



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİLERİN
PEDAGOJİK YETERLİKLERİNE YÖNELİK BİR İNCELEME**

Tarık DEMİR

Doktora Tezi

Ankara, 2021

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİLERİN PEDAGOJİK
YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK BİR İNCELEME

Tarık DEMİR

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe retimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2021

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

14/06/2021

(İmza)

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

İmza

TEŞEKKÜR

Hiç bitmeyecek eğitim yolculuğunun öğretim kısmında önemli bir aşamayı büyük Türk milletinin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin imkânları ile tamamlamış olmanın gururu içerisinde şahsımı yetiştiren aileme ve üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Tez yazım sürecindeki destek ve yardımları için başta danışman hocam Prof. Dr. Mustafa Durmuş'a; tecrübe ve bilgisini hiç esirgmeden her zaman paylaşan Prof. Dr. Nezir Temur'a; süreçte her zaman beni cesaretlendiren ve yol gösteren Prof. Dr. Nermin Yazıcı'ya; yaptığı katkılarla kıymet katan Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu'na; araştırmamı büyük bir dikkat ve özenle inceleyip geliştirmemi sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Özge Can Aran'a; değerli fikir ve önerileri ile yol gösteren Prof. Dr. Adnan Kan'a; çalışmanın uygulama ve veri analizi aşamalarında yardımlarını esirgemeyen değerli dostum Dr. Haluk Güngör'e; veri toplama sürecinde yardımcı olan Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER'lerdeki öğretim görevlileri ile çeşitli kurumlarda Türkçenin bayrağını dalgalandıran meslektaşlarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemi sağlayan annem Öznur Demir ve babam Halil Demir başta olmak üzere Demir ve Yılmaz ailesine, her zaman olduğu gibi bu süreçte de bana sonsuz destek ve güven veren sevgili eşim Gaye Demir'e ve en çok da kendisinden çalınan zamana sabır gösteren koca yürekli, bilge kızım Bilge Nil Demir'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tarık DEMİR

Ankara

2021

ÖZET

DEMİR, Tarkan. *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme*, Doktora Tezi, Ankara, 2021.

Öğretme-öğrenme süreçlerinin merkezinde günümüz kabullerine göre öğrenci vardır ancak öğreneni de süreci de şekillendiren öğretendir. Öğretenin, öğretim sürecindeki başarısı ise yeterlikleri ve yeterliklerine ilişkin algısı ile doğru orantılıdır. Öğretenin yeterliği söz konusu edildiğinde, eğitim öğretimin her türü ve aşamasında olduğu gibi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğretmenin/öğreticinin bazı bilgi alanlarına hâkimiyeti ve öğretmenlik gibi sorumluluğu yüksek bir mesleği yerine getirebilecek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Çalışma kapsamında bu yeterlikler ve bilgi alanları öğretmen/öğretici, ikinci dil/yabancı dil gibi kavramsal farklılıklara duyarlık gösterilerek açıklanmıştır.

Çalışma, öğreticilerin pedagojik yeterliğine ve öz yeterlik düzeyine yoğunlaştığından iki ayrı başlıkta hem nitel hem nicel veri toplanarak yakınsayan paralel karma yöntem desenlemesi ile veri toplanmış ve inceleme yapılmıştır. Söz konusu incelemeyi yapabilmek için alana özgü pedagojik yeterlik tanımlamaları ile yeterliği ve öz yeterliği ölçmek için yararlanılacak araçlar olmadığından amaca uygun araçlar geliştirilmiş ve veriler bu sayede toplanabilmiştir. İncelenen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler kendi doğasına uygun olarak analiz edildikten sonra dereceli puanlama anahtarı kullanılarak nicelleştirilmiş ve karşılaştırılabilir hâle getirilmiştir.

Gelecekte disiplinler hâlinde branşlaşma potansiyeli taşıyan Türkçe öğretimi alanına özgü bu tanımlamalar ve kavramlaştırmalar önemsenmiştir. Bu kavramlaştırmaların yanı sıra alanyazındaki *yabancı*, *yabancılar Türkçe*, *yabancı dil olarak Türkçe* gibi adlandırmalar da epistemolojik bir yaklaşımla irdelenmiştir.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yeterlik ve öz yeterliklerine odaklanan çalışma kapsamında yapılan tarama sonucu ulusal ve uluslararası alanyazında konuyla ilgili üzerinde uzlaşma olan bazı durumlar tespit edilmiştir. Bunların başında öğreticiyi bilim uzmanından ayıran yeterlik alanının pedagoji olduğu ve yeterlik alanlarının ayrı ayrı değil bir arada ve bütünleyen yapıda ele alınması gerektiğidir. Yapılan araştırma

