

## Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunuşluk Durumları

### Anxiety and Readiness of the Teachers of Turkish and Turkish Culture Courses Related to Their Assignments in Abroad

Ferah Burgul ADIGÜZEL<sup>1</sup>, Ülker ŞEN<sup>2</sup>

**Öz:** Yurt dışında öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin bu göreve ilişkin hazırbulunuşluk durumları ve kaygılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu 2015-2016 ders yılında bazı Avrupa ülkelerinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girmek üzere görevlendirilen, farklı branşlardan toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Veriler açık uçlu 2 sorudan oluşna soru kağıdı aracılığı ile toplanarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini yurt dışı görevine hazır hissettiği görülmektedir. Kendini yurt dışı göreve hazır hissetmeyen öğretmenlerin kendilerini hazır hissetmeme nedenleri kişisel, program ve öğrenciden kaynaklanan nedenler olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin yurt dışı görevlerine yönelik kaygıları ise sosyal yaşama, öğrencilere, öğretim sürecine ve velilere ilişkin olmak üzere birden fazla alanda kendini göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni, Mesleki Kaygı, Mesleki Hazırbulunuşluk

**Abstract:** A qualitative study method has been adopted in this research which aims to determine the readiness and anxiety of the teachers of Turkish and Turkish Culture courses who are assigned to teach abroad. The sample of the study is composed of 171 teachers from different departments assigned to give Turkish and Turkish Culture courses in European countries between 2015 to 2016. The data were collected through a questionnaire consisting of 2 open-ended questions and content analysis, being one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the obtained data. The research concludes that the majority of the teachers (60.8%) felt ready to work abroad. Teachers who did not feel ready to go abroad (23.8%) attributed this to personal, program-related and student-related reasons. Anxiety about teachers' foreign assignments emerges in more than one field as social life, students, teaching process and parents.

**Keywords:** Turkish and Turkish Culture Course, Turkish and Turkish Culture Course Teacher, Professional Anxiety, Professional Readiness

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The research on the anxieties of teachers of Turkish and Turkish culture who are appointed to abroad and on their readiness to the mission will favorably affect the efficiency of teaching Turkish and the image of the Republic of Turkey regarding mother tongue teaching policy in abroad as well as perceptions of Turks living in abroad on the courses of Turkish and Turkish culture. It is important in many respects to know the mission-related anxiety situations of teachers of Turkish and Turkish culture. For example, it can be argued that teachers with preventing anxieties may have difficulties in fulfilling their missions, while teachers with enabling anxieties may resist negative situations and not have difficulties in fulfilling the missions. In this case, it is thought that determining the anxiety situations of the teachers and the conditions causing the anxiety will directly affect the effectiveness of Turkish and Turkish language lessons.

Another factor within the scope of the study, which will affect the professional performances of the teachers teaching Turkish and Turkish culture courses is their professional preparedness. Preparedness has an important place in realizing learning and teaching activities as well as in the adoption of new skills

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, e-posta: fburgul@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, e-posta: [ulkersen@gazi.edu.tr](mailto:ulkersen@gazi.edu.tr)

Cite this article as:

Adıgüzel, F. B., & Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunuşluk Durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.

abilities. Preparedness is defined as "all of the personal qualifications and features that are appropriate to the needs of a new learning experience" (Aydın, 2000, p.9). The importance of preparedness of the teachers is apparent as it their first experience to go abroad, they don't have enough knowledge of the foreign language, and don't know the characteristics of the target audience. It is an important aspect of this study that the professional competencies of teachers who give/will give Turkish and Turkish culture lessons are not included in the literature.

The aim of this study, made in such direction, is to determine the anxieties and preparedness of the teachers of Turkish and Turkish culture which are assigned to teach abroad. In this context, the problem statement of the research is determined as "what are the anxiety and preparedness situations of the teachers of Turkish and Turkish culture which are assigned to teach abroad?"

Answers are sought for the following problems based on this problem statement.

1. What are the mission-related anxieties of the teachers of Turkish and Turkish Culture?
2. What are the opinions of Turkish and Turkish Culture teachers regarding their preparedness to the missions?

### **Method**

This research is a qualitative research aiming to determine the mission-related anxieties and preparedness of the teachers of Turkish and Turkish Culture courses appointed to abroad. Qualitative research is an approach to discover and understand the meaning implied by individuals or groups regarding a matter of society or humanity (Creswell, 2013: 4). The aim of qualitative research, which is defined as a qualitative process in which the perceptions and events are revealed realistically and holistically in their natural environment, is to try to understand the human behavior its environment multidimensionally (Yıldırım and Şimşek, 2013: 45).

### **Study Group**

The study group composes a total of 171 teachers from different branches who were assigned by the General Directorate of European Union and Foreign Affairs to enter the Turkish and Turkish Culture courses in European countries (England, Germany, France and Switzerland) in between in the course of 2015-2016. The distribution of the teachers by branches assigned to abroad is as follows: English is 57.3%; Classroom is 15.8%, Turkish language and literature is 7.6%, Turkish language is 7%, the religious culture and ethics is 4.1%, German is 2.9%, French is 2.3%, and Mathematics is 0.6. The fact that the majority of the assigned teachers are from the English language branch indicates that the language barrier is an important element in the selection of teachers.

### **Data Collection and Analysis**

The data collection process was carried out by the researchers through an open-ended questionnaire at the end of the Seminar on the Harmony with the Mission in Abroad held in Istanbul between 10-19 June 2015 by the General Directorate of the European Union and External Relations. The open-ended questionnaire, which is used as a data collection tool in the collection of the data of this study, which aims to determine the opinions of the teachers who will be employed abroad, was prepared by considering the sub-problems sought to be solved during the literature screening and the research.

In the study, content analysis as a qualitative data analysis techniques were used in the analysis of the data obtained through open-ended questionnaire. One of the purposes of content analysis is to translate qualitative data into quantitative data and to reach relationships with the concepts that can explain aggregated data. For this reason, within the scope of the research, frequency analysis was used as a content analysis techniques.

### **Result and Discussion**

It is seen that the majority of the teachers (60.8%) felt themselves ready for mission in abroad. Many of the teachers who share their views on this issue said that their motivation was very high, they go for the second time and they feel ready because of their experiences. A fourth of the teachers said that they did not feel ready to work abroad. The reasons why teachers do not feel ready for their foreign mission are stated as "personal", "program-oriented" and "student-origin" reasons. When the reasons of teachers' feelings of non-preparedness are examined, it is seen that personal reasons are particularly predominant. One of the most important personal reasons is "not having enough knowledge about teaching Turkish ". This response seems to be directly related to the branches of the teachers. When the branches of 41 teachers who did not feel ready to teach Turkish and Turkish culture abroad are examined

there are 22 English Language, 5 Turkish language and literature, 3 religious culture and ethics, 7 classroom, 3 Turkish Language and 1 German Language teachers. Teachers' other reasons are their lack of experience and not knowing the language of the host country. The teaching process-related reasons is the lack of material and the teaching program while the student-related reasons is stated to be working with a group of students in diverging age and level.

When the teachers' anxiety about their foreign missions are examined, they have anxieties on more than one subject as social life, students, teaching process and the parents. It is noteworthy that the teachers are particularly concerned about their social life. Concerns about social life are housing, cultural harmonization process, orientation of the family to the environment, financial reasons and longing for the homeland. Apart from personal reasons, the racism, health insurance and islamophobia approach are among the environment-related reasons. Regarding the harmonization process of the teachers, Yağmur (2010, p.226) indicates that the teachers sent from Turkey are not always productive and the incoming teachers have returned to Turkey without completing their harmonization period.

Teachers' anxieties regarding students are student-origin ones such as the inattentive behavior of the students, education in a merged classroom, the lack of obligation to attend classes and student profiles, as well as personal reasons such as being not able to communicate with the student and not able to cope with the children living in an identity confusion. There are many studies regarding the inattentive behavior of the students towards the course. According to Bekar's study (2013), participation in Turkish and Turkish Culture courses in Germany fell to 37% in 2007/2008 compared to 50% in the 2006/2007 school year. According to the study of Tuna (2010), since the Turkish courses given in the framework of the Main Language Completion Course are not taken into the German curriculum, Turks' interest and participation in the course remain quite low. Participation in Turkish courses given in the primary and secondary schools in the Hessen and Baden-Württemberg State is around 20 percent. According to Kılıçarslan (2001, p. 60, Akt. Adıgüzel, 2011), despite the fact that there are more than five hundred thousand Turkish students, the percentage of those who learn Turkish as a foreign language is not even 1 percent.

Another concern of teachers is that they cannot cope with children who are living in identity confusion. It is observed in the study of Bilgiç and İnce (2015), examining the cultural shifts of the students, that the level of cultural shift is increasing day by day. In 2008, 30.61% of the teachers responded to the cultural shift level of the students as "many times", 55.1% answered "at least one or more times", and in 2015, 50% of the teachers answered as "many times". This finding shows that students are trapped between the two cultures and the cultural shifts is steadily increasing.

