

12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi**Ahmet KARADOĞAN¹****Fetullah UYUMAZ²**

APA: Karadoğan, A. & Uyumaz, F. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 174-196. DOI: 10.29000/rumelide.1220510.

Öz

Türkçeye artan ilgiden dolayı gittikçe genişleyen bir alan olarak karşımıza çıkan yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Ancak bu alanla ilgili olarak özellikle öğreticiler konusundaki yeterliklerin, yetkinliklerin ve alan gereksinimlerinin henüz tam anlamıyla belirlendiği söylenemez. Bu sebeple bu alanda derslere giren eğitimcilerin yeterlikleri ve yetkinlikleri de tam aydınlatılmamıştır. Bu çalışmada mevcut durumdan hareketle, Türkiye Türkçesi dil öğreticilerinin sahip olması gereken bazı yeterlik ve yetkinliklerle ilgili alan yazındaki bulgular eşliğinde bazı düşünce ve tavsiyelerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda çalışma bulunması bu konunun incelenmesi gereken bir konu olarak ele alınması gerektiği kanaatini doğurmuştur. Bu bağlamda yerli ve yabancı literatür taranıp yapılan çalışmalar ışığında öğretici yeterlikleri belli başlıklar altında sıralanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın yöntemini doküman analizi oluşturmaktadır. Çalışmada alanyazın taranarak elde edilen basılı ve dijital dokümanlar, içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında sonuç olarak öğreticilerin taşınması gereken yeterlikler başlıklar hâlinde verilmiştir. Bu başlıklar; konuşma yeterlikleri, yazma yeterlikleri, dinleme yeterlikleri, okuma yeterlikleri, gramer yeterlikleri, dil bilgisi ve dilbilim yeterlikleri, kültür aktarım yeterlikleri, pedagojik yeterlikler, materyal hazırlama yeterlikleri, genel kültür yeterliği, ölçme ve değerlendirme yeterliği şeklinde sıralanmıştır. Öğreticiliğin en önemli başlıklarından biri olan deneyim ise bu alandaki sertifikalar başlığı altında verilebilir. Bu çalışmanın araştırmacılara rehber olması ve alandaki eksiklerden birini gidermesi öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, dil öğretimi, öğretici yeterliği

Determination of instructor's competencies in teaching Turkish as a foreign language**Abstract**

There are many studies in the field of teaching Turkish to foreigners, which is an ever-expanding field due to the increasing interest in Turkish. However, it cannot be said that the competencies, competencies and field requirements of the instructors in this field have not been fully determined yet. For this reason, the competencies and competencies of the educators who take classes in this field have not been fully clarified. In this study, based on the current situation, it is aimed to present some thoughts and recommendations in the light of the findings in the literature about some of the competences and competencies that Turkey Turkish language teachers should have. When the

¹ Dr., (Erzurum, Türkiye), karadoganahmet@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7183-3929 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220510]

² Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), fetullah.uyumaz@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0274-8640

literature is examined, the limited number of studies has led to the conclusion that this issue should be considered as a subject to be examined. In this context, the domestic and foreign literature has been searched and the teaching competencies have been tried to be listed under certain headings in the light of the studies. The method of the study is document analysis. Printed and digital documents obtained by scanning the study literature were analyzed by subjecting them to content analysis. In the light of the data obtained, as a result, the competencies that the instructors should have are given under the titles. These titles are; speaking competencies, writing competencies, listening competencies, reading competencies, grammar competencies, grammar and linguistic competencies, cultural transfer competencies, pedagogical competencies, material preparation competencies, general culture competencies, measurement and evaluation competencies. Experience, which is one of the most important titles of teaching, can be given under the title of certificates in this field. It is envisaged that this study will guide the researchers and eliminate one of the deficiencies in the field.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, language teaching, instructor, proficiency

1. Giriş

Dil öğretimi, dört bileşene dayanan bir karar verme süreci olarak görülebilir, bunlar: Bilgi, beceriler, tutum ve farkındalık olarak sıralanmaktadır. Bu bileşenlerden ilk ikisi yoruma daha az açıktır ve daha az tartışmalıdır. Öğretmen için bilgi, öğretileni (konu) içerir; öğretildiği kişiye (öğrenciler-geçmişleri, öğrenme stilleri, dil seviyeleri vb.) ve nerede öğretildiği (sosyo-kültürel, kurumsal ve durumsal bağlamlar) şeklindedir. Beceriler, öğretmenin ne yapması gerektiğini tanımlar. Materyal sunma, açık talimatlar verme, hataları çeşitli şekillerde düzeltme, sınıf etkileşimini ve disiplini yönetme vb. birlikte ele alındığında, bu bileşenler- bilgi ve uzmanlık ya da beceriler- genellikle öğretimin bilgi tabanı olarak adlandırılan şeyi oluşturur. Shulman'ın (1986) işaret ettiği gibi bu bilgi tabanı sabit değildir. Öğretmen mesleki yaşamı boyunca evrim geçirme ve yeniden tanımlanma eğilimindedir. Bununla birlikte, öğretmenin kararlarının dayandığı geniş temel olmaya devam etmektedir. Bilgi aktarımı perspektifinden bakıldığında dil öğretmeni eğitimi neredeyse sadece bu iki bileşene odaklanır. İlginçtir ki yayınlanan çalışmaların çoğunda dil pedagojisi neredeyse yalnızca bir bilgi ve beceri meselesi olarak görülmektedir (Freeman, 1989, s. 31).

Türk dili, Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa'ya, Sibiry'a'dan Hindistan ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir coğrafyada varlık göstermektedir (Ercilasun, 2011, s. 13). Dünyada gerek iletişim araçları ve sosyal medyanın çeşitlenip daha ulaşılabilir ve kitlesel hâle gelmesi gerekse de Türkiye'nin dünya siyasetinde oynadığı etkin rollerden dolayı Türkiye Türkçesi her geçen gün daha da önemli hâle gelmektedir. Türkçe öğrenenler açısından 15-20 yıl öncesindeki Türkiye Türkçesinin durumu ile bugünkü Türkiye Türkçesinin durumu arasında oldukça büyük bir farktan söz edilebilir. Çağ ve Bölükbaşı Kaya (2021)'nın yaptığı çalışmaya göre günümüz itibarıyla 100'den fazla ülkede Türkçe öğrenen kurum bulunmaktadır. Bu sebeple Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyenlerin sayısında da azımsanmayacak ölçüde artışın söz konusu olduğu söylenebilir. Bunun sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde büyük bir çalışma alanı eksikliği belirmiş ve bu eksiklik günden güne gerek akademik çalışmalarla gerekse de devlet destekli projelerle doldurulmaya çalışılmıştır. Bu noktada üzerinde durulması gereken önemli bir konu da Türkçe öğretmenleri ya da öğreticilerinin yeterlikleridir. "Konu ile ilgili eş güdüm ve iş birliği ile oluşturulmuş bir devlet politikası uygulanmadığından bugüne kadar alana özgü temel ilke ve çerçeveler oluşturulamamıştır." (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 344). Ayrıca Kalfa (2008)'nin "henüz Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmiş, Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki ölçütlere, Türkçenin genel özellikleri ve dil bilgisi yapısına uygun kazanımları,

etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirme yolları en ince ayrıntısına kadar belirlenmiş bir dil öğretim programının olmayışı” şeklinde ifade ettiği sorunun da MEB ve Maarif Vakfı tarafından yapılan ortak çalışma ile ortadan kaldırılması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulamalarda ve eğitmen yeterliklerindeki çok başlılığın ortadan kaldırılması adına önemli bir adımdır. Bu uygulamaların belirli kriterlere göre değerlendirilip ortak bir çerçeve çizilmesi alanın gelişime katkı sağlayacaktır. Günümüzde bu çerçevenin çizilebilmesi için gerekli öğretim üyesi veya öğretim elemanının mevcudiyetinden bahsedilebilir. Birkaç yıl öncesine kadar yabancılara Türkçe öğretimi konusunda gerekli altyapı yokken günümüzde bu sorun da belli bir ölçüde aşılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde uzman kişilerin yetiştirilmesine yönelik ilk çalışmalar, Türkçe eğitiminin bir ana bilim dalı olarak ilk kez ele alındığı Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde Prof. Dr. Abdurrahman Güzel tarafından açılan Türkçe Programı’nda, 1992 yılında Prof. Dr. Murat Özbay’ın okuttuğu “Yabancılara Türkçe Öğretimi” derslerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ders, 2006 yılında eğitim fakültelerinde öğretim yapılan programların yeniden düzenlenmesiyle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okutulan zorunlu derslerden biri olmuştur (Özbay ve Bahar, 2016, s. 6). Bu tarihten itibaren alana gösterilen yoğun ilgiden ötürü yüksek lisans ve doktora seviyesinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ciddi çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca bu alanda birçok yüksek lisans ve doktora tezi hazırlanmıştır. Köse ve Özsoy (2020) yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle yurt dışında çeşitli kuruluşlar aracılığıyla bazı gruplar tarafından suistimal edilerek kendi amaçları doğrultusunda kullanılmış olması ve uzun yıllar bu alanda faaliyet yürütmelerinin bu alanın ne kadar önemli olduğunun bir göstergesi olarak ifade eder. Bu sebeple bu alanla ilgili yapılacak çalışma ve girişimlerde gerekli özenin gösterilmesinin yanı sıra kurum, kuruluş ve personel seçiminin de liyakate büyük önem verilerek yapılması gerektiğini belirtir.

Yabancı dil öğretmeni olmak, öğretmenlik mesleği içinde birçok yönden benzersizdir. Bunların başında bir bireyin sizinle aynı dili konuşmasını sağlamak, kendi dilinizi bir başkasına öğretmek gibi deneyimlerden bahsedilebilir. Yabancı dil öğretmeni olmak diğer öğretmenlerin deneyimlediğinden farklı bir süreçtir. Çünkü bu süreçte fen bilimlerdeki gibi bir kanıtlayıcı ya da formüle etme söz konusu değildir. Ancak günler, haftalar ve aylar süren bir emeğin sonucunda yeni bir dil öğrenmiş bir birey vardır. Bu gerçek, yabancı dilin konusuna dayanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde içerik ve içeriği öğrenme süreci aynıdır. Diğer bir deyişle, yabancı dil öğretiminde ortam, mesajdır (Hammadou ve Bernhardt, 1987, s. 301).

Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. İnsanlar yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Burada görev öğreticiye düşmektedir. Hiçbir kitap dil öğretimi için tek başına yeterli değildir (Barın, 2004, s. 20).

Kuşkusuz, her öğretim durumunun kendine has olumlu yönleri ve zorlukları vardır. Ancak, birçok öğretmen bunlardan bazılarını paylaşırken, yabancı dil öğretmeni benzersiz bir dizi durum yaşamaktadır. Bu durumun çeşitli nedenleri belirtilebilir, bunlar: 1-Konunun kendi doğası; 2- Konuyla ilgili gerekli olan etkileşim modelleri; 3- Konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmedeki zorluklar; 4- Aynı konudaki meslektaş eksikliği ve 5- Konuyu öğrenme aşamasındaki dışarıdan desteğin sorunlu doğası olarak belirtilebilir. Bunlardan konu ile ilgili meslektaş eksikliğinin yurt içinde büyük oranda aşıldığı ifade edilebilir ancak bu durumu sadece yurt içi olarak değerlendirmemek gerekir. Yurt dışında çalışan Türkçe öğreticiler için bu durum hâlâ önemini korumaktadır. Yabancı dil öğretmeni, eğitim araçlarının aynı zamanda eğitim konusu olduğu bir durumda çalışır. Başka bir deyişle, etkili bir Türkçe öğretmeni

Türkçe öğretmek için Türkçe kullanacaktır. Buna karşılık bir fen bilgisi öğretmeni fen öğretmek için Türkçe kullanmayabilir.

Yabancı dil öğretmenlerinin bir dilde iletişime geçerek eğitim vermeleri için öğrencilerin henüz anlamadıkları bir ortam kullanmaları gerekir. Benzer şekilde, fen bilgisi öğretmeni veya müzik öğretmeni için kabul edilebilir ve normal olan öğretmen ve öğrenciler arasındaki geleneksel sınıf etkileşimleri yabancı dil öğretmeni için sınırlayıcıdır. Bu geleneksel etkileşim kalıpları öğrencilerin öğrenmesini ciddi şekilde sınırlayabilir. Sınıf önünde ders veren ve iyi sınıf yönetimi becerilerine sahip bir öğretmen, konuşma öğretiminde başarılı olmayabilir çünkü konuşma, konuşma ortaklarının oldukça eşit statüye sahip olduğu bir müzakere sürecidir ve etkileşim fırsatı sağlanması gerekir. Başka bir deyişle konunun doğası, diğer öğretim durumlarının çoğunda geleneksel olarak beklenenden farklı türde bir etkileşim modeli gerektirir (Hammadou ve Bernhardt, 1987, s. 301).

Yabancı dil öğretmenleri, matematik, biyoloji veya edebiyat gibi konularda öğretmenlere sunulan konu bilgilerini zenginleştirme ve sürdürme fırsatlarına sahip değildir. Diğer ders alanlarındaki öğretmenler, yeni bilgiler edinmek için müzelere ve kütüphanelere gitme, televizyon programları izleme ve benzeri imkânlarla sahiptir. Ancak dil öğrencilerinin elinde çok sayıda imkân bulunmamaktadır. Dahası konunun doğası öyledir ki konuyla ilgili bilginin artması sadece zor olmakla kalmayıp aynı zamanda evrensel olarak eğitim verilen dilin öğrenenleriyle ilgili öğretim çalışmalarının artmasına sebep olmaktadır. Bunun yanında dil; gelişimsel, dinamik ve etkileşimli olduğundan konu bilgisini sürdürmek ve bu dili öğretmeye yönelik çalışmalar yapmak ya da bu çalışmalara katılmak yabancı dil öğretmeni için son derece zordur. Konuları hakkında yeni gerçekler edinebilen ve onları hafızasında tutabilen diğer öğretmenlerin aksine, "olgusal bir ürün" yerine bir iletişim sürecini öğretmeye çalışan yabancı dil öğretmenleri için bu süreç oldukça zorlayıcıdır denebilir. Konu eksikliklerinin üstesinden gelmek veya konu bilgisini zenginleştirmek bir yabancı dil öğretmeni için diğer öğretmenlerden çok daha zor ve zaman alıcıdır.

Bu bilgiler ışığında söylenebilir ki Yabancılara Türkçe öğretiminin kendine mahsus birtakım incelikleri vardır. Bunların en önemlileri öğretim elemanın seçilişi ve yetiştirilmesiyle, ders işleme tekniği ve sınıf içi uygulamalardır (Güzel ve Barın, 2013, s. 63).

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı hem yurt içinde hem yurt dışında Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER, DİLMER) hâlihazırda çalışmakta olan ve Türkçe öğreten öğretim görevlileri, daha genel bir ifade ile yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin yeterliklerini mevcut literatürden hareketle belirlemeye çalışmaktır. Elbette buradaki ifadelerin genel geçer doğrular olduğundan ya da uygulanması ve dikkat edilmesi gereken başlıklar olduğundan bahsetmek oldukça iddialı olmakla birlikte bu çalışmadaki asıl amaç bu konuya dikkat çekmek ve sonrasında daha kapsamlı, güvenilir ve geçerli çalışmalarla yeterliklerin belirlenip daha iyi bir dil eğitimine katkı sağlamaktır.

1.2 Araştırma sorusu

Çalışmanın problem durumunu “Yabancılara Türkçe öğretimi alanında derslere giren öğrencilerin yeterlikleri neler olabilir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorudan hareketle ulaşılabilen ilgili literatür ele alınacak bunun sonucunda da yeterlikler ortaya konulmaya çalışılarak bazı öneriler sunulacaktır.

2. Yöntem

Bu çalışma literatür taramasına dayalı bir araştırma olarak yapılandırılmıştır. Çalışma nitel araştırmaya uygun şekilde temellendirilmiş olup yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006 s. 187)' e göre doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bowen, (2009) doküman incelemesine basılı materyallere ek olarak dijital içeriklerin de analizini eklemektedir. Literatür taraması sonucunda elde edilen kaynaklar derlenip analiz edilerek bazı sonuçlara varılmış ve bu sonuçların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülen yönleri eleştirel olarak ele alınarak bazı öneriler sunulup çalışma sonlandırılmıştır.

2.1 Veri toplama yöntemi

Çalışmada kullanılan veriler yurt içinde ve yurt dışında ulaşılabilen indeksler taranarak ulaşılan çalışmaların derlenmesi ile elde edilmiştir. Çalışma verileri konu ile ilgili ulaşılan çalışmaların incelenmesi sonucu gerek ileri sunulan görüşler gerekse alanla ilgili düşüncelerin bir araya getirilmesine dayanmaktadır.

2.2 Verilerin analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek karşılaştırılmış ve sonuç olarak öneriler de eklenerek çalışma sonlandırılmıştır.

Veriler analiz edilirken araştırma ile ilgisi göz önünde bulundurulmuş ve bu kapsama dayanarak veri analizi yapılmıştır. Çalışmada kapsamında ulaşılan dokümanlar incelenerek analiz edilmiş bu verilerden hareketle sonuçlara ulaşılmış, öğretici yeterlikleri bu çerçevede başlıklararak çizilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

İkinci dil edinimi ile ilgili uluslararası literatürde pek çok çalışma bulunsa da (Nunan ve Richards, 1990; Tedick ve Walker, 1994; Freeman, 2001; Vélez-Rendón, 2002; Johnson, 2006; Richards, 2008; Johnson, 2009; Wright, 2010; Ellis, 2010; Tedick, 2013; Farrell, 2015; Farrell, 2018). “Türkçenin öğretimi bugüne kadar Türkiye sınırları içinde yurt dışından gelen yabancılara, özel bir uzmanlık alanı olarak algılanmayarak, İngilizcenin ve diğer yabancı dillerin öğretiminden beslenerek gerçekleştirilmiştir. Oysa Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu bağımsız bir alan olarak uzman kişilerce bilimsel bir yaklaşımla yapılmalıdır.” (Nurlu, 2011, s. 499). Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerden beklenen niteliklerin de bu kapsamda farklı olacağı ifade edilebilir. İkinci dil edinimi ile ilgili kaynakların genel bağlamda ele alınıp özellikle Türkçe öğretimi literatürünün temel alınması, bu biliş kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmenlerden beklenenlerin belirlenmesi ve belirlenecek bu yeterlikler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Konu ile ilgili yapılan ulusal literatür taraması sonucunda ulaşılabilen en güncel çalışma olarak Demir (2021) tarafından yapılan doktora tezi gösterilebilir. “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme” adıyla yayımlanan çalışma alan adına oldukça önemli görülmekte ve bu çalışmaların sayısının artırılması ümit edilmektedir. Alandaki eksiklerin gösterildiği bir uzmanlık çalışması olarak konunun artık uzmanlık derecesinde ele alındığından bahsedilebilir. Bu da alan için önemli bir gelişmedir. Oldukça kapsamlı şekilde konunun ele alındığı çalışmada önemli

bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan bazıları; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin branslaşması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adlandırmasının tercih edildiği ve bu durum Türkçenin öğretim ve kullanım alanındaki büyümenin alanyazına yansıdığı, öğrencilerin pedagojik alan bilgisi noktasında eğitim, gelişim desteğine ihtiyacı duyduğu yönündedir. Ayrıca yine Demir (2021) yaptığı çalışmada “Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenlerin pedagojik yeterlikler bakımından hiç sınanmamış ve yetkinliklerinin ölçülmemiş olması ve formasyon eğitiminin bu alanda çalışacak kişiler için bir zorunluluk taşımamasının öğrenciler üzerinde yapılacak pedagojik çalışmalara ihtiyaç olduğunu, henüz formasyon eğitiminin dahi zorunlu olmadığı ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da öğretici yeterliklerinin geliştirildiği programlarda benzer bir yaklaşımla hareket edilmesi gerektiği” bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışma dışında yurt içi literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri ile ilgili son yıllarda yapılan ve ulaşılabilen çalışmalar; Göçer (2009), Millî Eğitim Bakanlığı (2010), Kır (2011), Mete (2012), Yıldız ve Tepeli (2014) Öztürk (2015), Özbay ve Bahar (2016) Kana, Boylu ve Başar (2016), Saygılı (2017), Doğan (2019), Durmuş (2019), Erdoğan (2019), Görsoy (2019), Gül (2019), Ustabulut (2019), Arslanbaş, (2020), Pilanci, Saltık ve Zenci (2020) şeklinde sıralanabilir.

