

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerinin Nitel Analizi: TMV Örneği

Tarık DEMİR¹

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretici yeterlilikleri ve özellikle pedagojik yetkinlikler her geçen gün daha çok önemi anlaşılan konulardan biri hâline gelmektedir. Araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak (Türkiye dışında) örgün öğretim süreçleri içerisinde Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içinde yaşanan soru ve sorunlara yaklaşımında iletişim ve iş birliği ile öğrenciye yaklaşım alanlarındaki yetkinlik ve yeterliklerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmış ve öğretici yeterlikleri analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim Türkiye Maarif Vakfı Okullarında farklı ülkelerde öğretmenlik yapan 8 Türkçe öğretmeni (4 kadın, 4 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı çalışma grubundaki tüm öğretmenlere dijital biçimde ulaştırılmış ve çalışmaya gönüllü, seçkisiz biçimde dâhil olan öğretmenlerle devam edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgiler alındıktan sonra öğretici yeterliklerinin tamamına ilişkin iç içe geçmiş on örnek durumlardan oluşan ölçekle veri toplanmıştır. Çalışma kapsamında iletişim ve iş birliği ile öğrenciye yaklaşım yeterlikleri incelendiği için bu yeterliklerin ölçüldüğü iki örnek durum ele alınmış ve içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizlerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman ve akademisyen görüşleri alınmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında katılımcıların çoğunluğunun edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu olanların edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla daha fazla pedagojik hassasiyet göttüğü ve gerekliliklerine riayet ettiği anlaşılmıştır. Katılımcıların tamamının sahip olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi sertifikasını edinme sürecindeki eğitimlerin faydalı olduğu ancak söz konusu eğitim

¹ Doç. Dr. ,Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara/Türkiye. tarikdemir@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4173-1948.

Kaynak gösterme: Demir, T. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliğine ilişkin yeterliklerinin nitel analizi: TMV örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 247-271.

Geliş tarihi: 06.09.2024 – Kabul tarihi: 23.09.2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i2004

programlarının pedagojik alan bilgisine yönelik içerik sunup sunmaması ve nitelikleri hakkında araştırmaya ihtiyaç olduğunu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, yabancı dil, iletişim, iş birliği, öğrenciye yaklaşım, yeterlilik, pedagoji.*

Qualitative Analysis of Turkish as a Foreign Language Teachers' Competencies Regarding Approach to Students, Communication and Cooperation: TMV Example

Abstract

In the field of teaching Turkish as a foreign language, teaching competencies and especially pedagogical competencies are becoming increasingly important issues every day. The aim of the research is to examine the competencies and proficiencies of teachers who teach Turkish as a foreign language (outside Turkey) within the formal education processes in the areas of communication and cooperation and approach to students in their approach to questions and problems experienced in the classroom. The research utilized the case study design, which is one of the qualitative research designs, and teaching competencies were analyzed. The study group consists of 8 Turkish teachers (4 female, 4 male) who teach in different countries in the 2021-2022 academic year at Turkish Maarif Foundation Schools. The data collection tool was delivered to all teachers in the study group in digital form and the study continued with teachers who volunteered and participated randomly. After obtaining demographic information about the participants, data was collected with a scale consisting of ten nested sample situations regarding all teaching competencies. Since communication and cooperation and approach to students competencies were examined within the scope of the study, two sample situations were taken into consideration and analyzed with the content analysis method in which these competencies were measured. In order to ensure the validity and reliability of the analyses, expert and academic opinions were obtained and necessary arrangements were made. In the light of the data obtained, it was seen that the majority of the participants were graduates of the Faculty of Literature. It was understood that the graduates of the Faculty of Education had more pedagogical sensitivity and complied with the requirements compared to the graduates of the Faculty of Literature. It

was understood that the trainings in the process of obtaining the Teaching Turkish as a Foreign Language certificate, which all of the participants had, were useful, but there was a need for research on whether the said training programs provided content for pedagogical field knowledge and their qualities.

Key words: *Turkish, foreign language, communication, cooperation, approach to students, competence, pedagogy.*

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ana dili olarak Türkçe öğretimindeki deneyimler ve diğer dillerin yabancı dil olarak öğretimindeki referanslardan beslenerek gelişimini sürdürmektedir. Bu gelişim ilişkisel bir döngü içerisinde hem nitelik hem de nicelik bakımından gözlemlenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak konuşurların sayısı nicel yönlü gelişim boyutunu oluştururken alandaki bilimsel çalışmalar ve kurumsallaşmalar niteliğe yönelik gelişimin somut yansımalarıdır. Türkben (2018) geçmişten günümüze doğru (1985- 2017 arası) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış 280 adet lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tez; araştırmanın yapıldığı üniversite, yapıldığı yıl, çalışılan konu, kullanılan yöntem, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve veri analiz tekniği açısından incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili en fazla araştırmanın Gazi Üniversitesi (f: 62), İstanbul Üniversitesi (f: 44), Dokuz Eylül Üniversitesi (f: 42) ve Ankara Üniversitesinde (f: 32) yapıldığını tespit etmiştir. Hazırlanan tezlerin yarısından fazlasının bu üniversitelerde yapıldığı görülmektedir. Nitel yönlü gelişimde 1984 yılında ilki kurulan ve bugün 150'den fazla olan Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezleri; 2007 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü ve yurt dışındaki temsilcilikleri olan Türk Kültür Merkezleri; 2010 yılında kurulan Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve 2016 yılında kurulan Türkiye Maarif Vakfı ve vakfa bağlı okullardan bahsedilebilir. Bu kurumlardan çıkan yayınlar ve üniversitelerdeki araştırmaların da alanda niteliksel gelişimi oluşturduğu düşünülmektedir. Nicel olarak bakıldığında ise Türkçeyi öğrenen sayısındaki artıştan bahsedilebilir. Yurt dışında örgün öğretimde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sayısı 65 bine yaklaşmıştır. Bu ta-

nımlamaya girenlerin Türkiye Maarif Vakfı (TMV) (51.348)¹⁾ ve Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Tercihim Türkçe Projesi kapsamındaki (13.234)²⁾ öğrencilerden oluşan kısıtlı bir kitle olduğu düşünüldüğünde Türkçedeki niceliksel artış daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü bunların yanı sıra her yıl Türkiye'ye binlerce öğrenci eğitim göçmeni olarak gelmekte ve TÖMER'ler başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlarda Türkçe öğrenmektedir. Türkçenin öğrenilme talebi öğretmen eğitimini de ihtiyaç olarak ortaya çıkartmaktadır.