Teachers' concerns about the teaching process are teaching process-related ones like lack of material, behaviors of colleagues, inadequacy of the educational environment and lack of a program as well as personal ones like not being able to speak the language of the host country and feeling professionally inadequate. The studies (Boyacı and Ersoy, 2015) reveals that teachers have problems especially in teaching abstract concepts due to environmental insufficiencies and material deficiencies. According to the study of Sarıkaya (2014, p. 256), Turkish and Turkish Culture Lessons thought to be an opportunity for students to develop their native languages in the Flemish Region of Belgium are not efficient in terms of program and implementation. Since Turkish language teachers should be working in two or more schools and give extra courses out of course schedule and out of the school, they are not able to communicate with their colleagues, make information exchange and joint works (Oğuzkan, 2009, Kartal Güngör, 2014).

Two of the most important concerns of teachers are being not be able to speak the language of the host country and feeling professionally inadequate. Aytekin (2010, p.52) noted for the teachers appointed to Belgium, Karanfil (2010, p.56) for the United Kingdom, that they can't communicate with the society due to inadequate knowledge of the language. This makes us to think about the minimum E level requirement of the teachers appointed to abroad and leads to questions regarding the teacher competency and the selection because of their assignment not to a country to which she knows its language, but to another country. In addition to not being sent to a country where teachers can use a foreign language although foreign language criteria are sought for, another problem is the seeking for foreign language knowledge as a condition of from the teachers who are required to teach and endear Turkish and Turkish culture.

Teachers' concerns about the parents are stated as the ignorance of the parents and fear of being marginalized by not being able to communicate with the parents who are under the influence of various associations and groups. The legitimacy of such teacher concerns is visible in the studies. For example, according to the study of Gelekçi (2010), in Belgium, the parents are required to apply to the school administration to open a mother tongue course for the Turkish students, however they don't have enough consciousness on mother tongue education and they don't show sufficient attention to learn their mother tongues and, as a consequence, the required number is not achieved to open Turkish courses. Besides the belief that learning the mother tongue would prevent the learning of the language of the host country and negatively affect the school success of the children, leads to the parents to take a negative stance against learning the mother tongue, which rapidly diminishes the number of students and increases the miscommunication between the teachers and the families. (Bilgiç ve İnce 2015; Yağmur, 2010; Boyacı and Ersoy, 2015; Adıgüzel, 2011). It is considered that although the way of qualified education in the Turkish and Turkish Culture course is the cooperation communication among teacher, student, family and the environment, this is going towards an opposite direction in abroad.

## 1. GİRİŞ

Türkçe öğretimi yabancılarla, Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarına, Balkanlarda ve Avrupa coğrafyasında yaşayan Türk kökenlilere ve Türkiye'de yaşayanlara olmak üzere geniş bir yelpazede yapılmaktadır. Bu yelpazede yer alan her bir hedef kitlenin de kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu hedef kitle içinde Avrupa coğrafyasında yaşayan Türk kökenlilerin ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. Zira bu hedef kitle varlığını yabancı bir ülkede devam ettirse de nüfusun çoğunluğu Türkiye vatandaşlığını sürdürmektedir. Avrupa coğrafyasında yaşayan Türk kökenlilerin varlığı 1960'lardaki "işçi göçü" ile başlamış, göç ile başlayan süreç sonunda Avrupalı Türk nüfusu 4 milyonu aşkın bir nüfusa ulaşmıştır. Bu nüfusun 3.765.175'ini (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı 2010 Yılı Faaliyet Raporu, 2011, s. 51) Türk vatandaşları oluşturmaktadır. Bu nüfus içinde genç ve çocuk nüfusu yoğunluktadır. Başta gençlerin ve çocukların olmak üzere yurt dışında yaşayan Türklerin ana dillerini öğrenmeleri, kültürlerini tanımaları ve yaşatmaları üzerinde durulması gereken bir konudur.

Anayasa'nın 62. Maddesinde yer alan "*Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.*" ifadesi yurt dışında yaşayan Türklerin ana dillerini öğrenmeleri, kültürlerini tanımaları ve yaşatmaları açısından temel yasal dayanaklardır. Yurt dışında yaşayan Türklerin ana dillerini öğrenmeleri, kültürlerini tanımaları ve yaşatmaları açısından önemli olan bir diğer yasal dayanak da ilgili ülkelerle yapılan kültür anlaşmalarıdır. Çünkü Türkçenin ders kapsamında ve Türkiye'den gönderilen öğretmenlerle öğretimi ilgili ülkelerle yapılan söz konusu kültür anlaşmalarına dayalı olarak yapılmaktadır.

İlgili anlaşmalar çerçevesinde Türkiye'nin yetkili makamlarınca yürütülen ve onların sorumluluğunda yapılan ana dil dersleri "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi" kapsamında gerçekleştirilmektedir. Türkçe ve Türk kültürü dersleri Millî Eğitim, Dışişleri, Kültür ve Maliye Bakanlıklarının ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının temsilcilerinden oluşan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından seçilen öğretmenlerce yürütülmektedir.

Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin karar gereğince yurt dışına görevlendirilmek isteyen öğretmenlerin birtakım şartları (dil, branş, vb.) taşıması gerekmektedir. Şartları yerine getiren adaylar, öncelikle Mesleki Yeterlilik Sınavına girer. Sınavdan başarılı olanlar Temsil Yeteneği Mülakatına girer. Temsil Yeteneği Mülakatından başarılı olanlar yurt dışına Türkçe Türk kültürü derslerini vermek üzere görevlendirilirler. Göreve başlamadan önce de Türkiye'de hizmet içi eğitim seminerlerine alınırlar.

Seminerler sonrasında görev yerlerine giden öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Teşkilatı Eğitim Müşavirliklerinin ve Eğitim Ataşeliklerinin Görevleri ile Hizmetlerin Yürütülmesine Ait Esas ve Usullere İlişkin Yönerge'de (bk. Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi, 2006) belirtilmiştir. Yönergeye göre, günlük ders planı hazırlamak, ders araç ve gereçlerini temin etmek, ders defterini yazmak, yoklama yapmak, öğrenci merkezli bir öğretimi benimsemek, zaman yönetimini iyi uygulamak, güzel konuşmak, etkili iletişim becerisine sahip olmak, görev yaptığı ülkedeki öğrencilerin

seviyesine uygun olarak hazırlanmış ders kitabı ve kaynak kitaplar temin edip öğrencilere dağıtmak yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin yapması / dikkat etmesi gereken noktalaradır.

Belirtilen esas ve usullere ilişkin olarak öğretmenlerin ortaya koymuş oldukları performans düzeyi çok önemlidir. Ancak öğretmenlerin performans düzeyini etkileyen birçok faktör vardır. Sınıf ortamının durumu, öğrenci profili, takdir görme (maddi/manevi), beklenti, kaygı, motivasyon ve tutum öğretmenlerin performanslarını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de öğretmenlik yapan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, motivasyonları, beklentileri, tutumları kaygıları üzerine çalışmaların olduğu görülmektedir ancak Türkçe ve Türk kültürü derslerini veren öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, motivasyonları, beklentileri, tutumları kaygıları üzerine kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkçe ve Türk kültürü derslerini veren öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygıları ve göreve hazır olma durumlarının bilinmesi buna göre de tedbirlerin alınması gerek Türkçenin öğretiminin verimliliğini ve Türkiye Cumhuriyetinin yabancı ülkelerdeki ana dili öğretimi politikasına yönelik imajını gerekse yurt dışında yaşayan Türklerin Türkçe ve Türk kültürü derslerine yönelik algılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Türkçe ve Türk kültürü derslerini veren öğretmenler üzerine yapılan çalışmaların daha çok öğretmelerin sorunları, öğretmenlerin dersin yürütülmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin önerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin İnce (2011), 51 soruluk bir Memnuniyet Anketi ile Paris Başkonsolosluğu Eğitim Müşavirliğinde çalışan öğretmenlerin görevlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler görevlerine ilişkin olarak genelde ortalamanın altında bir memnuniyete sahiptir. Çevirme (2011) de "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Üzerine Bir Araştırma: Bremen Örneği" adlı çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmenler Bremen'deki konumlarından memnun değildir. Çakır ve Yıldız (2016), yapmış oldukları çalışmalarında Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersi veren öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda karşılaştıkları sorunları, derslerinin yürütülmesi sırasında karşılaştıkları sorunları, sivil toplum kuruluşları ile olan bağlarını ve sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları ortaya koymuşlardır. Çakır ve Yıldız (2016) Almanya'daki "Türk Öğretmenlerin Bu Ülkede Verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar" adlı diğer benzer çalışmalarında öğretmen görüşlerine dayalı olarak velilerin ve öğrencilerin derse karşı ilgisizliği, görev yapılan okullardaki fiziki alt yapının yetersizliği ve okul yönetimlerinin Türk öğretmenleri ile işbirliği konusundaki isteksizliği, öğretim materyallerinin yetersizliği gibi alanlarda sorunlar tespit etmişlerdir. Yaylacı (2008), "Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında Türk öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürü derslerinin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmiştir. Yıldız (2012), Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği), adlı çalışmasında göçmen Türk vatandaşlarına uygulanan Türkçe ve Türk kültürü dersleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada da yine öğretmenlerin derse ilişkin görüşleri üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşlukları konusunda çalışma yapılmamış ve yapılacak olan çalışmalar alanın gelişimine katkı sağlayacaktır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin görevlerine ilişkin görüşlerini daha iyi değerlendirebilmek için "Kaygı", "Hazırbulunuşluk" kavramlarına kısaca bakmakta yarar olacağı düşünülmektedir.