Konu ile ilgili bir diğer kaynak olan Durmuş (2019) “Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi” adlı eserinde öğrencilerin “hedef dil yeterliği, alan bilgisi yeterliği, genel iletişimsel yeterlik, asgari düzeyde bir araç dil bilme yeterliği” gibi başlıklarla öğrencilerin sahip olması gereken yeterlikleri ele almıştır.

Kana, Boylu ve Başar (2016) konuyu profesyonelleşme bağlamında ele alarak “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi”nde bulunmuşlardır. Çalışmalarının devamında; “Kuşkusuz, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışacak nitelikli bir öğretmenin yabancı dil öğretimine ilişkin teknik bilgiye, Türk diline ve kültürüne, öğretmenlik alan bilgisine sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü hâlihazırda, yabancılara Türkçe öğreten ve İngilizce, Almanca, Fransızca vb. yabancı dil bölümlerinden mezun olan eğitimciler zaman zaman Türkçe alan bilgisi bakımından yeterlik gösterememekte ve Türkçe alan mezunu eğitimciler de yabancı dil öğretim teknik ve yöntemleri konusunda yine zaman zaman eksik kalabilmektedir. Bu ve buna benzer sorunlar çözmek adına disiplinler arası yaklaşımla öğretim programı düzenlenmiş bir Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Lisans Programı kurmak ve bu alanda uzman öğretmenler yetiştirmek gereklidir.” (Kana, Boylu ve Başar, 2016, s. 1133) şeklinde ifade etmektedirler.

Özbay ve Bahar (2016) çalışmalarında; “Bir dilin doğal konuşuru olmanın, bir dilin dil bilgisi ve edebiyatıyla ilgili bilgi edinmenin, dil biliminde veya yabancı dil öğretiminde çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde uzmanlaşmayı da beraberinde getireceği yanlıgısından uzaklaşılmalı, yabancılara Türkçe öğretimini yalnızca bu alanda uzmanlaşmış kişilerce yürütülmesi” konusuna vurgu yapmaktadır.

Kır (2011) Ortak Başvuru Metni (Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metni) kapsamında hazırladığı doktora çalışmasında başvuru metninden hareketle yeterlikleri; varoluş, öğrenme, çok dillilik, çok kültürlülük yetisi ve iletişim, söylemsel ve işlevsel yeti olarak belirtmektedir. Bunun yanında Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretmenleri ile ilgili bilgilere yer verdiği çalışmasında Türkiye örneklemini üzerinde durmuş ve Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili bilgi verdikten sonra yabancı dil öğretmeni yetiştirme programı önerisinde bulunarak bu konu ile ilgili de bilgi vermiştir. “Aday Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme” başlığı altında; dilsel yeterlilikler, anadili yeterlilikleri, öğreteceği yabancı dil yeterlilikleri, diğer yabancı dillerdeki yeterlilikler, strateji kullanımı yeterlilikleri, kültürel yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri başlıkları altında bazı yeterliklere vurgu yapmıştır. Çalışmanın sonunda ise Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu için önerilerde bulunulmuştur.

Mete (2012) yaptığı çalışmada; “yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin alan bilgisindeki hâkimiyetinin sınıf yönetiminde de öz güvenli olmalarını sağladığını bildirmiştir. 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 eş değerlikten kaynaklanan sorunlardan da sıkça bahsedilmiştir. Bu sorunlar, öğretmenlerin görev özelliklerine göre yeterince donanımlı yetiştirilemediklerinin göstergesi sayılabilir. Çeşitli dil bölümlerinden mezun öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği görevini yerine getirebilmeleri için verilen eğitimlerde de eş güdüm ve iş birliği yoktur. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de tutarlılığın ve güvenilirliğin sağlanamaması” anlamı taşıdığı söylenebilir. Ayrıca yine aynı çalışma sonuçlarına göre; “yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerini Türkçe öğretmenlerinden ayrı gördükleri, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde farklı özellikler barındırması gerektiğinin kanıtı sayılabilecek niteliktedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin Türkçe ve Türkiye’yi sevdirebilmesi ve kültür elçiliği yapabilmesi gerektiğine dair görüşler, göz ardı edilemeyecek kadar sık tekrarlanmıştır.” Bunların yanında; “Türkçeyi doğru ve etkili kullanması, yabancı dil bilmeleri gerektiği, geniş bir genel kültür yelpazesine sahip olması gerektiği, teknolojiye daha fazla yararlanabilmeleri için farklı eğitimler ve destekleyici süreçler sunulması, öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki gelişimleri için öncelikle alana dair mesleki yayın ve çalışmaların takibinin yapılması gerektiği” yine çalışma sonucu vurgulanan özelliklerdendir.

Yıldız ve Tepeli (2014)’nin yaptığı çalışma bulgularına göre; “araç dil olarak en az bir yabancı dil bilmelerini, yabancı dil olarak Türkçe öğretim metodlarını bilmelerini ve uygulama düzeyinde başarılı ve deneyimli olmalarını yüksek oranda beklemektedirler. Diğer taraftan, çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler öğrenme-öğretme ortamlarında soru-cevap tekniği, dönüt verme, motive etme gibi modern öğretim tekniklerini uygulayan ve öğrencilere zengin ve interaktif öğrenme-öğretme ortamları fırsatları yaratma becerileri gelişmiş öğretmen profili arzu etmektedir. Çağdaş yabancı dil öğretme yöntemlerinin ve özellikle İletişimsel Yöntem’in en önemli çıktı olarak kabul ettiği konuşma becerisinin gelişimi alanında da çalışmada anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle öğrencilerin konuşma becerisinin öğretimi konusunda sınıf ortamında yeterince zaman harcayan ve gerekli yöntemleri etkili şekilde kullanan öğretmenler görme isteği çalışmada beklenti düzeyi en üst düzey beceriler arasındadır. Aynı şekilde öğrencilerin konuşma, yazma gibi anlatma becerilerini geliştirmeyi amaç edinmiş öğretmenler görme isteği okuma, yazma gibi anlama becerilerini etkili öğreten öğretmenler görme istediğinden daha yüksektir.”

Tüm bu bulgulara ek olarak; “Türk dili ve edebiyatıyla ilgili bilgi sahibi olmalarına rağmen eğitim ve öğretimle ilgili herhangi bir ders almayan kişilere Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların emanet edilmesi, dil öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili ciddi sıkıntıların yaşanması ve yabancılar tarafından Türkçenin etkin bir şekilde kullanılmasını da engelleme tehlikesi” (Özbay ve Bahar, 2016, s. 5) doğurduğu ifade edilmiştir. Ancak dil öğretmenlerinin dilden başka bir şey öğretmemeleri gerekir; kültür ve edebiyat alanının profesörlerine ayrılmıştır. Bununla birlikte, dil, ana dili konuşanlar tarafından öğretildiğinde kültür bir sorun hâline (Kramsch, 2013, s. 58) gelmektedir. Yani kültürle ilgili ilk tartışma hangi kültürün öğretilmesi gerektiğiyle ilgili: dili konuşanların belirli yaşam tarzları mı? Yoksa edebiyat ve sanat yoluyla aktarılan daha genel hümanist bir bilgelik mi? (Kramsch, 2013, s. 58) şeklinde karmaşaya yol açmaktadır. Bu bulgu Kramsch’ın dil öğreticilerinin kalbinde tutku ve arzu olduğuna dair tavsiyesini güzel bir şekilde göstermektedir: Seçmediğimiz bir ders programını ve seçmediğimiz metinleri öğreterek bile, onlar hakkında bir şeyler bulmamız gerekir ya da nefret ederiz ama

buna kayıtsız kalmayız. Kayıtsız kalırsak, ilgisizliğimiz öğrencilerimizin can sıkıntısı olur (Dewaele, 2015, s. 14).

Anadili Türkçe olmayan öğretmenler, dili öğrencileri gibi öğrenmiş olma avantajına sahiptir, ancak birçoğu gerçekten aşına olmadıkları bir günlük kültürü öğretirken kendilerini yetersiz hissedebilirler. Ders kitabı veya pazarlama endüstrisi tarafından desteklenen klişelere düşmekten korkarlar ve dilbilgisiyle kelime dağarcığının güvenli zemininde kalmayı tercih ederler. Yani kültürle ilgili ikinci tartışma, dil çalışmasının amaçlarıyla ilgilidir: Amaç, öğrencilerin genel olarak dil konusunda farkındalıklarını artırmak mı? Onlara küresel bir ekonomide ikinci dil konuşanlarla iletişim kurmak için gerekli becerileri kazandırmak mı? Diğer ülkelere turist olarak seyahat etmelerini veya yurt dışında iş aramalarını sağlamak mı? Yoksa edebiyatçı ve akademisyen olmak mı? (Kramsch, 2013, s. 59).

Yabancı dil öğrenenlerin kendileri, yabancı dil eğitiminin kültürel bileşeni hakkında farklı görüşlere sahiptir. Bazı öğrenciler, kültüre çok fazla vurgu yapılması durumunda kültürel kimliklerini tehdit altında görür. Bu nedenle, örneğin ABD'de yabancı dil öğretimi için bazı öğrenciler şöyle der: "Bu bir dil sınıfıdır... kültürün girmesini istemiyoruz" (Chavez, 2002). Bazıları ise şöyle der: "Dil sınıfı, değerler, tarih ve kültür hakkında bilgi edinmek için gerçekten uygun bir yer değil." (Kramsch, 2011, s. 361). Kendi kültürleri hakkında aşağılık veya belirsizlik duygusu yaşayan öğrenciler, dil sınıflarında kültürü tamamen reddedebilir veya sınıfta kültürel temellerden bahis açıldığında disiplinsizliğe yol açabilir. Bunun yanında (Kramsch, 2013, s. 59) dünya çapında İngilizce öğrenenlerin çoğunluğu, tam da hayran oldukları bir kültüre ve arzu ettikleri bir yaşam tarzına erişim sağladığı için dili öğrenmeye hevesli olduklarını ifade eder. Dil öğretimi için zorluk, onları hem bu keşif yolculuğuna hem de daha sonraki yaşamlarında diğerleriyle karşılaşmalarının ışığında kim olduklarını yeniden keşfedecekleri dönüş yolculuğuna hazırlamaktır. Dolayısıyla kültürle ilgili üçüncü tartışma, hızla değişen demografi dünyasında, bilgisayar teknolojilerinin ve küresel televizyonun nesiller arasındaki uçurumu artırdığı bir dünyada ulusal ve sosyal kimlik meseleleriyle ilgilidir (Kramsch, 2013, s. 60).