Farklı biçimlerde ortaya çıkan Türkçe öğrenme ihtiyacı, Türkçe öğretmenlerinin hedef kitlelerin özellikleri dikkate alınarak yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Güzel, 2010, s. 372). Bu zorunluluğun neticesinde henüz lisans düzeyinde bir program olmasa da farklı alanlarda uzmanlar yetiştiren lisansüstü programlar bulunmaktadır. Çeşitli şekillerde farklılaşan ve alt dallara ayrılan Türkçe öğretimi ana dili konuşurlarından, edinimden uzak biçimde öğretildiğinde/öğrenildiğinde yabancı dil olarak öğretimi söz konusudur.

Yabancı Dil Öğretimi ve Türkçe

Bireyin ana dili birinci dil olarak kabul edilmekte ve -çok dilli bir ortamda yetişmemişse- bundan sonra öğrendiği diller ikinci dil bir diğer ifadeyle yabancı dil olarak kabul edilmektedir. İkinci dil ile yabancı dil terimleri de aslında farklı açıklamalarla ifade edilmektedir.

Durmuş (2018, s. 181) bir disiplin alanı olarak Türkçe öğretiminin alt dallarını, sorumluluk alanını hedef kitle özelliklerine göre öğrenenler üzerinden şu şekilde gruplandırır:

- ana dili olarak,
- yabancı dil olarak,
- iki dilli olarak,
- ikinci dil olarak,
- Türk dilli / soylu olarak Türkçe öğrenenler.

Bu tasnife göre çalışmanın örneklem grubunu oluşturan Türkiye Maarif Vakfı'nda görevli Türkçe öğretmenleri yabancı dil olarak Türkçe öğretmektedir. Yaygın adıyla yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) olarak adlan-

¹ TMV 2022 Faaliyet Raporu'nda belirtilen sayıya göre.

² YEE 2022 Faaliyet Raporu'nda belirtilen sayıya göre.

dırılan bu alanda Durmuş (2018, s. 183), “yabancı dil” terimini hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı herhangi bir ülkede öğretimi için kullanırken “ikinci dil” terimini karşılık ilişkisi bağlamında hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi için kullanılabilmesini ifade etmektedir. Bu noktada iki dilli öğrenenlerin yabancı dil öğrenen özelliğini de taşıyan kesişim alanlarını oluşturabileceğini gözetmek gerektiğini vurgulamak faydalı olacaktır.

Türkçe öğretimindeki farklılaşmalar Türkçe öğretmenlerinin eğitiminde farklılaştırmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2010, s. 152) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alandaki öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin gerçekleştirilen çalıştay raporunda da ifade edildiği üzere: “Yurt dışında Türkçe öğretecek olan okutmanların seçimi için özel alan yeterlikleri belirlenmelidir.” Söz konusu ihtiyaç diğer alt dallarla birlikte ele alınarak hâlâ çalışılmayı beklemektedir. Bu ihtiyaçlar öğretmen yeterliklerinin alana özgü biçimde yeniden tanımlanmasını da gerektirmektedir.

Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) (2017, s.8) tüm branşları kapsayacak biçimde genel olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama yapılırken öğretmenlerin yetkinliklerini ve ihtiyaçlarını tespit etmek, ilgili yükseköğretim kurumlarına gerekli düzenlemeler için ışık tutmak, mesleğe giriş ve mesleki gelişim süreçlerini şekillendirmek, performans değerlendirme kriterlerini belirlemek ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek gibi hedefler de gözetilmiştir. ÖMGY (2017)’de “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanı olarak tanımlanmıştır. Bu üç yeterlik alanına ait 11 yeterlik tanımlanmıştır. Söz konusu 11 yeterlik de 65 gösterge ile ifade edilmiş, detaylandırılarak açıklanmıştır. Konuyla ilgili detaylı bilgiye MEB ÖMGY’den (2017) erişilebilir.

Öğretmenin taşıması gereken yeterlikler 21.yüzyıl becerileri ile yeniden tanımlanmayı beklemektedir. Battelle for Kids(2019) 21. Yüzyıl becerilerinde en yoğun biçimde vurgulanan “öğrenme ve Yenilenme Becerileri” başlığı altında eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık olarak öne çıkmaktadır. MEB (2017)’nin ÖMGY ile ilgili mevcut tanımlama içerisindeki üçüncü yeterlik alanı olan tutum ve değerler boyutunda da “Öğ-

renciye Yaklaşım” ile “İletişim ve İş Birliği” önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öğretimin gerçekleştiği sınıflar aynı zamanda bir eğitim alanıdır. Eğitim-öğretim ise yoğun iletişim sayesinde gerçekleştirilebilen süreçlerdir. Dil öğretimi söz konusu olduğunda bu boyut alan bilgisi boyutuyla da daha yoğun etkileşim içerisine girerek kendini gerçekleştirmek zorundadır. İletişim ve iş birliği Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda eğitim-öğretimin söz konusu olduğu tüm disiplinlerde olduğu gibi hatta daha fazla derecede önem arz etmektedir. Çünkü öğrenciyle iletişim, öğrenciye yaklaşım ve onunla iş birliğine ilişkin tutum ve davranışlar sınıf içi atmosferi dolayısıyla akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.