Kaygı bireyin hayata bakışını, duruşunu etkileyen önemli unsurlardandır. Spielberger (1972), kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktadır (akt. Büyüköztürk, 1997, s.453). Ayrıca Spielberger, kaygı üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda iki kavramlı bir kaygı kuramı geliştirilmiştir. Ortaya atılan kurama göre kaygı, durumluk ve sürekli kaygı şeklinde adlandırılmaktadır. Durumluk kaygı kişinin olağan dışı tehdit edici bir duruma karşı kişinin öznel duygusal tepkileri olarak ifade edilebilir. Sürekli kaygı ise kaynağı çoğu zaman bilinmeyen durumlara karşı bireyin uzun süreli ve şiddetli duygusal tepkileri olarak ifade edilebilir. Sürekli kaygılar birey yaşamında olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Kaygının etkileri üzerine başta psikoloji olmak üzere birçok alanda çalışmalar yapılmıştır. Son yıllarda kaygı ve başarı (öğrenme, öğretme) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların giderek arttığını söylemek mümkündür. Scovel (1978) de kaygı ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyerek kaygının iki yönlü etkiye sahip olduğunu

ortaya çıkarmış ve bu kaygıları da engelleyici ve kolaylaştırıcı kaygı olarak ifade etmiştir. "Kolaylaştırıcı kaygı bireyi öğrenme ortamındaki olumsuzluklara karşı direnmeye yöneltirken engelleyici kaygı yeni bilgiye karşı bireyi kaçınma davranışına yöneltmektedir" (Sevim, 2012, s.929).

Kaygı üzerine eğitim alanında yapılan çalışmaların öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmenlik kaygısı, yabancı dil öğrenme kaygısı, sınav kaygısı, derse yönelik kaygı şeklinde sınıflandığı görülmektedir. Çalışmanın amacına uygun olarak öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmenlik kaygısı literatüründe Türkçe ve Türk kültürü dersini vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin mesleğe yönelik kaygılarını konu edinen çalışmaların durumu incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygıyı konu edinen çalışmalar arasında Doğan ve Çoban'ın (2009) "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması, Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2009)'ın Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri başlıklı çalışması, Kaya ve Büyükkasap (2005)'in Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği başlıklı çalışması, Oğuz Dilmaç 'ın Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışması gösterilebilir. Bu çalışmalara ilave olarak Bozdam (2008), Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı çalışmasını Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki sayısal, sözel ve yabancı dil puan türü ile öğrenci alan bölümlerin son sınıf öğrencileri ile özel yetenek ile öğrenci alan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirmiştir. Aslan (2009), kaygı ile ilgili çalışmasında sınıf öğretmenleri, Ünal ve Alaz (2008) ise çalışmalarında coğrafya öğretmenleri örneklemine gerçekleştirmiştir. Literatür değerlendirildiğinde Türkçe ve Türk kültürü dersi veren öğretmenlerin mesleğe yönelik kaygılarının konu edinen bir çalışmanın olmadığı rahatlıkla söylenebilir.

Türkçe ve Türk kültürü dersi verecek /veren öğretmenlerin görevlerine ilişkin kaygı durumlarının bilinmesi birçok açıdan önemlidir. Yukarıda ifade edildiği gibi engelleyici kaygıya sahip öğretmenler, görevlerini yerine getirmede zorluklar yaşayacaklardır. Bununla birlikte kolaylaştırıcı kaygıya sahip öğretmenler ise olumsuz durumlar karşısında direnme eğilimi gösterecekleri için görevlerini yerine getirmede zorluk yaşamayacaklardır. Bu durumda öğretmenlerin kaygı durumlarının ve kaygıya sebep olan durumların tespit edilmesi Türkçe ve Türk kültürü derslerinin etkililiğini doğrudan etkileyecektir.

Çalışma kapsamında Türkçe ve Türk kültürü dersini verecek öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyecek diğer bir etken de mesleğe yönelik hazırbulunuşluktur. Hazırbulunuşluk, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde, yeni becerilerin, bilgilerin edinilmesinde önemli bir yere sahiptir. Hazırbulunuşluk, "yeni bir öğrenme yaşantısının gereklerine uygun, kişisel yeterlilik ve özelliklerin tümü" (Aydın, 2000, s.9) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca hazırbulunuşluk, "bilişsel hazırbulunuşluk, sosyal hazırbulunuşluk ve eğitsel hazırbulunuşluk olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Ünal, 2005'den akt. Harman ve Çelikler, 2012, s.148). Bilişsel hazırbulunuşluk yetenek ve ön koşul davranışlarla; sosyal hazırbulunuşluk çevre ve ilişkilerle; eğitsel hazırbulunuşluk araştırma, keşfetme, bilgiyi edinme/paylaşma ve hayat boyu öğrenme ile ilgilidir.

Eğitim alanında hazırbulunuşluk çoğunlukla öğrenci ile özdeşleşmiştir. Bu durum alan yazındaki çalışmalarda da kendini göstermektedir. Literatürde hazırbulunuşluk, okula hazırbulunuşluk (öğrenci), derse / konuya /beceriye hazırbulunuşluk (öğrenci) başlıkları altında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin görevlerine ilişkin mesleki hazırbulunuşluk üzerine çalışmalar daha çok "öğretmen yeterlilikleri" kavramı altında toplanmıştır. Doğrudan mesleki hazırbulunuşluk kavramı etrafında yapılan çalışmalara bakıldığında Mehmetlioğlu ve Haser (2013)'in ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki hazırbulunuşluklarını incelediği çalışması ile Göçer (2008)'in sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Mehmetlioğlu ve Haser (2013, s.92)'e göre "öğretmen adayları için hazırbulunuşluk, onların kendilerini mesleklerinin gerekleri için ne kadar hazır hissettiklerini gösteren bir olgu olarak düşünülebilir." Dolayısıyla bir öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine getirebilme durumuna karşılık gelen mesleki hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması gerekir. Mesleki hazırbulunuşluğa sahip (kime, neyi, nerede, nasıl, ne ile, ne kadar, ne zaman, neden öğreteceğini eksiksiz bilmek) öğretmenler "uygulama sırasında yersiz endişelerden kurtulacağı gibi amaçlarına yüksek bir oranda ulaşabilecek" ve iki taraflı (öğretmen-öğrenci) bir kazanç durumu söz konusu olacaktır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle belki de ilk defa yurt dışına çıkma tecrübesi edinen, yabancı dil bilgisi yetersiz olan, hedef kitlenin özelliklerini bilmeden ancak Türkçe ve Türk kültürü dersini verecek /veren öğretmenlerin görevlerine ilişkin hazırbulunuşluklarının önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Alan yazında Türkçe ve Türk kültürü dersi verecek /veren öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin üzerinde durulmamış olması yine bu çalışmanın önemli bir yanını temsil etmektedir.

### 1.1. Amaç

Çalışmanın amacı, yurt dışında öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı göreve ilişkin kaygıları ve hazırbulunuşluk durumlarını belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi “Yurt dışında öğretmenlik yapacak Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin görevlerine ilişkin kaygıları ve hazırbulunuşluk durumları nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin görevlerine ilişkin kaygıları nelerdir?
2. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin görevlerine kendilerini hazır hissetme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Yurt dışında görev yapacak olan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin göreve ilişkin kaygıları ve kendilerini hazır hissetme durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, sosyal ya da beşeri bir problem bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2013: 4). Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı ile desenlenmiştir. Alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanan nitel araştırmanın amacı, insan davranışını içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Nitel araştırma sürecinde katılımcıların sorun ya da probleme ilişkin yorumu öğrenmeye odaklanılır ve katılımcı yorumları bir konuyla ve farklı görüşlerle ilgili daha çok bakış açısı önerir (Creswell, 2013: 47). Bu kapsamda, öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygılarını ve hazırbulunuşluk durumlarını belirlemek ve bu konuya ilişkin bakış açılarına ulaşmak hedeflenmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu bazı Avrupa ülkelerinde (İngiltere, Almanya, Fransa ve İsviçre) Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girmek üzere Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından 2015-2016 ders yılında görevlendirilen, farklı branşlardan toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde Türkçe ve Türk Kültürü dersine girmeleri temel ölçüt olarak belirlenmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Araştırmaya katılan 171 öğretmenlerden 92’si erkek, 77’si kadın olup iki katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde katılımcıların % 52,7’sinin 31-40 yaş aralığında, 23,1’i nin 27-30 yaş aralığında, %21,2’sinin 41-50 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin %52’sinin 10-20 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olduğu, %37’sinin 5-9 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olduğu, %10’unun ise 21-29 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri incelendiğinde özellikle mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin yurt dışına görevlendirilme sürecinde tercih edildiği görülmektedir.

Yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelendiğinde; öğretmenlerden %57,3’ünün İngilizce, %15,8’inin sınıf, %7,6’sının Türk dili ve edebiyatı, %7’sinin Türkçe, %4,1’inin din kültürü ve ahlak bilgisi, %2,9’unun Almanca, %2,3’ünün Fransızca, %0,6’sının matematik öğretmeni olduğu görülmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin çoğunluğunun İngilizce branşından olması, öğretmen seçiminde dil barajının önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

### 2.2. Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında veri toplanması süreci, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından 10-19 Haziran 2015 tarihleri arasında İstanbul’da gerçekleştirilen Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri’nin sonunda araştırmacılar tarafından ve açık uçlu soru kağıdı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yurt dışında görev yapacak öğretmenlerin görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu

çalışmanın verilerinin toplanmasında, veri toplama aracı olarak kullanılan açık uçlu soru kağıdı, alanyazın taraması ve araştırmada yanıt aranan alt problemler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin görüşlerini daha rahat, serbest ve açık bir biçimde ifade edebilmeleri ve bu konuda daha ayrıntılı verilere ulaşılması amaçlandığı için açık uçlu soru tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yorumlamaya dayalı açık uçlu iki soru hazırlanmış, hazırlanan sorularla ilgili üç konu alanı uzmanının görüşü alınmıştır. Daha sonra iki öğretmen ile ön uygulama yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Bu tür soruların avantajı, araştırmacının ekmediği veya planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylelikle konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesidir (Büyüköztürk, 2010, s.129). Açık uçlu sorulardan oluşan soru kağıdı ile öğretmenlerin yurt dışı görevine ilişkin kaygıları ve kendilerini hazır hissetme durumlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen sayısı kadar (200) çoğaltılan soru kağıtları, 18.06.2015 tarihinde araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. 200 öğretmenin yer aldığı seminer kapsamında 171 öğretmen çalışmaya katılmış olup toplanan 171 soru kağıdı incelenmiş ve ulaşılan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### **2.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Çalışmada açık uçlu soru kağıdı aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek, anlaşılır bir biçimde düzenlemeyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). İçerik analizi, içeriğin örtük anlamını, yani mesajın arka planda içerdiği anlamı araştırmak için kullanılan bir tekniktir (Kılıçarslan, 2008, s.71). İçerik analizinin amaçlarından biri de nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi ve toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ile ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle araştırma kapsamında içerik analizi tekniklerinden frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, birimlerin nicel olarak görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu analiz türü, belli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır ve frekans analizi sonucunda ögeler önem sırasına göre sıralanarak sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.87)

Araştırma verileri beş aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak açık uçlu soru kağıtlarından ulaşılan verilerin dökümleri yapılmış, her katılımcıya bir numara verilmiştir (Ö1) ve veriler kodlanmış, diğer araştırmacı tarafından özgün verilerle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. İkinci olarak içerik analizi çerçevesini oluşturmak amacıyla araştırmanın alt problemleri genel tema ve kategori alanı olarak düşünülmüş ve çalışma temalarının oluşturulmasında araştırma soruları esas alınmıştır. Soru kağıdında yer alan her soru bir tema olarak belirlenmiş ve oluşturulan temalar aracılığıyla kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Üçüncü olarak her bir araştırma sorusuna verilen yanıtlar teker teker kodlama anahtarına göre kodlanmıştır. Dördüncü olarak kodlamaların karşılaştırılması sürecinde ortak görüş üzerine oluşturulan temalar bir yöntem uzmanına sunulmuş, kod ve temaların uygunluğu onaylandıktan sonra bulguların tanımlanması ve yorumlanmasına geçilmiştir. Düzenlenen bulgular, temalar arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya çıkarmak, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla incelenerek ve gerekli yerlerde araştırma bulgularının iç-güvenirliğini artırmak amacıyla öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sonuna, hangi öğretmen tarafından yanıtın verildiğini göstermek amacıyla öğretmen numarası, cinsiyeti ve yaşı belirtilmiştir (Ö3, k33 = Öğretmen 3, kadın 33 yaşında). Beşinci aşama olan bulguların yorumlanması sürecinde, ulaşılan bulguların sayısal dökümleri verilerek frekans ve yüzdeleri doğrultusunda kategoriler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Ulaşılan bulguların araştırma soruları ile ilişkilendirilerek anlamlandırılması bu süreçte gerçekleştirilir. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin çözümlenmesine ilişkin örnek Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 1. Veri Analizi Form Örneği**

<b>Soru No</b>	<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>İlgili Metin (Bölüm)</b>
<b>1</b>	Sosyal Yaşama İlişkin Endişeler	Çevre Kaynaklı	Gidilen bölgedeki insanların ve çalışanların ırkçı yaklaşımı
<b>1</b>	Öğretim Sürecine İlişkin Endişeler	Öğretim Süreci	Aynı sınıfta birbirinden farklı yaş grubunda ve bilgi seviyesinde öğrenciye eğitim vermek



## 2.4. Araştırmanın İnanırcılığı ve Etik

Bu araştırmada inanırcılık ve etik kapsamında Yıldırım ve Şimşek (2013)'in belirttiği ilkeler doğrultusunda aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmanın dış güvenirliliği kapsamında; araştırmacının sorumlulukları, araştırma sürecinin tasarlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması; uygulama sürecinin planlanması, uygulama ortamının oluşturulması ve yürütülmesi, gerekli analizlerin yapılması ve bulgular ile sonuçların raporlaştırılması gibi araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenirliliği için hem alan hem de yöntem açısından deneyimli uzman desteği alınmıştır.
- Verilerin toplanmasından önce araştırmaya katılan öğretmenler araştırma süreci ve katılımcı hakları konusunda bilgilendirilmiş ve sürecin gönüllülük esasına dayalı olduğu katılımcı grupla paylaşılmıştır.
- Açık uçlu soru kağıdından ulaşılan veriler araştırmacılar ve bir yöntem uzmanı dışında hiç kimse ile paylaşılmamış, katılımcıların gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- Verilerin bilgisayar ortamına doğru aktarılıp aktarılmadığı ikinci araştırmacı tarafından özgün verilerle birebir karşılaştırılarak kontrol edilmiştir.
- Araştırmanın iç güvenirliliği için verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında iki araştırmacı işbirliği içinde çalışarak ortak bir karara varmış, öte yandan geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması sürecinde bir alan-yöntem uzmanından destek alınmıştır.
- Yorum ve sonuçları kanıtlamak amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Yurt dışındaki Türklere Türkçe ve Türk Kültürü dersi verecek öğretmenlerin yurt dışı görevlerine kendilerini hazır hissetme durumları ve yurt dışı göreve ilişkin kaygıları olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

### 3.1. Öğretmenlerin Yurt Dışı Görevlerine Hazır Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe ve Türk Kültürü dersi verecek olan öğretmenlerin görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bu göreve kendilerini hazır hissedip hissetmeme durumları ve nedenleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtların sınıflaması Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin yurt dışı görevine hazır olma durumlarına ilişkin görüşleri**

Hazır olma durumlarına ilişkin görüşler		f	%
<b>Evet</b>	2, 3, 9, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 45, 48, 51, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 101, 104, 105, 107, 109, 112, 115, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169	<b>104</b>	<b>60,8</b>
<b>Kısmen</b>	7, 30, 57, 70, 74, 77, 78, 84, 95, 99, 103, 110, 111, 114, 119, 122, 128, 137, 149, 151, 153, 158, 171	<b>26</b>	<b>15,2</b>
<b>Hayır</b>	1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 21, 25, 39, 44, 46, 47, 49, 50, 55, 58, 59, 67, 68, 71, 86, 89, 100, 102, 106, 108, 113, 116, 121, 138, 139, 143, 144, 160, 167, 170	<b>41</b>	<b>23,9</b>

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 171 öğretmenin çoğunluğu bu göreve kendini hazır hissettiğini (%60,8), dörtte biri kendini hazır hissetmediğini (%23,9) ve diğerleri de kısmen hazır hissettiğini (%15,2) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunun kendilerini hazır hissettiğini belirttiği ancak bunun nedenini açıklamadığı görülmektedir. Bu konuda görüşlerini bildiren öğretmenlerden özellikle ikinci kez aynı görevle yurt dışında gidenler bu kez kendilerini daha yeterli hissettiklerini şu şekilde belirtmektedirler;

“İkinci kez gidiyor olmamdan dolayı ne yapacağımı bilerek gidiyorum.”(Ö163, k47), “İkinci defa gidiyorum. İlk görevimi başarıyla yaptığımı düşünüyorum. Eksik kaldığım konuların farkında olarak bu kez daha donanımlı ve hazır olduğum kanısındayım.”(Ö142, e41).

Özellikle yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretme tecrübelerinden dolayı ya da yabancılara Türkçe öğretenlerin kendilerini hazır hissettikleri görülmektedir. Örneğin Ö53 “İngilizce öğretmiyim, ilkokul 2’lere İngilizce öğretiyorum ki daha önceden hiç İngilizce bilmeyen çocuklara yeni bir dil öğretebiliyorsam yurt dışındaki çocuklara da dilimizi öğretebilirim diye ümit ediyorum.”(Ö53, k29), “Daha önce de Türkçeyi hiç bilmeyen Kürt ve Arap çocuklarına Türkçe konuşma ve okuma yazma öğrettim.”(Ö66, k33).