Borg ise dil öğretimini; öğretmenlerin okulda resmi olarak hiç öğrenmedikleri bir konuyu öğrettikleri tek alandır. Yıllar içinde dil öğretiminde birbirleriyle yarışan metodolojiler ve metodolojik değişimler, diğer konu alanlarındaki benzer fenomenlerden ağır basmaktadır. Dil öğretiminde, konu ve öğretme aracı bir ve aynıdır. Güçlü ticari güçler tarafından yönlendirilen dil öğretimi, diğer konularda benzeri olmayan öğretim ve öğrenme kaynaklarının çoğalmasıyla karakterize edilir. Dil öğretimi, öğrencilerin uluslararası alanda tanınan niteliklerde öğrenim görmelerini sağlayacak nitelikleri elde etmek istedikleri tek konudur. Diğer konularda, konu hakkında açıklayıcı bilgi, etkili öğretim için temeldir; dil öğretiminde, dili nasıl konuşacağını bilmek (işlemsel bilgi) öğretmenler için dili bilmek kadar önemlidir. Tüm dil öğrenenler zaten ilk dillerini öğrenmişlerdir. Dil öğretimi, büyük bir özel sektörün varlığı ile karakterize edilir. Dünyanın birçok yerinde, dil öğretiminde çalışmak için temel mesleki yeterlilik 4 haftalık bir sertifika kursudur. Matematik ve fen gibi konularda öğrenciler, temel gerekçeleri hakkında endişelenmeden formülleri öğrenmekten ve uygulamaktan mutlu olurlar; dil öğretiminde ise bunun tersine, öğretmenler dilbilgisi kurallarının gerekçesini açıklama konusunda öğrencilerin baskısı altındadır. Özellikle devlet sektöründe, dil öğretmenleri, fen ve matematik gibi konularla karşılaştırıldığında öğrenciler ve meslektaşlar tarafından düşük statüde görülmektedir. Dil öğretiminde öğrenci topluluğu, diğer derslerden çok daha büyük bir oranda yetişkinlerden oluşur. Dil öğretimi, öğrencilerin hedefleriyle ilgili çok çeşitli özel alanlarla karakterize edilir (özel amaçlı, bilim ve teknoloji için, akademik amaçlı vb.). Dil öğretimi, diğer derslere özgü olmayan pratik sonuçları olan bir konudur. Bir öğretmenin dediği gibi, matematik mezunları alışverişe çıktıklarında Pisagor'u uygulamayacaklar.

Dil öğretmenleri hedef kültürü öğretmelidir şeklinde nitelendirir. Bu nitelendirmelere bakıldığında oldukça karmaşık bir yapının üstesinden gelmeye çalışan dil öğretmenlerinin;

1. Öğretmenler öğrencilere nasıl tepki verdiklerinin farkında mı? Başka bir deyişle, kendilerine karşı tutumlarının farkında mı?
2. Belirli bir tür düzeltmenin nasıl çalıştığının farkında mı? Düzeltme becerilerinin farkında mı?
3. Öğrencilerin zaten bildiklerinin farkında mı? Öğrencilerinin ders içeriğiyle ilgili ön bilgilerinin farkında mı? (Freeman, 1989, s. 34) gibi soruları kendilerine sormaları faydalı olacaktır.

Tüm bunların yanı sıra hâlâ bir disiplin olarak ele alınmadığı için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi süreçlerinde ihtiyaç duyulacak uzmanların, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, nitelikli, bilimsel altyapısı sağlam materyallerin üretilmesi oldukça zor görülmektedir (Şahin vd., 2013, s. 37). Çünkü üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri aynı zamanda zorunlu Türk dili dersini de sürdürmektedir. Bu kadar öğrenciye ders anlatmak da öğretim görevlilerine aşırı yük olarak geri dönmekte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacak akademik çalışmaların yeteri kadar yapılamamasına, ilgili gerekli zaman ve fırsatı bulamamalarına sebep olmaktadır.

“Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi konusunda artan talebin kaliteli bir biçimde karşılanması için öncelikle öğretmen eğitime vurgu yapılması gerekmektedir. Hâlen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan öğretmenlerin eğitim altyapıları çeşitlidir. Dilbilim, İngilizce, Almanca, Fransızca Öğretmenlikleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği vb. bölümlerin mezunları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev almaktadır. Bu öğretmenlerin ortak noktası ana dillerinin Türkçe olmasıdır.” (Yavuz, 2013, s. 1465). Bu da alan için yeterli görülmemektedir.

“Türk dili ve edebiyatı bölümlerindeki derslerin yarısı Türk dili, diğer yarısı ise Türk edebiyatıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca Türkçenin öğretilmesiyle ilgili zorunlu dersin bulunmaması sebebiyle bu program mezunlarının yabancılara Türkçe öğretimi açısından gerekli bilgi ve becerilerden yoksun olduğu söylenebilir. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümünde verilen derslerin büyük bir bölümü Türk dili ve lehçeleriyle ilgilidir. Türk dili ve lehçeleriyle ilgili dersleri ise Türk edebiyatıyla ilgili dersler izlemektedir. Türkçenin öğretilmesiyle ilgili zorunlu bir ders bu programda da bulunmamaktadır (Özbay ve Bahar, 2016, s. 11). Ayrıca bu bölümlerde öğretmenlik formasyonu eğitiminin de olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

“Bir dilin doğal konuşuru olmanın, bir dilin dil bilgisi ve edebiyatıyla ilgili bilgi edinmenin, dil biliminde veya yabancı dil öğretiminde çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde uzmanlaşmayı da beraberinde getireceği yanılgısından uzaklaşılmalı, yabancılara Türkçe öğretilmesini yalnızca bu alanda uzmanlaşmış kişilerce yürütülmesi sağlanmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde görev alacak uzman öğreticilerin yetiştirilmesi başta olmak üzere bu alanda bilimsel niteliğe kavuşma ancak yukarıda değinilen hususların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması ve hayata geçirilmesiyle sağlanacaktır (Özbay ve Bahar, 2016, s. 26-27).

Bunun yanı sıra yurt dışında kırktan fazla Yunus Emre Kültür Merkezi bulunmaktadır (Köse ve Özsoy, 2020, s. 38) böyle yaygın bir kurum yurt dışında yabancılara Türkçe öğretmek isteyen ve ana dili Türkçe olmayanlara öğretici sertifikası verebilmek için gerekli hazırlıkları yapmalıdır denebilir.

Sonuç tartışma ve öneriler

Çalışmadan çıkarılacak sonuçlardan belki de en önemlisi yabancı dil öğretmeni olmanın eşsiz sanatının farkında olmaktır. Dil öğretiminde konuşmalar, oyunlar, şarkılar gibi çeşitli alıştırmaları kullanabilirsiniz, oysa bir edebiyat öğretmeni veya tarih öğretmeniyseniz, sadece gerçekleri veya olanları söylersiniz, hepsi bu kadardır. Borg çalışmasında katılımcıların dil öğreticisinde en çok arzu edilen özellikleri; hedef dilin bilgisi ve hâkimiyeti, öğrenciler arasında ilgi ve motivasyonu uyandırıp sürdürmenin yanı sıra organize etme, açıklama ve açıklama becerisi ne iltimas ne de önyargı göstererek öğrencilere adalet, öğrenciler için fayda/kullanılabilirlik (2006, s. 6-7) olarak ifade eder. Bir dil öğreticisinde bulunması gereken temel gereksinimler olarak bunları sırlamak mümkündür. Ayrıca bir dil öğreticisi yetiştirirken öğrencilerin hazırlık, yetiştirme ve geliştirme aşamalarından geçmesi ya da geçtiği (memnuniyetle karşılanacak durum budur) varsayılırsa bahsedilen yeterliklerin de eğitim sürecine serpiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bir yabancı dil öğreticisinin konunun doğasına hâkim olması beklenir.

İyi dil öğretmenlerinin özelliklerini; "Girard (1977), dil öğrenenlerin görüşlerine dayalı bir liste sunmuştur: dersini ilginç kılar, iyi telaffuz öğretir, açık bir şekilde açıklar, dili iyi kullanır, tüm öğrencilere aynı ilgiyi gösterir, öğrencilerin katılımını sağlar ve büyük bir sabır gösterir" (akt. Borg, 2006, s. 6) şeklinde betimlemektedir. Dil öğretim metodolojisi diğer derslerden daha ileridir. Dil öğretimi alanı, öğretme ve öğrenme yaklaşımında daha gelişmiş ve yenilikçidir. Dil öğretiminde yanlış öğrenci çıktısı daha kabul edilebilirdir. Dil öğretiminde "hatalar" öğrenme sürecinin doğal ve hatta arzu edilen bir parçası olarak görülür. Dil öğretmenleri, öğrencilerin hatalarını diğer derslerin öğretmenlerinden daha fazla kabul eder. Dil öğretimi politik bir faaliyettir. Dil öğretiminin, öğrencileri hedef kültürünü yansıtan düşünme ve varoluş yollarına yönlendiren bir güç ve kontrol boyutu vardır. Ağızdan üretim merkezi bir rol oynar. Konuşma dil öğretimi için çok önemlidir. Konu ve öğretme aracı bir ve aynıdır. Dil öğretimi, yerli ve yabancı öğretmenler arasında bir ayrımın olduğu tek alandır (Borg, 2006, s. 12-13).