MEB ÖMGY (2017)’de sunulan yeterlik tanımlarından öğrenciye yaklaşım ile iletişim ve iş birliği boyutlarında sunulan çalışmayla ilgili olan tanımlayıcılar aşağıda paylaşılmıştır. Tutum ve değerler boyutunun ikinci yeterlik alanı “öğrenciye yaklaşım” için dört; üçüncü yeterlik alanı “iletişim ve iş birliği” 6 olmak üzere toplam 10 gösterge tanımlanmıştır. Bu göstergeler aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 1. *MEB ÖMGY – öğrenciye yaklaşım göstergeleri*

| | |
|---------------------------|--|
| Öğrenciye Yaklaşım | Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. |
| | Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. |
| | Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar. |
| | Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olur. |

Tablo 2. MEB ÖGMY – iletişim ve iş birliği göstergeleri

| | |
|-------------------------------|--|
| İletişim ve İş Birliği | Türkçeyi kurallarına uygun ve dikkatli kullanır. |
| | Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir. |
| | İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır. |
| | Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır. |
| | Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar. |
| | Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır. |

Aşağıda detayları paylaşılan araştırma ve veri inceleme süreçlerinin temelinde bu listede yer alan temel yeterlik tanımlamaları kaynaklık etmiştir.

Çalışmanın Amaç ve Yöntemi

Çalışma henüz bir lisans programı bulunmayan, standartlar çerçevesinde öğretmen eğitimi verilmeyen Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki pedagojik gereklilikler ve eksikliklere dikkat çekmesi bakımından önemlidir. Söz konusu alanda öğretmen eğitimi ve pedagoji konusundaki çalışmalar önem arz etmesine rağmen sınırlı sayıdadır. YÖK Tez Merkezi (2024) sayfasından “pedagoji” süzmesinde tez adında “yabancı dil olarak Türkçe” süzmesi ile arama yapıldığında Aslan (2023) ve Aydın (2021) olmak üzere 2, “yabancılara Türkçe” süzmesi ile arama yapıldığında Gürbüz (2022) ve Demir (2021) olmak üzere toplam dört lisansüstü çalışmaya erişilebilmektedir. Bu durum çalışmanın konusuyla ilgili bilimsel çalışmalara duyulan ihtiyacı göstermektedir. Hedef kitleye yönelik özel uzmanlık alanına özgü pedagoji eğitimi büyük önem arz eder. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrenciye yaklaşımı, onunla iletişimi ve iş birliği içerisinde olması bireysel, kurumsal ve ulusal algıya doğrudan etki etmekte; hedef kitlenin algı ve tutumlarının olumlu ve/veya olumsuz gelişimini sağlayabilmektedir. Araştırmanın amacı yurt dışında eğitim diplomasisi faaliyeti yürüten Türkçe öğretmenlerinin öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği yeterliklerinin belirlenerek meslekteki yetkinliklerini ve konuyla ilgili yeterliklerin süreçteki etki derecesi ve

önemini belirlemek ve vurgulamaktır. Çalışmanın amacı bu algı ve tutumları oluşturan öğretmenlerin yeterliklerinin tespit edilmesi sayesinde gereklilik ve ihtiyaçları belirleyerek kişilerin, kurumların, alandaki çalışma ve uygulamaların gelişimine katkı sağlamaktır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri analizi, geçerlilik, güvenilirlik ve etik ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırmada, sosyal bilimlerde sıkça başvurulan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar arasında yer alan durum çalışması McMillan ve Schumacher (2006) tarafından, belirli bir ya da daha fazla olayın ya da durumun derinlemesine ele alınması, incelenmesi ve değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Durum çalışması, belirli bir olayın veya durumun detaylı olarak incelenip betimlenmesine olanak tanır (Creswell, 2021, s.100).

“Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır” (Chmiliar, 2010, s. 583).

Yin (1984, s.93) durum çalışmalarını keşfedici, açıklayıcı ve tanımlayıcı olarak tasnif eder ve durum çalışması, özellikle fenomen ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirgin olmadığında çağdaş bir fenomeni derinlemesine ve gerçek yaşam bağlamında inceleyen deneysel bir soruşturma olarak tanımlar.

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi olarak yapılandırılmış formlar aracılığıyla veri toplanmış olup formların yetersiz kaldığı durumlarda görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Formlar üzerinden elde edilen veriler metin analizi ile incelenmiş ve duruma kaynaklık eden yeterlikler açısından değerlendirilmiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 35853172-300 sayılı yazı ile 22.08.2020 tarihinde alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde TMV aracılığıyla yurt dışındaki Türk okullarında Türkçe öğreten ve araştırmaya veri sunan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem içerisinde nitel veri toplamak için amaçlı örneklem grupları maksimum çeşitlilik tekniği ile oluşturulmuştur. Veri toplanan 9 öğretmeninden birisinin lisans mezuniyetini Felsefe Öğretmenliği olarak bildirmiş olmasından dolayı verileri kapsam dışında tutulmuştur. Bu noktada katılımcılar hakkında bulgu ve yorumların değerlendirilmesinde önem arz eden bazı verilerin paylaşılmasında fayda görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcı bilgileri

| | Öğrenim Düzeyi | Mezun Olduğu Fakülte | Mezun Olduğu Bölüm | Mesleğe Hazırlık Süreci (Eğitim vb.) | Öğretmenlik Deneyimi |
|----|----------------|----------------------|-------------------------------------|---|----------------------|
| Ö1 | Lisans | Edebiyat | Türk Dili ve Edebiyatı | Formasyon ve TMV Eğitimleri YTÖ Sertifikası | 16 yıl |
| Ö2 | Yüksek Lisans | Edebiyat | Türk Dili ve Edebiyatı | YTÖ Sertifikası | 7 yıl |
| Ö3 | Yüksek Lisans | Edebiyat | Türk Dili ve Edebiyatı | Ped. Formasyon, YTÖ Sertifikası | 10 yıl |
| Ö4 | Lisans | Edebiyat | Türk Dili ve Edebiyatı | YTÖ Sertifikası | 12 yıl |
| Ö5 | Lisans | Edebiyat | Türk Dili ve Edebiyatı | YTÖ Sertifikası | 6 yıl |
| Ö6 | Lisans | Edebiyat | Türk Dili ve Edebiyatı | YTÖ Sertifikası | 14 yıl |
| Ö7 | Yüksek Lisans | Eğitim | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği | YTÖ Sertifikası | 7 yıl |
| Ö8 | Lisans | Eğitim | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği | YTÖ Sertifikası | 4 yıl |