Öğretmenlerden bazıları bu konuda motivasyonlarının yüksek olduğunu şu sözlerle belirttiktedirler: “Motivasyonumun tam olduğunu söyleyebilirim.”(Ö51, e31), “Kesinlikle evet, kariyer planlamamda var olan bir görevdi.”(Ö73, k45). Öğretmenlerden bazıları da lisans eğitiminde ve seminerde aldıkları eğitimden ve öğretmenlik becerilerinden dolayı kendilerini hazır hissettiklerini belirttiktedirler: “Evet, gerek üniversitede dil eğitimi konusunda aldığımız eğitim, gerekse seminer süresince öğrendiğimiz konuların yeterli olduğunu düşünüyorum.”(Ö26, e30), “Yoğun olarak seminerde bilgi edindiğim için Türkçe ve Türk kültürünü öğretme konusunda hazır hissediyorum.”(Ö118, k49), “Kendine güven ve öğretmenlik yeteneği ve bilgisi olarak hazır hissediyorum.”(Ö130, k32).

Öğretmenlerden 26’sı (%15,2) kendisini kısmen yurt dışı görevine hazır hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kısmen kendilerini hazır hissetme nedenlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Gideceğimiz yer nasıl bir yer, karşılaşacağımız öğrencilerin nasıl kişiler olduklarını bilmediğimden”(Ö32, e33), “Tam olarak hazır hissetmiyorum. Yabancı birine Türkçeyi öğretecek olmak benim için tamamen yeni bir deneyim ve ayrıca bu alanda ciddi kaynak sıkıntısı var.”(Ö40, e33), “Bir İngilizce öğretmeni olarak yöntem ve metodları biliyorum ama bu öğrenci kitlesi ile tecrübem olmadığından biraz tedirginim.” (Ö137, k47), “Tam olarak değil, özellikle kullanmam gereken metod ve yöntemler konusunda daha fazla araştırma yapmaya ihtiyaç duyuyorum.” (Ö119, k34), “Karma gruplarla (hem yaş hem seviye) çalışmak biraz kafamı kurcalıyor.” (110, k40), “Bu konuda hem evet hem hayır diyebilirim. Evet, çünkü Türkçeme çok inanıyorum, anadilimi öğretmen konusunda başarılı olacağıma inanıyorum. Hayır, çünkü İngilizce öğretmiyim, yıllardır İngilizce öğretiyorum, Türkçeyi öğretmek konusunda tereddüt de taşıyorum.”(Ö103, k42), “İlk deneyimim olacağı için kısmen hazır hissediyorum.”(Ö95, k32), “Tam olarak evet diyemem. Müfredat, ders saatleri, okulların yapısı, öğrenci profilleri hakkında biraz daha bilgi sahibi olabildik.”(Ö77, k35)

Kendini yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermeye hazır hissetmeyen öğretmenlerin kendini hazır hissetmeme nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin görevlerine hazır olmadıklarını düşünme nedenleri**

<b>Öğretmenlerin Görevlerine Hazır Olmadıklarını Düşünme Nedenleri</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Kişisel Nedenler (%64,4)</b>	Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	17	15,8
	Tecrübe eksikliği	16	14,9
	Gidilen ülkenin diline hakim olmamak	7	6,5
	Öğrenci kitlesi hakkında yeterince bilgi sahibi olmamak	6	5,6
	Uygulamaya yönelik değil teorik bilgi sahibi olmak	4	3,7
	Uyum sürecinde yanacak sıkıntılar	4	3,7
	Ders saatleri, çalışma koşulları ve okulların yapısı konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	4	3,7
	Yöntem konusunda yetersiz hissetme	3	2,8
	Konaklama/ev bulma sorunları	3	2,8
	Karşılaşılabilecek kültür hakkında yeterince bilgi sahibi olmama	3	2,8
	İki dillilere eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	2	1,8

<b>Programa</b>	Materyal eksikliği (ders kitabı, kaynak)	1	13
<b>Yönelik Nedenler</b>		4	
<b>(%20,5)</b>	Öğretim programının olmaması	8	7,4
<b>Öğrenciden</b>	Öğrenci yaş ve seviyesinin çeşitliliği	1	11,
<b>Kaynaklanan</b>		2	2
<b>Nedenler (%14,9)</b>	Öğrenci ve velilerin tavrı	4	3,7

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin kendilerini bu göreve hazır hissetmeme nedenleri söylenme sıklıklarına göre sırasıyla “kişisel” (%64,4), “programa yönelik” (%20,5) ve “öğrenciden kaynaklanan” (%14,9) nedenler olmak üzere üç tema altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini hazır hissetmeme nedenleri incelendiğinde özellikle kişisel nedenlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. En önemli kişisel nedenlerden biri “Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama” (%15,8) şeklindedir. Bu yanıtın öğretmenlerin branşları ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Kendini yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersi vermeye hazır hissetmeyen 41 öğretmenin branşları incelendiğinde; öğretmenlerin 22’sinin İngilizce öğretmeni, 5’inin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 3’ünün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, 7’sinin Sınıf öğretmeni, 3’ünün Türkçe öğretmeni 1’inin Almanca öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Söz konusu durum öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin kaygılarını destekler nitelikte olup bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir: “Türkçeyi nasıl öğretmem konusunda gerekli eğitimi yeterince almadım.”(Ö49, k32), “Bu seminer döneminde tanıştığımız ikinci kez gidecek meslektaşlarımızın tecrübelerine dayanarak hem bilgi hem de psikolojik olarak daha üst seviyede olmam gerektiğini fark ettim.”(Ö144, e39), “Hayır, kesinlikle hayır! Türkçe öğretimi konusunda yeterli donanuma sahip olduğumu düşünmüyorum.”(143, e46),

Kendini hazır hissetmemeye ilişkin diğer nedenler ise “Tecrübe eksikliği” (%14,9) ve “gidilen ülkenin diline hakim olmamak” (%6,5) olarak belirtilmiştir. Söz konusu nedenlere ilişkin görüşler şu şekildedir: “Kelime ve okuma yazma öğretmek ile ilgili tecrübem yok. Almanca bilmemek, öğrencilerim açısından dezavantaj olabilir”(Ö50, k38), “İki dillilere Türkçe öğretimi konusunda yeterli tecrübeye sahip olduğumu düşünmüyorum.”(Ö55,e40), “Böyle bir deneyimim yok ancak zamanla başarabileceğime inanıyorum.”(Ö170, e40), “Oradaki vatandaşlarımıza dair daha çok öğrenmem ve okumam gereken şeyler olduğunu düşünüyorum. Ayrıca o ülkenin diline hakim olmam gerektiğini düşünüyorum.”(Ö113, k32),

Öğretmenlerin bazıları (%3,7) kişisel nedenler arasında “uyum sürecinde yaşanabilecek sıkıntılardan” bahsetmektedirler: “Uyum sürecinin zorluğu aşamasında yaşayacağım sıkıntı ve deneyimsizliklerden dolayı olumsuz bir düşünceye sahip olduğumdan.”(Ö20, k34), “Uyum eğitimi yeterli değil.” (Ö86, e37). Bu süreçte “konaklama” (%2,8) ve “Yaşam ve çalışma koşulları hakkında yeterli bilgi sahibi olmama” (%2,8) gibi sorunların da öğretmenlerin kendilerini hazır hissetmelerini engellediği görülmektedir. “Şuanda kendimi hazır hissetmiyorum. Nedeni ise konaklama konusunda kafamda bir sürü soru işareti var.”(Ö44, e36), “İngiltere’de ev kiralamak sıkıntılı gibi görünüyor. Bu sorunu halledene kadar rahat çalışmam sanırım.”(Ö160, e31), “Çalışma koşullarına dair yeterli bilgim yok. Yaşam koşulları beni zorlar diye çekiniyorum.”(108, e34)

Öğretmenlerin programa yönelik kaygıları ise materyal eksikliği (%13) ve bir öğretim programının olmaması (%7,4) şeklindedir. Bu nedenle öğretmenler ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmekte ve kendilerini göreve hazır hissetmediklerini belirtmektedirler. “Hayır, çünkü kaynak eksikliği beni çok endişelendirdi. Kendim materyal üretebilirim ama bir yandan yabancı bir ülkeye alışmak bir yandan da etkinlik üretmek epey enerji ister.”(Ö12, k36), Hayır, çünkü hangi programı kullanacağım belirsiz ve karşıma çıkacak öğrenci kitlesinin çeşitliliği beni biraz endişelendiriyor.”(Ö11, k37),

Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı hazır hissetmeme nedenleri ise yaş ve seviye çeşitliliği (%11,2) ile öğrenci ve velilerin tavrına (%3,7) ilişkin düşünceleridir. “Çok küçük yaş gruplarına hitap edecek olmam. Bu çocukların hepsinin aynı grupta karşıma çıkacağını öğrenmiş olmam”(Ö138, e36), “Seminere gelmeden önce hazırdım fakat şu anda hazır hissetmiyorum. Oradaki öğrencilerle ilgili anlatılanlar motivasyonumu düşürdü”(Ö39, e31).