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı alandaki kılavuzlardan biri olarak görülebileceğinden oldukça önemlidir. Bu programda temalara göre dil öğretimini ele alarak yaş grupları ve okul kademelerine göre oldukça ayrıntılı bir şema çizmiştir. Burada belirtilen okul öncesi, ilköğretim ve lise kademelerinde verilen temaların gerçekleştirilebilmesi için de okul öncesi, ilköğretim ve lise kademesine eğitim verebilecek öğrencilerin yetiştirilmesi ile ilgili gereksinimlerin şimdiden düşünülüp hazırlanması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili kitapların, etkinlik defterlerinin vb. daha birçok ders materyalinin hazırlanması ve bunların güvenilir, geçerli ve kullanışlı olmasına özen gösterilmelidir. Maarif Vakfının yurt dışındaki okullarda faaliyetlerini sürdürdüğü düşünülürse öğrencilerin yurt dışında Türkçe öğretebilecek standartlara göre yetiştirilmesi ve buna yönelik hazırlıkların yapılması gerektiği de söylenebilir. Yurt dışındaki okullarda ölçme değerlendirme, dil maruziyeti etkisinin olmaması, öğrencilerin sınırlı etkileşimi, günlük hayata dili entegre edememe, yetersiz materyal, yeterlikleri belirlenmemiş öğrencilerin işe koşulmasının getireceği sorunlar, görev yapılacak coğrafyanın ve eğitim verilen bölgedeki dil ve kültür özellikleri dikkate alınması, çalışılması gereken alanlar arasında gösterilebilir. Çünkü bahsedilen alanlarla ilgili öğretici yeterlikleri henüz ele alınmamış, oldukça bakir çalışma alanlarıdır denebilir. Bunun sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin yurt içinde görev yapacak eğiticiler ve yurt dışında görev yapacak eğiticiler olarak ele alınmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Yurt dışında eğitim verecek öğrencilere yurt içinde görev yapacak öğrencilerin yeteneklerine ek olarak bahsedilen eksikliklerle ilgili

de eğitim verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ana dili Türkçe olmayan Türkçe öğrencileri için de ayrıca bir eğitim ve yetkinlik gereksiniminden bahsedilebilir.

Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliği, materyal eksikliği ve gereksinimi, kurumlara göre değişen değerlendirme ölçütleri gibi bazı eksikliklerin olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Açık, 2008; Ünlü, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Durmuş, 2013, Yavuz, 2013). Bunların yanı sıra kültür aktarımı sorunları, yurt içi ve yurt dışı öğrencilerin gereksinimlerinin farklılaşması, öğrenci yaş ve seviyesine göre farklılaşan öğretim yöntemleri ve hedeflerinin belirlenmemiş olması gibi konular ile ilgili de problemler yaşandığı söylenebilir.

Öğretici yeterliklerine alan yazındaki çalışmalar ışığında bakıldığında bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Düzeğe göre alan yeterlikleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dünya çapında sadece lisans düzeyinde öğretilmediği göz önüne alındığında düzeğe göre öğretici yeterliklerinin de önem kazandığı görülmektedir. Maarif Vakfının hazırladığına benzer bir çalışmanın da lisans ve yüksek lisans düzeyinde yapılması gerektiğinden bahsedilebilir. Bunun yanında Türkçe öğrenenlerin hangi amaçla Türkçe öğrendiği belirlenip bu amaca hizmet edecek kazanımlara göre Türkçe öğretilmesi gerekmektedir. Bu sebeple de hem ders içerikleri hem de kazanımlar değişecektir. Mete ve Gürsoy (2013)'un yaptığı çalışmada yeterli alan bilgisine sahip olma öğretmenlerde de öz güveni artırmaktadır. Buradan hareketle bahsi geçen alanla ilgili yetiştirilecek öğretmenlerde yeterli alan bilgisi, pedagojik formasyon ve kültür derslerinin gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

Dil; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin bir bütünüdür. Farklı kaynaklar dört temel dil becerisini “tümleşik dil becerileri” şeklinde ele almakta, dil öğretiminde temel becerilerin bir bütün hâlinde ele alınması gerektiğinin altı çizilmiştir (Köse ve Özsoy, 2020, s. 46). Bir bütün hâlinde becerilerin gelişmesinde kuşkusuz öğretmenlerin yetkinlikleri başat rol oynayacaktır. Bu sebeple de öğretmenlerin 4 temel beceri yeteneklerindeki yetkinliklere de bakmanın faydalı olacağı düşünülebilir.

Mete (2012) 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.

Konu hakkında bilgi artırmanın zorunluluğu deneyimi beklemeden gerçekleştirilmelidir. Dil öğretmenleri gerçekleri değil iletişimi öğretir. Diğer konularda, öğretmenler kitaplarla konu bilgilerini artırabilirler, ancak yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil hakkındaki bilgilerini sürdürmeleri ve artırmaları daha zordur çünkü bunu yapmak, yabancı dil iletişimine katılmaları için düzenli fırsatlar gerektirir. Konuyu öğrenmek için dış desteğe de ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili öğretim için, yabancı dil öğretmenleri, doğal öğrenme ortamlarının yaratılabileceği ders dışı etkinlikler sağlamanın yollarını aramalıdır. Bu tür faaliyetler diğer konularda daha az zorunluluk gerektirir (Borg, 2006, s. 5).

Konuşma yeterlikleri

Öğreticilerin konuşma becerilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde doğrudan öğrencilere model olacağından öğretmenlerin konuşma ve Türkçeyi kullanma yeterliklerinin belirlenecek bir standart üzerinde olması hem Türkçe öğrencileri hem de Türkçenin doğru öğretilmesi konusunda oldukça önemlidir. Güzel bir telaffuzla, gerekli jest ve mimiklerin kullanımı, vurgu ve tonlamanın doğru

yapılması Türkçe öğrencilerinin de konuşma becerilerini doğrudan etkileyecektir. Harflerin ve kelimelerin doğru öğrenilmesi ile kulak aşinalığı da doğru telaffuzlara odaklanarak Türkçenin doğru ve etkili öğretilmesine katkı sağlayacaktır. Harflerin sesletim özellikleri, çıkış noktalarını dikkate alarak telaffuz güçlüğü çeken öğrencilere bu yönde eğitim verilmesi Türkçenin etkili öğretilmesi adına daha verimli olacaktır.

Öğrencilerle etkileşim dil öğretiminde oldukça etkilidir. Bir dili iyi konuşamıyorsanız onu öğretemezsiniz. Dil öğretmenleri söylediklerini nasıl söylediklerine de odaklanmalıdır. Dil öğretmenleri dersleri hazırlamak için daha fazla zaman harcarlar çünkü bir yabancı dildeki şeyleri öğrencilerin anlayacağı şekilde nasıl açıklayacaklarını dikkatlice düşünmeleri gerekir (Borg, 2006, s. 22-23). Dil öğretmenleri yaratıcı, mizah anlayışı, esnek, 'aktör' tipi, motive edici, hevesli, özgürce iletişim kurar ve olumlu duygu yayar. Diğer öğretmenlerin bu tür niteliklere ihtiyaç duymadıklarına dair hiçbir öneri yoktur.

Yurt dışında öğretilen Türkçenin kullanım oranı elbette yurt içine göre sınırlı kalacaktır. 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 yurt içinde aynı görevi yapan öğretmenden daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 353). Sınıf dışı etkinliklerle konuların pekiştirilmesi burada önemlidir. Özellikle Türkiye dışında öğrenim gören öğrencilerin dile maruziyetlerini artırmak için gerekli uygulamaların ve ders dışı faaliyetlerin işe koşulması gerekir.

Yazma yeterlikleri

Yazım kılavuzuna göre öğrencilerin de yazmayı öğrenmesi günlük hayatta, akademik hayatta ve daha da önemlisi herhangi bir metin kaleme alındığında doğru ve güzel yazılmasını sağlayabilecektir. Bu sebeple öğrencilerin yazma eğitimi esnasında öğrencilerine eklerin ve kelimelerin doğru yazımını öğretmesi elzem görünmektedir. Cümle düzeyinden başlayarak paragraf ve kompozisyon yazmaya doğru bir geçiş yaparak yazma öğretimine yer verme, kompozisyon yazmadan başlayarak paragraf ve cümle yazmaya doğru bir geçiş yaparak yazma öğretimine yer verme, öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirecektir (Demirel, 1989, s. 25).

Dinleme yeterlikleri

Bu başlık her ne kadar telaffuzla ilgili görünse de anlamın da işin içine girmesi ile bu yeterliğin farklı olduğu söylenebilir. Burada Geertz (1983, s.10), "bizim" kelime dağarcığımızda "onların" görüşlerini yakalamaya çalışırken" (akt. Kramsch, 2013, s. 68) ifadesi önemli görülmektedir. Çünkü anlattıklarınız karşınızdakinin anlayabildiği kadardır ve öğrencilerin dinlemelerini olumsuz etkileyebilecek etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğreticiler, öğrencilerinin dinleme yetilerini dikkate alarak dinlediklerini anlamlandırabilmeleri için çalışmalar yapmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin kelime dağarcığının da önemli olduğundan bahsedilebilir. Bu amaçla öğrencilerin öğrenici kelime dağarcığını artırmaya yönelik çalışmaların verimli olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçların uygun bir şekilde dinleme yetilerinin geliştirilmesi de düşünülebilir. Şüphesiz burada kelimelerin doğru telaffuzu ve bu şekilde öğrenici belleğine yerleştirilmesine de azami ölçüde dikkat edilmelidir.

Okuma yeterlikleri

Okuma, dinleme ve konuşma becerisinden sonra gelişen ve bireyin anlama yetilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Okuma becerisini edindirmeye çalışan öğretmenlerin hem anlama hem de anlatma tekniklerine hâkim olması beklenmektedir. Kelime hazinesinin geliştirilmesinde okuma becerisi oldukça önemlidir. Bu yüzden öğretmenlerden kelime hazinelerinin geniş olması beklenir çünkü dil öğretiminde kelime bilgisi ve kelime öğretimi öğrencilerin dili doğru öğrenmesinde göz ardı edilemeyecek bir konudur. Öğreticinin Türk edebiyatında seçkin eserleri okumuş olması ve bunlardan örnekler vermesi hem kültürün aktarılmasında hem de öğrencinin dili kaynağından öğrenmesi açısından önemlidir. Yine diksiyon da okuma konusunda öne çıkan başlıklardan biridir. Okuma yöntem ve tekniklerinden olan sesli okuma, okuma tiyatrosu bu amaçla kullanılabilir. Ayrıca öğreticinin diksiyon eğitimi alması ve bu konuda kendini geliştirmesi beklenmektedir.