Tablo 3 incelendiğinde lisansüstü yapanların sayısı yapmayanlardan, eğitim fakültesi mezunu sayısı edebiyat fakültesi mezunu sayısından daha az olduğu görülmektedir. Mezuniyet alanlarına göre incelendiğinde Türkçe öğretmenliği mezunu hiç görülmemekte tamamı Türk dili ve edebiyatı ile Türk dili edebiyatı öğretmenliği alanından oluşmaktadır. İlköğretim düzeyindeki Türkçe sınıfları bakımından bu durum dezavantaj oluşturabilir. Katılımcıların tamamın YTÖ Sertifikasına sahipken ortalama deneyim süresi yaklaşık 10 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için Demir (2021) tarafından geliştirilen örnek olayların sunulmasıyla öğretici yeterliklerinin verilen cevaplar üzerinden analizine imkân sunan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Örnek Olay İnceleme Aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarını girişinde araştırmanın amacı, etik kurallara riayet, gönüllülükle ilgili esasların yanı sıra adlandırmadaki hassasiyet belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılarla gönüllü katılım formu da iletilmiş olmakla birlikte kurumsal izin ve etik kurul izinleri de alınmıştır. Ölçekte örnek olay inceleme formları ile sunulan olaylar/vakalar karşısında öğreticilerin yapacaklarını anlatmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

“Öğretmen düşünme ve karar verme üzerine çalışan araştırmacıların ortak amaçlarından biri, öğretmen eğitimciler, öğretmen adaylarının karmaşık öğretim kararları verme becerilerini geliştirmek için kullanabilecekleri toplu bir araç, strateji ve deneyim bilgeliği sağlamaktır. Öğretmen eğitiminde başarıyla kullanılan yaygın bir yöntem, vaka temelli yöntemdir (Demiraslan Çevik, 2013, s.95).”

Nitel veri toplamak amacıyla geliştirilen ve vaka analizi için tasarlanan örnek olaylar Tablo 1 ve Tablo 2’deki yeterlikler gözetilerek temaya uygun biçimde kümelendirilmiştir. Yeterliklerin işe koşulacağı durumları belirtmek amacıyla örnek olaylarla sınıf içi durumlar somutlanırken sınıf içi deneyimler, gerçek olay yansımalarından da yararlanılmıştır. Verilen durumlarda olayın düğümlendiği noktada öğreticinin söylem ve eylemlerini yansıtması beklenmiştir. Yeterliklerin sahiplik ve işletilme oranını somutlaştırabilmek ve özgün değer ve uygulamaları keşfedebilmek amacıyla hazırlanan nitel formda kullanılan örnek olaylar özgün biçimde ha-

zırlanmıştır. Senaryolar oluşturulurken temel öğretici yeterliklerinin yanı sıra Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin üst ve alt kategorileri gözlemlenmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Çalışma kapsamında iletişim ve iş birliği ile öğrenciye yaklaşım yeterlikleri incelendiği için bu yeterliklerin ölçüldüğü iki örnek olay ele alınmış ve içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizlerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için 2 farklı alan uzmanı ve 12 akademisyenin görüşleri alınmıştır. Örnek olayların hazırlanması ve analizlerin kesinleştirilmesi aşamasında ölçme-değerlendirme uzmanı görüşüne de tekraren başvurulmuştur. Yapılan bu görüşmelerle gerek uygulama öncesi hazırlıklar gerek analiz süreçlerinde yapılan görüşmelere göre gerekli düzenlemeler yapılarak çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği sağlanmıştır. Çalışma kapsamında gerekli izinler alınmış Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alındıktan sonra Türkiye Maarif Vakfına iletilerek kurumsal izinler de alınarak katılımcılara erişilmiştir. Katılımcılara ait etik kurallara uyulmuş ve sadece bilimsel amaçlı kullanılmış, üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve çalışma kapsamında gizli tutulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın odağında yer alan iki ana öğretmen yeterlilik teması yer almaktadır. Bu temalardan biri “öğrenciye yaklaşım” diğeri ise “iletişim ve iş birliği” temasıdır. Söz konusu temalardaki tanımlayıcılardan hareketle geliştirilen örnek olaylar ile öğreticilerin verdiği cevaplar tematik biçimde aşağıda tabloleştirilerek sunulmuştur. Tablolarda katılımcı bilgisinin gizliliği esası ile öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak verilmiştir. Öğretmenlerin cevabı düzeltme, düzenleme ve değiştirme yollarına başvurulmaksızın aşağıda orijinal hâliyle paylaşılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin örnek olay a'ya verdikleri cevaplar