### 3.2. Öğretmenlerin Yurt Dışı Görevlerine Yönelik Kaygılarına İlişkin Bulgular

Yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe ve Türk Kültürü dersi verecek olan öğretmenlerin görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan sorulardan sonuncusu, öğretmenlerin bu göreve ilişkin bir kaygılarının olup olmadığı, varsa bu kaygılarının ne olduğudur. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre oluşturulan tema ve kodlar en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru sıralanarak Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygıları**

		Kod ve Temalar	f	%	
Sosyal Yaşama İlişkin Kaygı (%34,2)	Çevre Kaynaklı (%7,6)	İrkçi yaklaşım (Türk algısı)	20	5,9	
		Sağlık sigortası-ehliyet	3	0,8	
		Helal gıda	2	0,5	
		İslamafobia	1	0,2	
	Kişisel (%26,6)	Ev bulma	32	9,4	
		Kültüre uyum süreci	25	7,3	
		Ailenin çevreye uyumu	18	5,3	
		Maddi sebepler	12	3,5	
		Memleket (aile) özlemi	4	1,1	
Öğrencilere İlişkin Kaygı (%27,8)	Öğrenci Kaynaklı (%20,7)	Öğrencinin ilgisiz tutumu	30	8,8	
		Öğrencinin derse devamı	10	2,9	
		Öğrenci profili	8	2,3	
		Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	6	1,7	
		İki dillilere eğitim	2	0,5	
	Kişisel (%7,1)	Öğrenciyle iletişim kuramamak	16	4,7	
		Kimlik karmaşası yaşayan çocuklarla baş etme	8	2,3	
Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı (%26,9)	Öğretim Süreci Kaynaklı (%13,3)	Materyal olmaması	18	5,3	
		Birleşik sınıfta eğitim	14	4,1	
		Meslektaş-idareci tutumu	14	4,1	
		Eğitim ortamının yetersizliği (Derslik, Araç gereç)	6	1,7	
		Öğretim programı olmaması	4	1,1	
		Okullar arası mesafe	3	0,8	
	Kişisel (%13,6)	Gidilen ülkenin yabancı diline hakim olmama	40	11,8	
		Mesleki açıdan yeterli hissetmeme	5	1,4	
		Eğitim sistemini yeterince tanımama	1	0,2	
Velilere İlişkin Kaygı (%10,6)	Veli Kaynaklı (%7,1)	Velilerin tutumu (önemsememe)	18	5,3	
		Veli profili	3	0,8	
		Dernekler-gruplar	3	0,8	
	Kişisel (%3,5)	Veli ile iletişim kuramama (ikna etme sorunu)	8	2,3	
		Ötekileştirilme kaygısı	4	1,1	

Tablo 3’e göre, öğretmenin görevlerine ilişkin kaygıları; “sosyal yaşama ilişkin endişeler” (%34,2), “öğrencilere ilişkin kaygılar” (%27,8), “öğretim sürecine ilişkin kaygılar” (%26,9) ve “velilere ilişkin

kaygılar” (%10,6) şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla sosyal yaşama yönelik kaygılarının ağır bastığı ve bu kaygıların de çevre ve kişi kaynaklı olmak üzere ikiye ayrılabilceği görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal yaşama ilişkin kaygıları sırasıyla ev bulma (%9,4), kültüre uyum sağlama (%7,3) ve ailenin çevreye uyum sağlaması (%5,3) olarak gösterilebilir. Öğretmenler göreve kendilerini hazır hissetmelerini de etkilediğini belirttikleri ev bulma problemini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Yaşam koşullarımızın çok iyi olmadığını ve ev bulamayacağımızı söylüyorlar.”(Ö8, k30), “Konaklamayla ilgili sorunlar olabilir”(Ö18, k42), “Gündemimi tek meşgul eden sorun, konut bulma meselesi”(Ö40, e33). Ev bulma kaygısının hemen ardından ailenin çevreye ve kültüre uyum sağlaması konusunun (%7,3) şu sözlerle öncelik kazandığı görülmektedir: “Kültür farklılığından dolayı yaşayacağım kültür şoku...” (Ö125, e41). Özellikle çocukların okula uyumu öğretmenlerin büyük endişelerindedir (%5,3) ve şu şekilde dile getirilmiştir: “Eşimin ve çocuğumun adaptasyonu.”(Ö48, e30), “Oğlumun okulu ile kendi çalışacağı okullar arasında mekik dokumam, oğlumun Alman okuluna adapte olamaması”(Ö58, k36), “Çocuğumun karşılaşılabileceği sorunlar beni endişelendiriyor. Eğitim, dil sorunu gibi”(Ö82, k43).

Çevreye ilişkin en büyük kaygıları ise Türk algısından kaynaklanan önyargılar (%5,9) ve ırkçı yaklaşımdır. “Oturdüğüm mahalledeki Almanlar ve Türklerin bana ve eşime bakış açıları”(Ö78, E35), “Orada yaşayan Türklerin Avrupalılar üzerindeki olumsuz algıları” (Ö80, e39), “Beni en çok, orada yaşayan yabancıların bizlere karşı olumsuz davranabilecekleri endişelendiriyor”(Ö103, k42) “Almanların Türklere dair taşıdıkları ön yargılar.”(Ö86, E37), “Yabancılar karşı takınılan ırkçı tutumların bizi zorlayacağını düşünüyorum.”(Ö116, e30) Öğretmenlerin ayrıca sigorta gibi bürokratik endişelerinin yanı sıra ile helal gıda ve islamofobia gibi inanç kaynaklı kaygıları şu şekilde belirtilmiştir: “Birinci görevimde sağlık sigortası konusunda hiç iyi bir tecrübemiz olmadı.”(Ö101, e51), “Yabancı düşmanlığı, islamofobia, barınma, güvenlik ve önyargı”(Ö106, e33). Öğretmenlerin sosyal yaşama ilişkin endişeleri arasında maddi kaygıları (%3,5) ile aile özlemi (%1,1) de bulunmaktadır: “Maddi konuda endişelerim var, oradaki maaşım yetmez diye endişeleniyorum”(Ö150, k35), “Ailemin bir kısmından uzak kalacak olmam”(Ö108, e34),

Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin en büyük kaygıları, öğrencilerin ilgisiz tutumu (%8,8), birleşik sınıfta farklı yaş ve seviyedeki öğrenilere ders vermek (%4,1) ve öğrencilerin derse devam etme zorunluluklarının olmaması (%2,9) şeklindedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri; “Zorunlu ders olmadığı için çocukların ilgi ve alakalarını sürekli canlı tutmak biraz düşündürücü”(Ö130, k32), “Materyal eksikliği ve öğrencilerin derse karşı ilgisizliği, aynı zamanda derslerin istenmeyen saatlerde olması en büyük handikap.”(Ö117, e42), “Sadece öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması beni endişelendiriyor”(Ö140, e50). Bu kaygıların yanı sıra öğrencilerin profilleri (%2,3), hazırbulunuşlukları (%1,7) ve iki dilli olmaları (%0,5) da diğer kaygıları arasında yer almaktadır. “Her yaş grubundan farklı öğrencilerin oluşturduğu sınıflar olacağını biliyorum. Daha çok iki kültür arasında sıkışıp kalmış, aidiyet duygusunu yitirmiş bir profil olacak.”(Ö123, k38).

Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin kendinden kaynaklanan kaygısı ise öğrenci ile iletişim kuramama (%4,7) ve kimlik karmaşası yaşayan bireylerle baş etme (%2,3) şeklindedir. Bu konudaki görüşleri şöyle örneklendirilebilir: “Oradaki çocukların iki kültür arasında sıkışmış olması beni ürkütüyor, ancak üstesinden geleceğimi düşünüyorum.”(Ö131, e42), “Çocukların dünyalarına girememek”(Ö143, e46), “Öğrencilerle iletişim kurma konusunda problem yaşayacağımı düşünüyorum.”(Ö145, e40)

Öğretim sürecine ilişkin kaygılar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en büyük endişesinin gidilen yerin diline hakim olmamak (%11,8) olduğu görülmektedir. “İngilizce konuşan ülkeleri tercih etmeme rağmen Almanya’ya gönderilmiş olmak ve tek kelime Almanca bilmemek”(Ö112, k39), “Gideceğim ülkenin dilini bilmiyorum. Hiç anlamadığım veya zor alıştığım bir kitleye birşeyler öğretemeyeceğim endişesi”(Ö114, e37). Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin diğer kişisel kaygıları mesleki açıdan yeterli hissetmeme (%1,4) ve eğitim sistemini yeterince iyi tanımama (%0,2) şeklindedir.

Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin en önemli kaygıları sırasıyla materyal eksikliği (%5,3) ve eğitim ortamının yetersizliği (%1,7), öğretim programının olmaması (%1,1) ve okullar arası mesafe (%0,8) olup bu konudaki görüşleri şu şekilde belirtilmiştir: “Bir programın olmayışı, her şeyi doğaçlama öğreteceğimizi düşündürdü bana. Ayrıca materyal eksikliği, ders kitabının olmayışı, ve bunların hepsi. Yani neyi, ne zaman, nasıl öğreteceğiz, hiç fikrim yok.”(Ö167, k29), “Ülkelerin çıkardığı zorluklar: sınıf verme, interaktif sınıfta ders yapma”(Ö168, e44). Meslektaş ve idarecilerin öğretmenlere karşı tutumu (%4,1) öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin diğer kaygıları arasında yer almaktadır. “Oradaki yabancı idareci ve meslektaşlarının ön yargılı yaklaşımları”(Ö144, e39), “İrkçı müdürlerle karşılaşmak”(Ö156,

e46), “Yapacağım işte bölgenin yetkililerinden yeterince destek alamayacağım kaygısı”(108, e34), “Orada bakanlık görevlilerinin bizim ihtiyaç ve sorunlarımızla ilgilenip ilgilenmeyeceği ” (Ö112, k39).