Gramer yeterlikleri

Dillerin mensup olduğu dil ailelerinde kelime üretme ve cümle yapıları farklı olduğundan öğretmenlerin gramer yeterliklerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin yurt içinde ve yurt dışında çalışmasına bakılmaksızın ana dili gramer yapısını kırmaları gerekmektedir. Bunun yerine Türkçe gramer ve söz diziminin öğrenci zihnine işlenmesi önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin gramer yapısına hâkim olmaları ve öğrencilerin gramerle ilgili sorularına aydınlatıcı cevaplar vererek zihinlerdeki soruları gidermeleri gerektiği düşünülmektedir. Geleneksel dilbilim ve gramer konusunda eğitim almış öğretmenler, geleneksel dilbilim ve grameri öğreteceklerdir. Bu sebeple öğretmenlerin gramer konusunda dil öğretimi ile ilgili kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Dil bilgisi ve dilbilim yetkinliği

Türkçe öğretmeni, ana dili olduğundan Türkçe anlama ve konuşma becerisine sahip öğrenciye okuma, yazma becerisini ve dilin kuralları ile estetiğini kullanma becerisini kazandırıp geliştirirken yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen, öğrenciye tamamen yabancı olan bir dili öğretmeye çalışmaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde farklı özellikler barındırma zorunluluğu gerektiğinin kanıtı sayılabilecek niteliktedir (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 348). Bu kapsamda dil edinimi ve dilbilim ile ilgili öğretici bilgisinin artırılmasının faydalı olduğu düşünülmektedir.

Kültür aktarım yeterlikleri

Dil öğrenimi her zaman kültürel bir ortamda gerçekleşir. Bu sebeple kültür aktarım yeterliklerinde gerekli seviyeyi ayarlayabilmek çok önemlidir. Çok fazla kültürel ayrıntıya boğmadan dilin öğretilmesi de belirli düzeyde kültürel yetkinlik gerektirmektedir. Hedef dil hakkında yeterli bilgiye ve kültürel altyapıya sahip olmanın, hedef dil kültürden bağımsız düşünülmemesi için, dil ve kültürel kodlar arasındaki bağlantıyı kurabilmek açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkçenin Türk kültürü ile olan sıkı bağlantısının bilinmesi de önemli görülmektedir. Dil kültür ilişkisi verilirken dikkat edilmesi gereken bir başka konu da öğrencilere sadece dil ile kültürel bağlamının verilmesidir. Kültürler ve diller arası kıyaslama vb. söz konusu edilmemeli öğrencilerin farklı coğrafyalardan oldukları farklı dini görüşleri ve milliyetleri hesaba katılarak evrensel bir dil ile Türkçe öğretilmelidir. Aksi hâlde asimilasyon faaliyetleri olarak görülen bir dil dersi dil öğretme olayını ve öğrenci fikirlerini çok farklı boyutlara taşıyabilecektir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi alanında yurt içinde ve yurt dışında çalışacak

öğreticilere gerekli kültürler arası iletişimi sağlayacak bilgi ya da derslerin verilmesi gerekli olabilir. Dil öğretimi içeriğinin özel doğası gereği dilin arkasındaki kültürü öğretmeyi ve yaşamın tüm alanlarıyla (eğitim, politika, tarih, dilbilim) ilgili bilgiyi öğretmeyi içerir. Bu sadece konuları çalışmakla ilgili değil, aynı zamanda iletişimle ilgili beceriler geliştirmekle de ilgilidir ve bu yalnızca gerçekleri öğretmekle ilgili değildir; tüm dillerin öğretmenleri diğer derslerden farklıdır. Bunun nedeni öğrencilerin dili öğrenirken formüllerle, terminolojiyi kabul etmemeleridir (Borg, 2006, s. 21).

Pedagojik yeterlikler

Dil öğretimi sınıflarında rutinden kaçınılmalıdır. Yabancı dil öğretilirken her türlü sıkıcı uygulama, zorlama ve zorluluktan uzak durulmalıdır. Öğretmenlerin beklenmedik, zorlayıcı ve eğlenceli şeyler yapma özgürlüğüne ihtiyaçları vardır. Rutin, sınıfta bir katildir (Dewaele, 2015, s. 14). Özellikle Türkiye dışında verilen Türkçe öğretiminde öğrencilerin dile olan ilgilerinin artırılması için eğlenceli ve dil becerilerinin aktif bir şekilde kullanıldığı, özgür bir sınıf ortamında öğrencileri kendilerini daha iyi ifade edebilecek ve bu da daha iyi bir dil gelişimine katkıda bulunacaktır. Mete (2012)'ye göre yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin ana dil olarak konuşulduğu yerde gerçekleşmesinin öğretimde son derece önemli farklar yarattığı ifade edilir. Dil en etkili, yaşayarak ve kullanarak öğrenilir. Bu bağlamda Türkçenin kullanım alanları yurt dışında sınırlı kalmaktadır.

Bunun yanında hedef dile maruziyetin oldukça kısıtlı olduğu bu ortamlarda hedef dilin kullanılması ve etkinleştirilmesine yönelik aktivitelerin de geniş yer bulması gerekmektedir. Türkiye'de dil eğitimi alan öğrenciler açısından dile maruziyet konusunda sorun yaşanmazken özellikle aileden ve alışılmış sosyal çevreden uzak kalma, yaşam masrafları, coğrafyaya ve kültüre yabancı olma öğrencilerin motivasyonunu düşürebileceği gibi dil öğrenme becerilerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu gibi durumların önüne geçilebilmesi için özellikle öğretmenlerin bu konularda hassasiyet göstermesi ve alana haiz pedagojik yeterliklerinin de gelişmiş olması gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler diğer öğrencilerden daha izole bir yaşam sürmektedir. Bu sebeple özellikle yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri bu konuya dikkatle eğilmeli ve öğrencilerin bu psikolojiden kurtulmalarına yardımcı olmalıdır. Yurt dışındaki Türkçe öğrencileri için ise bu durumun tersi söz konusudur. Pozitif psikoloji hareketinden ilham alan Gregersen ve MacIntyre (2014) olumsuz duyguların her zaman kötü olmadığını, çünkü öğrencilerin bir engeli ortadan kaldırmasına yardımcı olabileceklerini ancak felç edici olabildiklerini açıklamaktadır. Öte yandan, olumlu duygular "dikkat alanını genişletebilir ve gelecek için kaynaklar oluşturabilir" ve öğrencilerin "işlerin zorlaştığı anlarda ilişkiler, kişisel güç ve hoşgörü geliştirmelerine" yardımcı olabilir (Dewaele, 2015, s. 14). Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi, öğrenmenin gerçekleşmesi için benzersiz bir ortam sağlama gibi bir görevle de görevlendirilir. Dili öğrenciler için gerçekçi hâle getirmek amacıyla, öğrencilere dili olabildiğince doğal bir ortamda kullanma ve konuşma fırsatı sağlamalıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri zenginleştirme amacıyla değil, doğal öğrenmenin gerçekleşebileceği bir ortam sağlamak için müfredat dışı faaliyetler sağlamaya yoğun bir şekilde katılmalıdır denebilir.

Ders içeriklerinin eğlenceli hâle getirilmesi, öğrenci motivasyonunun sağlanması, sınıf ortamının rahat olması ve sınıfın çok kalabalık olmaması öğreticinin dikkat etmesi gereken konular arasındadır.

Ayrıca Freeman (1989, s. 27) dil öğretmeni eğitimindeki parçalanmaya dikkat çekerek gösterilen çabalar, uygulamalı dilbilim, metodoloji veya dil edinimi gibi yardımcı alanlara odaklanırken, temel öğretimin kendisinin gözden kaçırıldığına dikkat çekmektedir. Bu alanlara yapılan vurgu, hazırlık sürecindeki öğretmen için pedagojik bir temel oluşturabilirse de öğretmeyi öğrenmenin temel

meselesini sınırlar ve asıl önemle üzerinde durulması gereken program, yeterlik gibi meselelerin arka plana atılmasına sebep olmaktadır. Bunun yerine, öğretmen eğitimcileri ve öğretmen eğitimi programları, pedagojik varsayımlara veya araştırmaya dayalı olarak kendi bireysel gerekçelerini ikame ederler veya çalıştıkları temelleri hiçbir zaman ifade etmediklerini varsayarak bir boşlukta çalışırlar.

Materyal hazırlama eğitimi

Yıldız ve Tepeli'nin yaptığı araştırma bulgularına göre, öğrenme-öğretme sürecine/öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikler bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemlerini bilen ve uygulamada yetkin ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri motive etme konusunda öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerinin son derece yüksek olduğu görülmektedir (2014, s. 576). Bu kapsamda öğreticilerin ders içerikleri ve öğrenci özelliklerine göre materyal hazırlayabilmesi derslerdeki katılım, başarı ve kalıcılığı artırabilecektir. Tek bir kaynak ya da devamlı aynı materyaller ile karşılaşan öğrenciler bir süre sonra bundan sıkılacak ve ders monoton hâle gelecektir. Ayrıca öğrenci topluluğunun özelliğine göre sayısal alanda eğitim alacak öğrenciler ile sözel alanda eğitim alacak öğrenciler farklı olduğu gibi dil öğrenme sebebine göre de hazırlanacak materyaller öğreticinin öğretme başarısını artırıp derslerini eğlenceli ve kalıcı bir hâle getirecektir.

Genel kültür yeterliği

Bir dili öğretmenin aynı zamanda o dil ile ilgili kültürel, toplumsal ve tarihi birikimi de gerekli ve yeterli ölçüde aktarmayı gerektirdiğinden bahsedilebilir. Bu sebeple öğreticilerin eğitimini verdikleri dil ile ilgili olarak genel kültür yeterlikleri hem o dilin daha kolay ve anlamlı öğretilmesine hem de dili öğretirken zaman zaman yer vereceği genel kültür bilgileri ile öğretimi monotonluktan kurtarıp sınıf havasını değiştirebileceği yetiler olarak görülebilir. Bu sebeple özellikle öğreticilerin genel kültür yeterliklerini geliştirip eksik oldukları alanla ilgili en azından derslerde kullanabilecekleri kadar bilgi edinmeleri faydalı olacaktır.

Kelimelerin, deyimlerin, atasözlerinin, şarkıların, türkülerin vb. öğretiminde de genel kültür yeterlikleri önemli ölçüde öğretimi kolaylaştırıp ilgi çekmede daha başarılı sonuçlara kapı aralayacağı ifade edilebilir.

Bütün bunların yanında özellikle ana dili farklı olan öğreticilerin bu alanla ilgili çalışma yapması ve başat genel kültür bilgilerini kavramları ve önemli konuları ele alması dili anlamlı bir şekilde öğretmeye katkı sağlayacaktır.

Ölçme değerlendirme yeterlikleri

Programda hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütüncül bir yaklaşımla çeşitli açılardan değerlendirilmesine yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Bunun için sonuçla birlikte sürecin değerlendirildiği ölçme araçlarının kullanımı öncelenmiştir (Balci ve Melanhoğlu, 2020, s. 193).