| Örnek Olay A Öğrenciye Yaklaşım Öğretmen Cevapları | |
|--|---|
| Ö1 | Öğrenciye "Bize de anlat biz öğrenelim" derim. Hem sınıfın havası değişir hem ufak bir ara vermiş oluruz. Öğrenciyi rencide etmem. Rahatsız olduğum bir durum varsa birebir görüşürüm. |
| Ö2 | Eğer okuldaysak öğrenciyi idare ve rehberlik servisine gönderirim. O konuyla ilgili geç kalan öğrenciye ayrı bir ödev veririm. Başka öğrencilerin de anlamamış olduğunu düşünerek genel tekrar yaparım. |
| Ö3 | Aynı soruyu tekrar sorarım. Cevabını beklerim. Dersin ahengini bozmamak için başka bir şey yapmam ancak ders sonunda idare ile görüşüp öğrenci ile ilgili bilgi veririm. Bir sonraki derse öğrenci ile girip geç kalma ve uygunsuzluğu ile ilgili konuşma yapmasını isterim. Çünkü bu durum karşısında diğer öğrencilerin hiçbir şey yapmadığımız düşünmesini istemem. Öğrencinin idare eşliğinde tüm sınıftan özür dilemesini ve bir daha gerçekleşmesi durumunda dersi bölmeden dışarıda beklemesini zil çaldıktan sonra derse girebileceği konusunda uyarılmasını isterim. |
| Ö4 | Öğrenciye dersi evde çalışmasını, anlamadığı yerleri sorabileceğini, kendisine yardımcı olacağını söylerim. Bir daha da derse geç kalmamasını söylerim. Geç kalsa bile diğer arkadaşlarını dersten koparak şekilde hareket etmemesini söyler, ikaz ederim. Şansını çok zorlamamasını da söylerim. |
| Ö5 | Bu tür bir öğrenciye o aşamada soru sormayı tercih etmem. Ki bahsedilen öğrencinin derse geç gelme problemi var ise ve bu bilinçli yapılan bir davranış ise idare ile görüşüp derse geç gelen öğrenciyi derse kabul etmeyebilirim. Farklı nedenleri varsa üzerinde çalışırım. Fakat bu tür bir öğrenciye sınıf içinde soru sorarak cevaplayamadığını göstermenin veya göstermenin öğrenciye de sınıfa da fayda sağlayacağına inanmıyorum. |

- Ö6** Derse geç girme davranışını alışkanlık haline getirmiş öğrencimi derse kesinlikle almam. Bu diğer öğrencilerimi ve ders akışını etkiler.
- Ö7** Geç kalan öğrenciye geç kalmaması noktasında anlaştığımızı hatırlatarım. Anlaşılmayan noktayı tekrar ederim. Fiil çekiminde sıkıntı yaşayan sadece bir öğrenci varsa onu arada davet eder, izah etmeye çalışırım.
- Ö8** Bu durumda derse devam ederim, ders sonunda sınıfa genel bir şekilde hitap ederek sınıf ortamlarının saygı çerçevesinde öğrenme için uygun olacağını ifade ederim. Bütün öğrencilerimizin kıymetli olduğunu, herkesin istediğini öğrenme hakkının olduğunu söylerim.

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının -istenmiş olmasına rağmen-gerekçelendirme yapmaksızın fikir, tutum ve görüşlerini paylaşmış olduğu görülmüştür. Sunulan veriler Tablo 1'deki yeterlik tanımlarından üretilen ve detaylandırılan tanımlayıcılara göre incelenmiştir. Bu tanımlayıcılar Örnek Olay A'da sıralanmış olup öğretmenlerin yeterlik işletme derecesi de aşağıdaki tablo ile gösterilmiştir. Öğretmenin verdiği cevabın içeriğine göre tablodaki yeterlik tanımlayıcıya karşılık gelen ifade varsa X ile işaretlenmiş yoksa boş bırakılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin örnek olay a'ya verdikleri cevapların yeterliklere göre dağılımı

| Örnek Olay A | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Öğrenciye Yaklaşım | | | | | | | | |
| Yeterlik Dağılım Tablosu | | | | | | | | |
| 1. Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütür. | X | X | X | | | | X | X |
| 2. Dersi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürür. | | X | | | | | X | X |
| 3. Öğrencilerin hatalarına karşı sabır gösterir. | X | | | | | | X | X |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 4. Aynı soruyu defalarca cevaplasa bile öğrencilere tepki geliştirmeden cevap verir. | X | | | X | |
| 5. Öğrenme gücünü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olur. | X | | | X | X |
| 6. Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilir. | | | | X | X |
| 7. Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir. | X | | X | | X |
| 8. Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterir | X | X | X | X | X |

Öğrenciye yaklaşım teması ile ilgili yeterlik dağılım tablosu incelendiğinde öğretmenlerin bütün tanımlayıcılara karşılık gelecek bir açıklama yapmadığı görülmüştür. Yapılan açıklamaların ışığında dağılıma bakıldığında 1 numaralı “Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütür.” Yeterliliği ile 8 numaralı “Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterir.” yeterlikleri üzerinde yoğun bir dağılım görülürken 4 numaralı “Aynı soruyu defalarca cevaplasa bile öğrencilere tepki geliştirmeden cevap verir.” ile 6 numaralı “Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilir.” yeterlikleri noktasında zayıf bir dağılım gözlemlenmektedir. Toplamda ise 8 yeterlik tanımlaması üzerinde 8 öğretmen, 64 birim üzerinden 26 birimde yeterli görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmenlerin örnek olay b'ye verdikleri cevaplar