Öğretmenlerin kaygılandıkları bir diğer konu ise velilerin dersi önemsememeleri (%5,3) ve velilerle iletişim kuramamak (%2,3) şeklindedir. Bu konuda öğretmenler şu görüştedirler: “Ailelerin biraz ilgisiz olduğu söylendiği için neler yapılabileceğini düşünmeye çalışıyorum.”(Ö130, k32), “Vatandaşlarımızın ve çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü derslerini önemsememeleri.”(Ö162, k45), “Öğrenci ve velilerin Türkçe derslerine ilgisizliği ve sahip çıkmaması beni endişelendiriyor.”(Ö163, k41). Velilere ilişkin diğer endişeler ise velilerin tutumu (%5,3), farklı veli profilleri (%0,8) ve çeşitli dernek ile gruplar (%0,8) olarak belirtilmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şöyle örneklenebilir: “Ailelerin gelişime açık olmamaları.”(Ö124, k45), “Sosyal hayatta değişik grup ve derneklerin öğretmenler üzerindeki etkileri ve baskıları” (Ö137, K47), “Velilerin biz eve birbirlerine bakışı”(Ö138, e36).

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yurt dışındaki Türklere Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin göreve ilişkin kaygıları ve göreve hazırbulunuşlukları şeklinde sunulmuştur.

Çalışma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini yurt dışı göreve hazır hissettiği görülmektedir. Bu konuda görüşlerini paylaşan öğretmenlerden çoğunun motivasyonunun çok yüksek olduğu, özellikle yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretme tecrübelerinden dolayı ya da yabancılarla Türkçe öğretenlerin kendilerini hazır hissettikleri görülmektedir. Kendini hazır hissedenlerden çoğu ise ikinci kez görevlendirilen öğretmenlerdir ve bu konuda tecrübelerinin olması nedeniyle kendilerini hazır hissettiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin küçük bir bölümü (%15,2) kendini kısmen yurt dışı görevine hazır hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler gidilecek yeri bilmemek, karşılaşılabilecek öğrencileri yeterince tanımamak, yabancı birine Türkçe öğretme deneyiminin olmaması, yeni bir deneyim olması gibi nedenlerden dolayı kendilerini kısmen hazır hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dörtte biri ise kendini yurt dışı görevine hazır hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini yurt dışı görevine hazır hissetmeme nedenleri ise “kişisel”, “programa yönelik” ve “öğrenciden kaynaklanan” nedenler olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini hazır hissetmeme nedenleri incelendiğinde özellikle kişisel nedenleri ağırlıklı olarak belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini göreve hazır hissetmemelerindeki en önemli kişisel neden “Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama” şeklindedir. Bu yanıtın öğretmenlerin branşları ile doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir. Kendini yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersi vermeye hazır hissetmeyen 41 öğretmenin branşları incelendiğinde; öğretmenlerin 22’sinin İngilizce öğretmeni, 5’inin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 3’ünün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, 7’sinin Sınıf öğretmeni, 3’ünün Türkçe öğretmeni 1’inin Almanca öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin diğer hazır hissetmeme nedenleri ise tecrübe eksikliği, gidilen ülkenin diline hakim olmamaktır. Öğretmenlerin tecrübe eksikliğiyle ilgili olarak Yılmaz (2014)’a göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı’nda da çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu programla yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin sadece kısıtlı bir zaman için gönderilmeleri, iki dillilerin eğitiminde öğretmen yeterliliklerinin eksik olması, derslerde uygulanacak materyallerin ders ortamı için uygun olmayışı, derslerin seçmeli olması ve not değeri taşımaması bu sorunların temelini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin olarak kendilerini hazır hissetmemelerinin diğer nedenleri materyal ve öğretim programının olmaması olarak belirtilmiş olup söz konusu öğretmenlerle gerçekleştirilen hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlere derslerde kullanmak üzere ders kitabı ve öğretim programı gibi dersle ilgili hiç bir materyalin sunulmamış olması ve bu konuda (öğretim programı) bir belirsizlik olması öğretmenlerin hazır olmama gerekçelerini destekler niteliktedir. Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin görevlerine kendilerini hazır hissetmemelerinin bir başka nedeni ise yaş ve seviye çeşitliliği olan öğrenci gruplarıyla aynı anda sınıfta çalışma (birleşik sınıfta eğitim) şeklinde dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin yurt dışı görevlerine yönelik kaygı nedenleri incelendiğinde; sosyal yaşama, öğrencilere, öğretim sürecine ve velilere ilişkin olmak üzere birden fazla konuda kaygılandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle sosyal yaşama ilişkin kaygılarının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Sosyal yaşama ilişkin kaygılar; ev bulma, kültüre uyum süreci, ailenin çevreye uyumu, maddi sebepler ve memleket özelemi şeklindedir. Kişisel nedenlerin yanı sıra ırkçı yaklaşım, sağlık

sigortası, islamaforbia gibi çevre kaynaklı nedenler de kaygıları arasındadır. Öğretmenlerin yaşadıkları çevreye uyum süreci ile ilgili olarak Yağmur (2010, s.226), Türkiye’den gönderilen öğretmenlerin her zaman istenilen düzeyde verimli olamadığını, gelen öğretmenlerin kendi uyum sürelerini tamamlamadan görev sürelerini bitirerek Türkiye’ye geri döndüklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili kaygıları; öğrencilerin ilgisiz tutumu, birleşik sınıfla eğitim, derse devam zorunluluğu olmaması, öğrenci profili gibi öğrenci kaynaklı nedenlerin yanı sıra öğrenciyle iletişim kuramamak ve kimlik karmaşası yaşayan çocuklarla baş edememek şeklinde kişisel nedenlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin ilgisiz tutumuna ilişkin kaygılarını destekleyen öğrencilerin derse karşı ilgisizliğine yönelik bir çok çalışma bulunmaktadır. Bekar (2013)’ın çalışmasına göre Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılım 2006/2007 öğretim yılında % 50 iken bu oran 2007/2008 yılında % 37’lere düşmüştür. Tuna (2010)’nın çalışmasına göre Ana Dili Tamamlama Dersi kapsamında verilen Türkçe derslerinin Alman müfredat programına alınmaması nedeniyle Türklerin bu derslere ilgisi ve katılımları son derece düşük düzeyde kalmaktadır. Hessen ve Baden-Württemberg Eyaletlerindeki ilk ve orta dereceli okullardaki kurs statüsünde verilen Türkçe derslerine katılım yüzde 20 civarındadır. Kılıçarslan (2001, s.60; Akt.Adıgüzel, 2011)’ın verilerine göre beş yüz binin üstünde Türk öğrenci olmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin oranı yüzde 1 bile değildir. Öğrenci ilgisinin ve derse katılımının azalma nedenleri incelendiğinde öğrencilerin ilgisiz tutumunun gerekçeleri şu şekilde gösterilebilir; öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından ana dili Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesi, bu derslerin okul programları dışında seçmeli olarak ve talebe bağlı olarak yer alması, sınıf geçmede etkisinin olmaması, karnede not olarak yer almaması, derslerin okul saatleri dışındaki saatlerde ve derslik olarak kullanılmayan yerlerde yapılması ve ailelerin bu konudaki bilinçsizlikleri olarak gösterilmekte ve bunun gibi birçok neden öğrencilerin bu derse karşı ilgisiz olması sonucunu doğurmaktadır (Bal, 2013; Gelekeçi, 2010; Kartal Güngör, 2015; Boyacı ve Ersoy, 2015).

Öğretmenlerin bir diğer kaygısı kimlik karmaşası yaşayan çocuklarla baş edememek şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilgisizliği kültürel anlamda bir çok soruna neden olmaktadır örneğin azalan ilgi ve eğitimsizlik sonucunda “Semilingualizm”, “Sınırlı Dillilik” veya “Yarım Dillilik” olarak adlandırılan anadilin ve ikinci dilin yetersiz bilinmesi durumu ortaya çıkmakta, çocuğun her iki dilin de kullanıcısı olmasına rağmen her iki dildeki bilişsel yetersizliği hem düşünme yeteneği hem de zekâ gelişimini olumsuz etkilemektedir (Bekar, 2013). Bu nedenle Türk kökenli çocukların dil ve kültürel farklar nedeniyle iki kültür arasında bocaladığı ve aidiyet sorunu yaşadığı belirtilmektedir (Sarıkaya, 2014). Bilgiç ve İnce (2015)’nin öğrencilerin kültürel kayma düzeyini incelediği çalışmada kültürel kayma düzeyinin gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Öğrencilerinin kültürel kayma düzeyine 2008’de öğretmenlerin %30,61’i çok kez şeklinde cevaplarırken % 55,1’i en az bir veya birkaç kez şeklinde cevaplamış, 2015’te ise öğretmenlerin %50’si çok kez şeklinde cevaplamıştır. Bu tespit de öğrencilerin iki kültür arasında sıkıştığını göstermekte ve kültürel anlamdaki kaymanın artarak devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin kaygıları; materyal eksikliği, meslektaş tutumu, eğitim ortamının yetersizliği, programın olmaması gibi öğretim süreci kaynaklı nedenler ile gidilen ülkenin diline hakim olmamak, mesleki açıdan kendini yeterli hissetmeme gibi kişisel nedenlerdir. Yapılan çalışmalar (Boyacı ve Ersoy, 2015), öğretmenlerin çevresel yetersizlikler ve materyal eksikliklerinden dolayı özellikle soyut kavramların öğrencilere kazandırılmasında sorun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Sarıkaya (2014, s.256)’nın çalışmasına göre Belçika Flaman bölgesinde öğrencilerin ana dillerini geliştirmesi için bir fırsat olarak düşünülen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin program ve uygulama bakımından verimli olamamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin iki veya daha fazla okulda çalışıyor olmaları ve okul saatleri dışında ve okul dışında ders yapıyor olmaları meslektaşlarıyla iletişim içine girmelerine ve bilgi alışverişine olanak vermemekte, ortak çalışmalarını ve performanslarını engellemektedir (Oğuzkan, 2009; Kartal Güngör, 2014).