Ancak Demir ve Figen (2019)'in yaptığı çalışma sonuçlarına göre; Ölçme ve değerlendirmede nitelikli sorular hazırlanamadığına, sertifika sınavlarının ders materyalleriyle uyumlu olmadığına, çerçeve metin ile uyumlu ölçme araçları geliştirilemediğine, ölçme araçlarında kullanılan metinlerin uzunluğuna, dilinin kimi zaman öğrenci seviyesine göre ayarlanamadığına, özellikle dinleme becerilerinin uygun şekilde ölçülüp değerlendirilemediğine dikkat çekilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların ağırlıklı olarak

geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını öncelikle dikkat çekicidir. Aksaklıkları aşmak için her kur seviyesinde soru havuzu oluşturulduğu, süreç temelli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verildiği, dil gelişim dosyaları oluşturulmanın öncelendiği, öğrencilere geri bildirimde bulunmaya özen gösterildiği, temel dil becerilerine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilirken dil bilgisi öğrenme alanını da ihmal etmemeye çalışıldığı dile getirilmiştir (Demir ve Figen, 2019, s. 209-210)

Bu sebeple öğretmenlerin ciddi anlamda alan uzmanlarıncı hazırlanmış bir ölçme değerlendirme eğitimine katılması daha anlamlı ve geçerli ölçme değerlendirme süreçlerinin işlemesine oldukça büyük katkı sağlayacaktır. Özellikle yurt içi ve yurt dışı Türkçe öğreten kurumlara bakıldığında birçoğundaki ölçütlerin farklı olması ve bu kapsamda ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verildiği bunun da Türkçe öğretiminin kurumsallığına uygun olmadığı görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, hangi aşamalarında sorun olduğu hangi aşamalarının başarıya ulaştığının belirlenmesi açısından ölçme değerlendirme süreçleri oldukça önemlidir. Bu sebeple bu alana özellikle eğilmek gereklidir. Bu alanla ilgili çalışmaların vakit kaybetmeden literatüre ve kullanıma kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Sertifika programı ve deneyim

Deneyimli öğretmenler ile alan yeni giren öğretmenlere staj imkânı sağlanmasının öğretici yetiştirilmesi açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinde güncel eğilim ve eğitimler, genellikle göreve başladıktan sonra gerçekleşmektedir. Bu da görev ya da staj yeri ve süresi ile ilgili eğitim öğretim sürecinde farklılıklara sebep olmakta ve birliğin sağlanmasında sorunlara yol açmaktadır. Bunların başında kurum ya da kişilerin önemli gördükleri yönde yaşanan değişkenlikler olarak ifade edilebilir. Özellikle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin daha fazla desteğe ihtiyacı olduğundan bu öğretmenlere süreç boyunca eşgüdüm ve iş birliği içinde çalışma fırsatı yaratılmalı ve zengin kaynaklarla ihtiyaçları karşılanmalıdır (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 348).

Farklı bölümlerden lisans mezun olanların yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapabilmeleri adına farklı kaynaklardan eğitimler almaları, eş güdüm ve iş birliği olmadığından uygulamalarda farklılığa neden olmaktadır. Dolayısıyla bu da öğretimde tutarlılığı ve güvenilirliği zayıflatılmaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin en anlamlı bölümden seçilmesi önemlidir. Üniversitelerin Türk dili, çağdaş Türk lehçeleri, yabancı dil vb. bölümlerinden seçilen öğretmenlerin alandan tamamen habersiz olarak işe koşulduğu göz önünde bulundurulursa meselenin ehemmiyeti ortaya çıkacaktır. Bu alanlardaki öğrencilerin tek ortak noktası Türkçe bilmeleridir. Bunun dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden habersiz oldukları gerçeği gözden kaçırılmamalıdır.

Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna eğitim politikalarında yer verilerek alanın gerektirdiği donanıma sahip öğretmen yetiştirilmesine özellikle hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik bilgi kadar beceri, tutum ve değerlere sahip olmayı da gerektirmektedir. Sadece bilgi boyutu öğretmenlik için yeterli olamayacağı için uygulama derslerine gereken önem verilerek öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce farklı hedef gruplarla pratik yapma olanağı sağlanmalıdır (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 348) yapılan çalışmada bu konuya dikkat çekilmektedir.

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. Türkçeyi etkili kullanabilmek onu, yabancı dil olarak da etkili öğretebilme kabiliyetine sahip olmak anlamına gelmemelidir. Benzer şekilde yabancı bir dili etkin kullanabilen ve öğretilmesine yönelik eğitim alan yabancı dil öğretmeninin kendi ana dilini de etkili öğretebileceği anlayışı, aldığı eğitim sürecinde hedef dil olarak Türkçe söz konusu olmadığından doğru kabul edilebilecek bir yaklaşım değildir (Mete ve Asar, 2014, s.124).

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 farklı, yabancı dil öğretmenleri için farklıysa elbette Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için de farklı olması gerektiği kabul edilmelidir (Mete ve Asar, 2014, s. 125).

Bu tutarlılık eksikliği birkaç nedenden dolayı ortaya çıkmıştır: Bir mesleğin (dil öğretimi) temelde akademik bir disiplinden (uygulamalı dilbilim) kaynaklanan tarihsel kazası, "bunu konuşan herkes öğretebilir" çünkü tutarlı profesyonel hazırlığın gelişmesini genellikle engelleyen içeriğin (dil) şeffaflığı veya belki de "öğretmenin polimorfik doğası" olarak ifade edilebilir (Senchuk, 1984, s. 192).

Başka bir deyişle, dil öğretimini nasıl tanımladığımızı, insanları dil öğretmeni olarak nasıl eğittiğimizi büyük ölçüde etkileyecektir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretici tanımı bir an önce yapılması ve bu kapsamda öğretici yetiştirilmelidir mevcut durumda "dilin nasıl öğrenildiğine dair bir anlayış en iyi ihtimalle belirsiz ve varsayımsal olmaya devam" (Freeman, 1989, s. 28) ettiği söylenebilir.

Öyleyse ihtiyaç duyulan şey, iki düzeyde bir anlayıştır. Dil öğretiminin ne olduğuna dair bir görüş ve bireylerin bu tür bir öğretimde nasıl eğitileceğine dair bir görüş. Dil öğretmeni eğitiminin içeriğini, yani etkili dil öğretimi süreçlerini tanımlamayı ve dil öğretmeni eğitiminin süreçlerini, yani dil öğretiminin nasıl öğretileceğini anlamayı gerektiriyor. Bu temel zorluk, yanlış yönde ilerlediğimiz için gizlenebilir. Uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimindeki araştırmalar ve metodolojinin tümü, dil öğretiminin dayandığı bilgiye katkıda bulunsa da bunlar dil öğretiminin kendisi değildir ve karıştırılmamalıdır. Ashında bunlar onun yardımcılarıdır ve bu nedenle dil öğretmeni eğitiminin birincil konusu olmamalıdır. Burada kritik bir ayırım yatmaktadır. Dil öğretmeni eğitimi, dil öğretimi süreçleriyle ilgilidir. Bu diğer alanlar, dil öğretiminin bilgi ve beceri temelini tanımlamaya ve ifade etmeye yardımcı olur. Hizmet öncesi dil öğretmeni eğitiminin çoğunda, özellikle de lisansüstü düzeyde yaptığımız gibi, bu alanların bilgisinin tek başına insanların öğretmesini sağlayacak veya donatacağını ima etmek yanlış ve yanıltıcıdır. Bilgi ve beceri temeli ile öğretmedeki olası kullanımları arasındaki bu ilişkiye o kadar kapılmamalıyız ki bunların temelde nasıl farklı olduklarını görebilelim. Dil öğretiminin kendisi ile dayandığı araştırma alanları (örneğin, uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimi araştırması veya metodoloji) arasındaki ayırımın bulanıklaştırılması, genellikle dil öğretmeni eğitiminin başarısını tehlikeye atan iki ana yanılgıya yol açar. İlk yanılgı, dil öğretmeni eğitiminin genellikle bilginin aktarılmasıyla, özellikle uygulamalı dilbilim ve dil edinimi ile ve metodoloji ve ilgili alanlardaki becerilerle ilgili olduğudur. Birincisini yakından takip eden ikinci yanılgı, bilgi aktarımının etkili uygulamaya yol açacağıdır. Pratikler ve stajlar genellikle bilgi ve uygulama arasındaki eksik bağlantıyı sağlayacak her derde deva olarak görülmektedir ve öğretmenlerin bunu öğrendikten sonra bildiklerini nasıl uygulayacaklarını çözecekleri (Richards, 1988; Freeman, 1989, s. 29) düşünülmektedir.

Her iki yanılgı da dil öğretiminin kendisine ve öğretmeyi öğrenen kişiye net bir odaklanma pahasına, dil öğretmeni eğitimi destekleyen yan alanlara aşırı ilgiden kaynaklanmaktadır. Dil öğretimi nedir? Nasıl tanımlayabiliriz? İnsanlar öğretmeyi nasıl öğrenir? Yaptıkları işte daha etkili olmak için nasıl

değişiyorlar? Dil öğretmeni eğitimi, alanda bilinenleri sınıfta yapılanlarla ilişkilendirmeye hizmet eder ve bunu öğretmen olarak eğittiğimiz bireyler aracılığıyla yapar. Bu nedenle, onu kendi şartlarına göre anlamalıyız. Dilbilim, dil edinimi araştırması, materyal geliştirme ve metodolojik keşif yoluyla öğrenilenin öğretim uygulamasında doğru sonuca ulaşım sağlayacak şekilde incelenmeli ve daha iyi anlaşılmalıdır. Bu iki araştırma ve uygulama akışının bir araya gelmesi sağlanırsa, şüphesiz her ikisini de güçlendirecektir. Bununla birlikte bu izdiham, öğretme veya araştırmaya daha fazla dikkat çekerek değil insanların öğretmeyi nasıl öğrendiklerinin daha yakından incelenmesiyle gerçekleşecektir. Araştırmada kazanılan bilgi ve sistematik uygulamada kazanılan iç görünümün bir araya gelmesini, bireysel öğretmenlerin zanaatının gelişimi için önemlidir (Freeman, 1989, s. 30).