Örnek Olay B İletişim ve İşbirliği

Öğretmen

Cevapları

- Ö1** Bu durum beni kaygılandırmaz. Öğrencinin bu tür davranışlarını içselleştirmem şikâyeti yapan öğrenciyi anlamaya çalışırım. Sorunun benden kaynaklandığını da düşünmem. Mutlaka başka nedenleri olduğunu ve öğrenciye yardımcı olmam gerektiğini hissederim. Belki de bu onun yardım çağrısıdır. Altında yatan nedenleri öğrenmeye ve aile yapısını anlamaya çalışır iletişime geçerim ailesiyle.
- Ö2** Öğretmenin neden o sınıfı bıraktığını anlatırım. Sorun bir kişide ise ve herkes neyin ne olduğunu biliyorsa onu eski öğretmeniyle telefonda görüştürürüm.
- Ö3** Öğrenciler arasındaki bu konuşmayı uygun bir şekilde sonlandırıp "bu kurumda çalışan her öğretmen alanında çok iyi yetişmiş öğretmenler. Ancak her öğretmenin ders anlatım yöntemi, iletişim dili, kullandığı malzemeler farklı. Dolayısıyla her öğrencinin öğrenme şekli de farklı. Öğrenci bir öğretmenin tarzı ile daha kolay ve kalıcı öğrenirken diğer öğretmenle aynı kanalı yakalayamayabilir. Benim için önemli olan sizin öğrenmeniz ve öğrenirken mutlu olmanız. Şu anda güzel bir sınıfsınız bu böyle kalsın. Benim için hiçbir problem yok, tartışmaya gerek yok ." derim.
- Ö4** Öğrencilerin kişisel bir meselesi yoksa bazı sorunların halledilebileceğini, daha önce yaşananların geride kaldığını, bundan sonraki sürece odaklanmak gerektiğini ifade etmeye çalışırım. Ama bununla birlikte bir daha aynı hatayı tekrar etmemelerini, herhangi bir olumsuzlukta konuşarak halledebileceğimizi onlara söylerim. Bir daha da idareyi işe karıştırmamalarını söylerim :)))

Ö5 Şikâyeti olan öğrenciyle özel olarak konuşurum. Problemin gerçekten ne olduğunu anlayıp ona göre bir tavır sergilerim. Yanlış anlama- anlaşılma söz konusu ise alttan almak, anlayışlı davranmak, sistematik bir problem varsa çözüm önerilerinde bulunmak gibi yolları tercih ederim. Öğrencinin kişilik, davranış problemlerinden kaynaklı bir sorun ise özgüvenli davranır, öğrenciye dersin işleyişini sekteye uğratmaya hakkı olmadığı konusunda ilkesel uyarılarda bulunurum ve daha fazla ilgilenmem. Konuyu okul idaresine ve rehberlik servisine iletirim. Durumu ortaya çıkan sonuca göre sınıfa gerektiği kadarıyla aktarıp öğrencilerin güvenini kazanarak derse devam ederim.

Ö6 Bu konuda öğrencilerin daha önceki hatalarının geçmişte kaldığını yeni dönemde birbirimizi daha iyi tanıyıp anlayabileceğimizi anlatırım. Öğrencilerime de sınıf içinde bu konunun tartışılmasının yersiz olduğunu daha sonra problemi çözmek adına birebir görüşmeyi uygun bulurum

Ö7 Öğretmenlerinin sağlık problemlerinden dolayı derslere devam edemeyeceğini, idarenin de benim derslere girmemi istediğimi belirtirim. Öğretmen öğrenci ilişkisinde geçmişte yaşanan sıkıntıların hiçbir kıymeti olmadığını asıl olanın öğrenme sürecinin sağlıklı olması olduğunu ifade ederim.

Ö8 Problem çıkaran öğrencinin neden bunları söylediğini bulmaya çalışırım. Varsa rehberlik servisinden yardım alırım. Öyle görünüyor ki bu öğrencimizin sınıf dışında bir takım sıkıntıları olabilir.

Örnek Olay B’de öğretmenlerin daha fazla açıklama yapmış olduğu ancak gerekçelendirme yapılmadığı görülmüştür. Sunulan veriler Tablo 2’deki yeterlik tanımlarından üretilen ve detaylandırılan tanımlayıcılara göre incelenmiştir. Bu tanımlayıcılar Örnek Olay B’ye ait aşağıdaki tabloda sıralanmıştır. Öğretmenlerin yeterlik işletme derecesi de bu tablo ile gösterilmiştir. Öğretmenin verdiği cevabın içeriğine göre tablodaki yeterlik tanımlayıcıya karşılık gelen ifade varsa X ile işaretlenmiş yoksa boş bırakılmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin örnek olay b’ye verdikleri cevapların yeterliklere göre dağılımı

| Örnek Olay B | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|
| İletişim ve İşbirliği | | | | | | | | |
| Yeterlik Dağılım Tablosu | | | | | | | | |
| 1. Öğrencilerin, her bakımdan güvenini kazanır. | X | X | | | | | X | X |
| 2. Öğrencilerle iletişim çatışmalarını engeller. | X | X | | | | | X | X |
| 3. Öğrenme gücü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olur. | X | X | | | | X | X | X |
| 4. Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş eder. | X | X | | | X | X | | X |
| 5. Gerektiğinde meslektaşlarından ve idarecilerden destek ister. | | X | | | X | | X | X |
| 6. Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir. | X | X | | | X | X | X | X |

İletişim ve iş birliği teması ile ilgili yeterlik dağılım tablosu incelendiğinde öğretmenlerin bütün tanımlayıcılara karşılık gelecek bir açıklama yapmadığı tespit edilmiştir. Yapılan açıklamaların ışığında dağılıma bakıldığında 5 numaralı “Gerektiğinde meslektaşlarından ve idarecilerden destek ister.” yeterliliği ile 6 numaralı “Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir” yeterlikleri üzerinde yoğun bir dağılım görülmüştür. Ancak 1 numaralı “Öğrencilerin, her bakımdan güvenini kazanır.” ile 2 numaralı “Öğrencilerle iletişim çatışmalarını engeller.” yeterlikleri noktasında görece zayıf bir dağılım izlenmektedir. Toplamda ise 6 yeterlik tanımlaması üzerinde 8 öğretmen, 48 birim üzerinden 28 birimde yeterli görülmüştür.