Öğretmenlerin gidilen ülkedeki eğitim sistemine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin bilgilerinin olmaması da bir diğer endişeleri olup Tezcan (2000, s.88)’a göre yurt dışında görev yapacak öğretmenlerin yurt dışında yaşayan çocukların kültürel ve dilbilimsel gereksinimlerine göre eğitilmesi ve o ülkedeki eğitim sistemi ile geleneklerine ilişkin eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin en önemli endişelerinden biri gidilen ülkenin diline hakim olmamak ve kendini mesleki açıdan yeterli hissetmemektir. Aytekin (2010, s.52) Belçika’da görev yapan öğretmenlerin Karanfil (2010, s.56) ise İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin yetersiz dil bilgisinden dolayı buldukları toplumla iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yurt dışında görev yapacak öğretmenlerin en az E düzeyinde

yabancı dil bilme şartının gerekliliğini düşündürmekte ancak görevlendirilen öğretmenlerin dilini bildikleri ülkeye değil başka bir ülkeye görevlendirilmeleri öğretmen yeterliliği ve seçimi konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde yabancı dil bilme şartı aranması ancak bildiği yabancı dili kullanabileceği bir ülkeye gönderilmemesinin yanı sıra Türkçe ve Türk kültürünü öğretmesi ve sevdirmesi gereken öğretmenlerden en önemli şart olarak yabancı dil bilgisi aranması da bir başka sorundur. Yabancı dil bilmek önemli olmakla birlikte en az onun kadar önemli olanın dil ve kültüre ilişkin bilgi ve beceri düzeyi olduğu göz ardı edilmemelidir. Çiçek (2010, s.44) bu konuda Türkçe eğitimi bölümlerinden mezun olanları görev yapacakları ülkenin dil ve kültürünü bilmemeleri ve çocukları Türkçeyi kullanma düzeyleri bakımından tanımaları açısından yeterli görmemekte, Fransızca bölümü mezunlarını ise bu bölümden mezun olmalarına karşın iletişim kurma sürecinde yeterli olmamaları nedeniyle yeterli bulmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla görevlendirilecek öğretmenlerin dil, kültür ve iletişim açısından değerlendirilerek ilgili alanlarda eğitim almaları gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin velilere yönelik kaygıları ise; velilerin önemsemez tutumları, farklı veli profillerinin olması, o bölgede yaşayan çeşitli dernek ve grupların etkisinde olan veliler ile onlarla iletişim kuramayarak ötekileştirilme korkusu şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin endişelerindeki haklılıkları yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Örneğin Gelekçi (2010)'nin çalışmasına göre Belçika'daki Türk öğrencilerinin ana dili derslerinin açılabilmesi için ailelerin okul yönetiminden talepte bulunmaları gerekmekte ve ailelerin anadil öğretimi bilincine sahip olmamaları ve çocuklarının anadillerini öğrenmeleri konusunda yeterli hassasiyeti göstermemeleri nedeniyle sınıf açılması için yeterli sayıya ulaşamamakta ve Türkçe dersi sınıfları açılmamaktadır. Ayrıca veliler tarafından ana dilinin öğrenilmesinin yaşanılan ülkenin dilinin öğrenilmesini engelleyeceği ve çocuklarının derslerdeki başarılarını olumsuz etkileyeceği düşüncesi de ailelerin ana dili öğrenmeye karşı olumsuz tutumu göstererek ana dili eğitimi alan öğrenci sayısının hızla azalmasına neden olmakta, bu durum öğretmenler ve aileler arasındaki iletişimsizliği gitgide arttırmaktadır (Bilgiç ve İnce 2015; Yağmur, 2010; Boyacı ve Ersoy, 2015; Adıgüzel, 2011). Bilgiç (2015)'in derslerde istenilen başarıya ulaşamama nedenlerini incelediği araştırmaya göre 2008'de ders saatlerinin yetersizliği ilk sırada iken 2015'de ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliği ve derse olan bakış açıları ders saatinin yetersizliği maddesinin önüne geçmesi sonucu da velilerin önemsemez tutumlarına ilişkin kaygıyı destekler niteliktedir. Söz konusu sonuçlar incelendiğinde, Türkçe ve Türk Kültürü dersinde amaçlanan nitelikli eğitim yolunun öğretmen, öğrenci, aile ve çevre iletişimi ile işbirliğinden geçse de yurt dışında bu durumun aksi yönde seyrettiği görülmektedir.



## 5. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Y. (2011). Almanya’da kültürel çalışma alanı olarak Türkçe. *Sosyoloji Dergisi*, 3.Dizi, Sayı 22, 231-251.
- Aslan, G. (2009), *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Aytekin, H. (2010). Belçika’da Türkçenin öğretimi, mevcut uygulamalar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğretmenliği çalıştay kitabı*. Marmaris: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Bal, K. (2013). Kitle iletişim araçlarının yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili öğrenimi ve kimlik algısı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 5, 1-14.
- Belet Boyacı, Ş.D., Genç Ersoy, B., (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, Volume 10/15 Fall 2015, p. 159-180.
- Beytullah B. (2013). Almanya’da Türkler ve Türkçe, *Turkish Studies* -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/9, Summer 2013, 771-787.
- Bilgiç, M. ve İnce, B. (2015). Yurt dışındaki Türkçe öğretiminin küresel sorunu: İklim değişme(me)si. *II Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı*. İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmen Yeterlikleri (24 Nisan 2015) Ghent. (Ed. İsmail Güleç ve Bekir İnce). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, s.40-55.
- Büyüköztürk, Ş. vd.(2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozdam, A., (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, M. ve Yıldız, C. (2016). Almanya’daki Türk öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, ISSN: 2198 – 4999, Doi Number: 10.18298/ijlet.6274(3), 217-257.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2011). *2010 yılı faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Çevirme, H. (2011). Türkçe ve Türk Kültürü dersi üzerine bir araştırma: Bremen örneği. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı*. Ankara: Pegem A.
- Çiçek, M. (2010). Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve öğretmenliği Çalıştay Kitabı*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. Marmaris.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa’daki Türk çocukları sorunlar ve çözümler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dılmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Doğan, T. ve Çoban, A.E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Gelekçi, C. (2010). Belçika’daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 163- 194.
- Göçer, A. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin Türkçe öğretimi bakımından öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyleri (Niğde Üniversitesi Örneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 33 (358), 5-13.
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 140-149.
- İnce, B. (2011). Yurt dışında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin içinde buldukları çalışma şartlarına yönelik memnuniyet düzeyleri. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı*, Ankara: Pegem A.
- Karanfil, H. İbrahim (2010). İngiltere’de Türkçe eğitim ve öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve öğretmenliği Çalıştay Kitabı*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. Marmaris.
- Kartal Güngör, T. (2015). Fransa’da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 2662-2668.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005) Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 367-380.
- Kılıçarslan, A. (2001). Avrupa diller yılı, Mayıs 2001, <http://www.turkofoni.org/default.asp?pid=l6&l1ng=1>
- Mehmetlioğlu, D., Haser, Ç. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 34 (Temmuz 2013/II), 91-102.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Yurt dışı eğitim personeli rehberi*. Ankara: MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Oğuzkan, P. S. (2009). Türkçe anadili derslerinde nitelik geliştirme ve koruma. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, Mayıs. Avrupa’daki Türk Çocukları Çanakkale.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 38-54.

- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıkaya, H., S. (2014).Belçika Flaman Bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, Yıl: 2, Sayı: 8, Aralık, s. 246-260.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7(2), 927-937.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Ankara: Epsilon Yayınevi.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuna, Y. (2010). Dil bilinci ve Hessen'de Ana Dil Öğretimi, 04.06.2010, <http://turkpolitika.com> 28.06.20 10'da girildi.; Tufan, Türkçe Derslerinin Alınanya'da Geleceği.
- Ünaldı, Ü. E., Alaz, A.,(2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 26, s. 1 -13.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221- 242.
- Yaylacı, A. F. (2008). Belçikalı ve Türk eğitimcilerle velilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. I. *Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür"*, Erciyes Ü. Yayınları No: 165, Cilt I, s. 236-253.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Daire Başkanlığı.
- Yıldız, C. ve Çakır, M. (2016). Almanya'daki Türk öğretmenlerin bu ülkede verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (içinde) (s.27-37). Sakarya: Sakarya TÖMER.
- Yılmaz, M.,Y.(2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/3, Winter 2014.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.