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, s. 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, bu çalışmaya konu olan; yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmede yeterliklerin karşılanıp karşılanmadığı konusunun önemine değinir niteliktedir. Adı geçen çalıştayı, konusu 'Yurt Dışında Yabancılara Türkçe Öğretimi' olan komisyondan çıkan sonuç raporunda ise öğretmen yetiştirme başlığı altında çıkan önerilerden "7. yurt dışında Türkçe öğretecek olan okutmanların seçimi için özel alan yeterlikleri belirlenmelidir" (MEB, 2010, s. 155) maddesi yeterliklerin kullanılabilmesi için yerleri belirtir niteliktedir (Metev ve Asar, 2014, s. 125-126).

Yukarıdaki bilgilerin yanı sıra günümüzde sayıları oldukça fazla olan sertifika programları da herhangi bir denetime tabi olmadan gelişigüzel bir şekilde alana öğretici yetiştirmektedir. Fakat ne belirlenen dersler ne ders içerikleri ne de eğitim saatleri arasında tutarlık olmadığı gibi ders veren eğitimcilerin de tamamının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yetkin ve bilgili olduğundan söz edilemez. Ayrıca sertifika programı ile tecrübesiz öğreticilere sertifika verilip bu öğrenciler iki gün boyu aldığı dersler sonucu alanda yeterli hale(!) getirilip öğretici olarak işe koşulmaktadır. Bu sebeple sertifika programları ciddi bir denetime tabi tutulmalıdır denebilir. Demirel ve Kökçü, (2018, s. 1898) yaptıkları çalışmada sertifika programına katılan öğrenci görüşleri neticesinde; ders içerikleri düzenlenerek temel becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) esas alan derslere önem verilmelidir. Ders veren sorumlu öğretim elemanlarının/üyelerinin mesleki anlamda alan uzmanı olmasına önem verilmeli, alan dışı kişilerin ders vermesinin önüne geçilmelidir. Sertifika programında yaşanan sorunlardan biri de derslerde sürekli aynı yöntemin kullanılmasıdır. Derslerde düz anlatım yöntemi yerine farklı yöntem ve teknikler canlı ve etkileşimli bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlara daha niceleri eklenebilecekken bunlardan yola çıkarak sertifika programlarına çekici düzen verilmesi de alana ciddi katkı sağlayacaktır denebilir.

Etkili dil öğretmenleri için öneriler

Bu kısımda alanda çalışan öğretmenler için çalışmalardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Hedef dilin kullanımı

Hedef dilin kullanımı	Öğretmen, sınıf içi iletişimin normal ve beklenen yolu olarak hedef dili kullanır.
	Doğal hız ve tonlama kullanır.
	Hareketleri, yüz ifadelerini ve beden dilini kullanır.
	Sahneler, gerçek durumları, manipülatifleri ve görselleri somut referanslar olarak kullanır (özellikle giriş seviyesi öğrencilerle)
	Hedef dili öğrenciler için daha anlaşılır kılmak için gerektiğinde dilsel değişiklikleri kullanır.

İletişimsel dil öğretimi

İletişimsel dil öğretimi	Öğretmen, öğrencilere genişletilmiş dinleme fırsatları sunar.
	Öğretmen, tüm dil kullanımını motive etmek için otantik iletişimi kullanır.
	Öğretmen, biçim hatalarından ziyade anlam hatalarına odaklanarak hassas hata düzeltmesi uygular.
	Öğretmen, sözlü ve yazılı dil kullanımı eşliğinde öğrencilere uygulamalı deneyimler sağlar.
	Öğretmen, işlevsel dil parçalarını öğretmek öğrenci iletişimini hızlandırır.
	İletişim için okuma ve yazma, dinleme ve konuşma deneyimleriyle bütünleştirilir.
	Okuma ve yazma, edebiyatla ilgili deneyimler de dahil olmak üzere öğrenci merkezli deneyimlere dayanır.
	Sorular ve etkinlikler gerçek bir bilgi ve görüş alışverişi sağlar.
	Öğrenciler hem soru sorar hem de soruları cevaplar.
	Dilbilgisi yapıları ve sözcük dağarcığı, anlamlı bağlamlarda tanıtılır ve uygulanır.
	Sınıf rutinleri, öğrencilere anlama ilişkin net ipuçları sağlar.

Ders içeriği

Ders içeriği	Ders/ünite, yol gösterici bir tematik fikirle (tematik merkez) ilişkiyi gösterir.
	Ders/ünite dil, kültür ve konu içeriği hedefleri arasındaki dengeyi gösterir.
	Dersin/ünitenin dil bileşenleri kullanımdaki dili vurgular.
	Dilbilgisi, analizden ziyade kullanım için sunulur.
	Dersler küresel ve çok kültürlü farkındalığı içerir.
	Dersler, genel okul müfredatına bağlantılar içerir.
	Dersler, hedef kültür(ler)den alınan bilgi ve deneyimleri içerir.
	Kültür etkinlikleri, hedef kültür(ler)den çocuklar ve genç ergenler için edebiyat deneyimlerini içerir.
	Dersler kültürel ve diğer klişelerden kaçınır ve bunlara karşı koymaya çalışır.

Ders planlama

Ders planlama	Ayrıntılı planlama vardır.
	Dersler hem yeni hem de tanıdık materyalleri içerir.
	Planlar, her derste birkaç dil becerisi içerir.
	Kişi bireysel faaliyetler, dikkatli hazırlık ve takip içeren genel bir planın parçasıdır.
	Ders içeriği ve etkinlikler sınıfın yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.
	Planlar, çeşitli bilişsel seviyelerdeki aktiviteleri içerir.
	Etkinlikler öğrencilere başarılı öğrenme deneyimleri sağlar.
	Öğretmen bir etkinlikten diğerine yumuşak ve mantıklı geçişler sağlar.

Ders uygulaması

Ders uygulaması	Öğretmen çeşitli sınıf teknikleri kullanır.
	Öğretmenler ve öğrenciler görselleri ve gerçekleri etkili bir şekilde kullanır.
	Öğretmen çok sayıda ve çeşitli somut materyal ve araç-gereçler kullanır.
	Öğretmen açık yönergeler ve örnekler verir.
	Öğretmen sorulardan sonra bolca bekleme süresi tanır.
	Öğretmen, ivme ve yön duygusu olan bir tempoyu korur.
	Öğretmen etkinlikleri sık sık ve mantıklı bir şekilde değiştirir.
	Öğrenciler ders süresi boyunca aktiftir.
	Bireysel olarak uygulamalar yapılır.
	Grupların bir parçası olarak uygulamalar yapılır.
	Öğretmen/ öğrenci etkileşimine dikkat edilir.
	Öğrenci/öğretmen etkileşimine dikkat edilir.
	Öğrenci/öğrenci etkileşimine dikkat edilir.

Sınıf iklimi

Sınıf iklimi	Öğretmen işine hevesli ve motivedir.
	Öğretmen, öğrencilerin iletişim kurma girişimlerine sabır gösterir.
	Öğretmen çeşitli ve uygun ödüller kullanır.
	Çevre çekicidir ve hedef kültürü yansıtır.
	Disiplin olumludur, hızlıdır, kesintiye uğratmaz.

İzleme ve değerlendirme

İzleme ve değerlendirme	Öğretmen, öğrencilerin ana diline atıfta bulunmaktan kaçınarak, öğrencinin anlama durumunu sürekli olarak izler.
	Öğretmen dil gelişimini anlamlı bağlamlarda değerlendirir.
	Öğretmen çeşitli resmi ve gayri resmi değerlendirme araçları kullanır.

Kaynakça

- Açık, F. (2008, Mart). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Gazimağusa
- Arslanbaş, F. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin staj uygulamasına yönelik görüşleri: İAÜ/Aydın TÖMER örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(2), 225-250.
- Balcı, M., ve Melanhoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Bowen, G. A. (2009). Nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Qualitative Research Journal*. 9(2), 27-40.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Chavez, M. (2002). "We say 'culture' and students ask 'what?': University students' definitions of foreign language culture." *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 35, 129-140.
- Çağ, H. D. ve Bölükbaşı K., F. (2021). Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimine genel bir bakış. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 74-101
- Demir, S., ve Figen, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretenlerin Akademik Özyeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 202-224.
- Demir, T. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 5-26.
- Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1884- 1901.
- Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13-15.
- Doğan, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar (Esenyurt örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 207-228.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43(2), 182-201.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *TEKE*, 1(2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2011) *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdoğan, D. (2019). Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin 'yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programı'nı uygulama süreci. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Farrell, T. S. (2018). Second language teacher education and future directions. *The TESOL encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Farrell, T.S.C. (2015). Second Language Teacher Education: A Reality Check. In: Farrell, T.S.C. (eds) International Perspectives on English Language Teacher Education. *International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137440068_1
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Freeman, D. (2001). *Second language teacher education. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Görsoy, E. (2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P.D. (2014). *Capitalizing on individual differences: from premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gül, A. (2019). Halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri: Ankara örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güzel, A. ve Barın E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Hammadou, J., & Bernhardt, E. B. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into practice*, 26(4), 301-306.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kalfa, M. (2008, Mart). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Program(sızlık) Sorunu, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Gazi Mağosa,
- Kana, F., Boylu, M. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(5), 1125-1138.
- Kır, E. (2011). OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaları. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye'de yabancılar Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching* 44(3), 354-367.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- MEB. (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.
- Mete, F. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 121-142.

- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356
- Nunan, D., & Richards, J. C. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nurlu, M. (2011, Aralık). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Taslak Programı, Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 1-29.
- Öztürk, T. (2015). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları. [Yayımlanmamış doktora tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Pilanci, H., Saltık, O., ve Zenci, S. Ç. (2020). Açık ve yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6 (14), 516-529.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC journal*, 39(2), 158-177.
- Saygılı, D. (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Senchuk, P. (1984). The polymorphous character of teaching. *Educational Theory*, 34, 183.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılar Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik öz yeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Tedick, D. J. (Ed.). (2013). *Second language teacher education: International perspectives*. Taylor & Francis.
- Tedick, D. J., & Walker, C. L. (1994). Second language teacher education: The problems that plague us. *The Modern Language Journal*, 78(3), 300-312.
- Ustabulut, M. Y. (2019) Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılar öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Vélez-Rendón, G. (2002). Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Anunals*, 35(4), 457-467.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43(3), 259-296.
- Yavuz, S. (2013). Yabancı dil Türkçe öğreten İngilizce öğretmenleri ile bir durum incelemesi: “Türkçe balta girmemiş orman”, *Turkish Studies*, 8(8), 1463-1474.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma, *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.