İki tema alanı ve örnek olay birbiriyle kıyaslandığında öğretmenlerin iletişim ve iş birliğine konusunda öğrenciye yaklaşım kıyasla daha fazla yeterlilik gösterdiği söylenebilir. Bir diğer açıdan öğretmenlerin yetiştirildiği hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde öğrenciye yaklaşım temasına uygun içerik düzenleme ve uygulama yapma konularına daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Tüm tablolarda ve yeterliliklerde tam ve dengeli bir dağılım izlenmesi ideal olanıdır ve eğitim-öğretimle ilgili bütün süreç ve bileşenlerin nihai hedefi bu ideale olabildiğince yaklaşılmasıdır. Bu noktada tablolarda ortaya çıkan görünümün alanın ihtiyaç ve gerekliliklerine uygun öğretmen yetiştirmeye yönelik lisans ve lisansüstü programların eksikliği ile güncel ihtiyaçlara göre farklı motivasyonlarla oluşturulan öğretmen yetiştirme süreçlerinin standart ve akreditasyon yoksunluğu gözetildiğinde dağılım pozitif yorumlanabilecekken idealler, ülkenin mevcut imkân ve kabiliyetleri ile potansiyeli değerlendirildiğinde koordinasyon eksikliğinin sonucu olan bu yansıma olumsuz biçimde yorumlanabilir.

Katılımcıların tamamı için iki örnek olayda da dengeli bir yeterlilik dağılımı söz konusu değilken Ö7 ve Ö8’in iki örnek olayda da kısa açıklamalarına rağmen profesyonel ve pedagojik yaklaşımları tablolara yansımıştır. Bu sonuç kişilerin eğitim fakültesi mezunu olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim iletişim ve iş birliği ile ilgili olan Örnek Olay B’de 1 ve 3’ün de daha fazla yeterlik gösterdiği bu kişilerin pedagojik formasyon beslemelerinin olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin pedagoji noktasındaki beslemelerinin artması ve mesleğe gerek başlamadan önce

gerek başladıktan sonra süreklilik arz eder biçimde pedagojik alan eğitimlerinin sürdürülmesinin çok yönlü fayda sağladığı söylenebilir. Ö7 ve Ö8'in çizdiği tablo doğrultusunda ise asıl olanın lisans düzeyinde bu eğitimin temelleri atılarak gelişimin sürdürülmesi olduğu söylenebilir. Söz konusu katılımcıların yeterlik oranları ile mesleki tecrübelerinin azlığı gözetilerek kıyaslı biçimde incelendiğinde bu eğitimin sağladığı katkı daha iyi anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ana dili olarak Türkçenin öğretiminden ve yabancı dil öğretiminin evrensel ilkelerinden beslenerek gelişen görece yeni bir alandır. Araştırma kapsamında bu alanda çalışan kişilerin mesleki yeterlilikleri pedagojik alan tanımlamaları ışığında öğrenciye yaklaşım ile iletişim ve iş birliği temaları kapsamında örnek olay inceleme formu aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucu öğretmenlerin neredeyse tamamının mesleki tecrübesini ve yeterliliğini yansıttıkları formda -belirtilmiş, vurgulanmış olmasına rağmen- gerekçelendirme yapmamış olması dikkat çekicidir. Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu olanların edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla daha fazla pedagojik hassasiyet güttüğü ve gerekliliklerine riayet ettiği yapılan analizlere yansımından anlaşılmıştır. Katılımcıların tamamının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi sertifikasına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu sertifikanın edinilebilmesi için verilen eğitimlerin faydalı olduğu ancak her iki yeterlilik tablosunda bu sertifikaya sahip katılımcıların dengeli bir dağılım sergilememiş olması söz konusu eğitim programlarının pedagojik alan bilgisine yönelik içerik sunup sunmaması ve nitelikleri hakkında araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bir diğer ifadeyle alanda yapılacak çalışmalarda söz konusu programların niteliğinin pedagojik açıdan özel olarak incelenip detaylı araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmanın örnek olay inceleme formu ile yapılmış olmasının getirdiği sınırlılık sebebiyle eksik yansımaların olmasından dolayı katılımlı ve katılımsız gözlemler ile araştırmalar yapılmasının çok yönlü katkı sağlayacağı anlaşılmıştır.

Tüm bu veriler ışığında Kana vd. 'nin (2016) yaşanan pek çok gelişmeye rağmen ciddi birtakım eksiklikler hâlâ bulunmakla beraber alanda çalış-

şacak uzman öğretici açığı vurgusu (1136); Ustabulut'un (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarının sadece sertifika programları üzerinden gerçekleştiği ve bir lisans programı olmadığından Türkçe eğitimi lisans programları içerisinde tek dönem verilen bir ders görünümünde olduğuna dikkat çekmesi (s.560); Çangal'ın (2020) Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarındaki dersler Türkçe öğretmenliği özelinde de revize edilmeli görüşü (s. 256) ve Demir'in (2022) paydaş kurumlarla iş birliği içinde Türkçe Öğretim ve Diploması Akademisi vb. bir kurum ihdas edilerek bu ihtisas alanına giriş ve çıkış süreçlerinin standart biçimde yapılandırılabileceği (s. 333) kanaati ile sunulan önerilerin hâlâ geçerlilik arz ettiği ve ciddi anlamda ihtiyaç hissedildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen yeterliklerinin geliştirildiği iki ana aşama vardır. Bu aşamalar hizmet öncesi ve hizmet içi olarak isimlendirilmektedir. Mesleğe kabullen sonra görevlendirme öncesi verilen eğitimler ve kişilerin lisans ve lisansüstü eğitimleri hizmet öncesi eğitim olarak karşılık bulurken yaygın biçimde bilindiği üzere meslek mensuplarının gelişimi için düzenli veya değişken zaman aralıkları ile kurumların personellerine verdikleri eğitimler hizmet içi eğitim olarak adlandırılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışacak kişilerin yetiştirildiği lisans programları bulunmamakta lisansüstü eğitimler ise yerine göre alandaki bir sertifika kadar dahi kabul görmeyebilmektedir. Bu eksiklikler ve doğurduğu ihtiyaçlar nedeniyle kurumların düzenlendiği hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler daha da önem kazanmaktadır. Bu kurumların özerklikleri ve özgünlükleri göz ardı edilmemeli ancak Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri başta olmak üzere bu alana personel istihdamı sağlayan bölümler netleştirilip mesleğe kabul sınırlarının kesin biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamadan sonra söz konusu programlarda alan uzmanlaşmasına yönelik program ve içerik yapılandırmaları gerçekleştirilmeli ve bu süreçte pedagoji eğitimi alan gerekliliklerine uygun biçimde özgülleştirilmelidir. Daha etkin ve nitelikli bir çözümün bu alanın ayrı bir disiplin olarak tanımlanıp sınırlı sayıda açılarak kendi uzmanlarını yetiştirmesi olarak akla gelmektedir. Bunun için yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanı için gerekli standartların netleştirilip TÖMER'lerin enstitüleştirmesi ve mesleğe kabullerinin sadece bu yolla olması da düşünülebilir. Ancak sayısı 150 civarında olan TÖMER'lerin gerek eğitim-öğretim gerek ölçme-değerlendirme süreçlerindeki alan yazına yansıyan ve uygulamada sorunları yaşanan ak-

reditasyon ve standart eksiklikleri ortadadır. Bu durum düşünülduğünde bir önceki cümlede şart olarak ortaya koyulan “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için gerekli standartların netleştirilmesi” öncülü için özel olarak çalışmalar yapılmasına duyulan ihtiyacın önemi tekrar ortaya çıkmaktadır. Böyle bir süreçte Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ve Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar başkanlığının imkân ve tecrübeleri ortak bir akıl etrafında sürece dâhil edilmelidir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 35853172-300 sayılı yazı ile 22.08.2020 tarihinde alınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Teşekkür ve Açıklamalar

Çalışmamıza katkı sağlayan TMV öğretmenlerine ve imkân sunan yöneticilerine teşekkür ederiz.

Kaynakça

[1] Battelle for Kids. (2019). Networks. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf adresinden alınmıştır.

[2] Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Euepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

[3] Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. S. B. Demir ve M. Bütün). Siyasal Kitabevi.

[4] Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çeviri). Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

[5] Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kul-

lanımının yazma becerisine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[6] Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

[7] Demir, T. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[8] Demir, T. (2022). *Türkçe öğretiminde öğretmen/öğretici yeterlikleri*. Ö. Çangal ve U. Başar (Ed.), Erol Barın'a Armağan içinde (s.333). Nobel Yayınları.

[9] Demiraslan Cevik, Y. (2013). *How case methods are used to examine and enhance preservice teacher decision-making?* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), Özel Sayı (1), 94-108.

[10] Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? . *Türkbilig*, (35), 181-190.

[11] Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 371-383.

[12] Kana, F., Boylu, M. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 12(5), 1125-1138.

[13] McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed.

[14] 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. MEB Yayınları.

[15] MEB, ÖMGY (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. MEB Yayınları.

[16] TMV (2022). <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/166e-2e2b955b9a.pdf> adresinden erişilmiştir.

[17] Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

[18] Ustabulut, M. Y. (2019) Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

[19] YEE (2022). https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2022_faliyet_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.

[20] Yin, R. K (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Baskım). California: Sage Publications.

[21] Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publication: USA.

[22] YÖK Tez Merkezi (2024). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.

Extended Abstract

In the field of teaching Turkish as a foreign language, teaching competencies and especially pedagogical competencies are becoming one of the issues whose importance is understood more and more each passing day. Within the scope of the study, the focus was on “approach to students, communication and cooperation”, which has an important place in teaching competencies.

The aim of the research is to examine the competencies and competencies of teachers who teach Turkish as a foreign language (outside Turkey) within the formal teaching processes in the areas of communication and cooperation and approach to students in their approach to questions and problems experienced in the classroom. The research was designed with multiple intertwined situations in the case study design, which is one of the qualitative research methods, and teaching competencies were analyzed through sample events. While the universe of the research consists of teachers who teach Turkish as a foreign language, the sample group consists of 8 Turkish teachers (4 women, 4 men) who teach in different countries in the 2021-2022 education-training Turkish Maarif Foundation Schools. The data collection tool was delivered to all teachers in the sample group

in digital form and the study continued with teachers who volunteered and participated in the study without any randomization. After demographic information was obtained through the delivered scale, data was collected with a scale consisting of ten intertwined case studies regarding all of the instructor competencies. Since the communication and cooperation and student approach competencies were examined within the scope of the study, two case studies were taken into consideration and analyzed with the content analysis method. In order to ensure the validity and reliability of the analyses, expert and academic opinions were obtained and necessary arrangements were made.

According to the results obtained, the relevant competencies that teachers have and the points where development and support were needed were determined. The results and suggestions reached in line with the findings obtained were shared at the end of the study.

In the study, while emphasizing the importance of instructor competencies and especially pedagogical competencies in the field of teaching Turkish as a foreign language, the issues of "approach to students, communication and cooperation" were especially emphasized and it was examined how the competencies of teachers in these areas in foreign language teaching could affect in-class success.

The case study design used in the study focused on analyzing the communication and cooperation competencies of teachers in the classroom through real events. The study, which was conducted with teachers working in Turkish Maarif Foundation schools in particular, is evaluated with case studies in which both demographic information and teaching competencies are intertwined.

In addition, expert and academic opinions were sought to ensure the validity and reliability of the data obtained with the content analysis method in the study. The findings provide data in terms of both pedagogy and educational diplomacy, as they identify the competencies that teachers have and the points where development is needed.

Finally, the study emphasizes the importance of teacher education by addressing different approaches in teaching Turkish as a foreign language and

supports qualitative development in teaching Turkish. The increase in the number of Turkish learners and the importance of institutionalization in the field also constitute an important dimension of the study.