neticesinde tespit edilen bir diğer bulgu ise öğretmen/öğretici eğitiminin sürekli olarak hizmet öncesi, hizmet içi, iş başında eğitim gibi alt başlıklara ayrılrsa da hayat boyu öğrenme, sürekli gelişim yaklaşımı ile bütüncül bir yapıda planlanması gerektiğidir. Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinde bu konuda alınmış kayda değer bir mesafe varken ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitiminde standartlaşma gibi henüz önemli eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Toplanan veriler analiz edildiğinde ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri ile yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik ve yeterlik puanları birbirine yakın çıkmıştır. Diğer taraftan, her iki grupta da yeterlik puanları algılanan öz yeterlik kadar yüksek değildir ve desteklenmesi gereken birçok yeterlik olduğu görülmüştür. Toplanan veriler göstermiştir ki her iki grupta da öğreticilerin yeterlik puanları özellikle alan bilgisinin kullanıldığı durumlarda yüksekken pedagojik yeterlikler söz konusu olduğunda puanlarda önemli oranda düşüşler görülmektedir.

Çalışma sonucunda, demografik bilgi formlarından elde edilen bilgilere göre, öğreticilerin %50'ye yakını, alanda, pedagoji eğitimi almadan çalışmaktadır ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bir sertifika programına katılmamıştır. Anlamlı bir fark oluşturmamakla birlikte pedagoji eğitimi alan kişilerin toplam puanları hem yeterlikte hem de öz yeterlikte daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların tam puana yakın düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları ancak yeterliklerine bakıldığında alınan puanların görece düşük olduğu ve düşüşlerin alan bilgisinden çok pedagojik bilginin yoğun biçimde işletilmesi gereken maddelerde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında pedagojik yeterlikler üzerinde alana özgü çalışmalara yoğunlaşıp çıktıların öğretici yetiştirme süreçlerine yansıtılması sayesinde öğretici yetiştiren programların ve sürecin standart bir yapıya kavuşturularak denetimli biçimde geliştirilebilir hâle getirilmesi gerektiği ve hâlihazırda çalışan öğreticilerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (technological pedagogical content knowledge) ve yeterliklerini geliştirmeye yönelik desteklenmesinin faydalı olacağı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe, öğretici, pedagoji, yeterlik, öz yeterlik.

ABSTRACT

DEMİR, Tark. *Education and Pedagogical Competences of Teachers in Teaching Turkish to Foreigners*, PhD Dissertation, Ankara, 2021.

Today although it is believed that the learner is at the center of the educational processes, the one who shapes both the learner and the process is the teacher. The success of the teacher in the teaching process is directly proportional to his/her competencies and self-efficacy. When the competence of the teacher is considered, as in all types and stages of education, in teaching Turkish as a second/foreign language, the teacher/instructor must have the mastery of some fields of knowledge and competencies to fulfill a profession with high responsibility. Within the scope of this study, these competencies and knowledge areas were explained by showing sensitivity to conceptual differences such as the teacher/instructor and second/foreign language.

Since the study focuses on the pedagogical competence and self-efficacy level of the instructors, both qualitative and quantitative data were collected under two separate titles, and the data were collected and analyzed by convergent parallel mixed method. Since there were no pedagogical competence definitions specific to the field and tools to measure competence and self-efficacy in order to carry out this examination, appropriate tools were developed and data were collected. Then, the data were analyzed using the SPSS 25.0 program. After analyzing the qualitative data, they were quantified and compared using a rubric.

These definitions and conceptualizations specific to the field of Turkish teaching, which has the potential to branch out as disciplines in the future, have been emphasized. In addition to these conceptualizations, naming foreigners, Turkish for foreigners and Turkish as a foreign language in the literature are also examined with an epistemological approach.

As a result of the survey conducted within the scope of the study focusing on the *competence and self-efficacy of Turkish instructors as a second/foreign language*, some agreements on some specific situations have been identified both in the national and international literature. The most important of these is the types of competence, the knowledge that the field of competence separating the instructor from subject specialist is pedagogy and the recognition that competence areas should be handled together in an

integration, not separately. Another finding determined as a result of the research is that although teacher/instructor training is constantly divided into sub-areas such as pre-service, in-service and on-the-job training, lifelong learning should be planned in a holistic structure with a continuous development approach. While a lot has been done for the training of Turkish teachers specializing in mother tongue education, it has been determined that there are serious deficiencies, especially standardization deficiencies, in the education of Turkish instructors as a second/foreign language.

When the collected data were analyzed, both the competency and self-efficacy scores of Turkish instructors as a second language and the competency and self-efficacy scores of Turkish instructors as a foreign language were close to each other. However, in both groups, the competency scores were not as high as the perceived self-efficacy, on the contrary, it was seen that there were many competency areas that need to be supported. The data collected showed that in both groups, the competency scores of the teachers were high, especially in cases where field knowledge was used, while significant decreases were observed in the pedagogical competencies.

According to the information obtained from the demographic information forms, it can be stated that nearly 50% of the instructors work without pedagogy training and have not participated in a certificate program for teaching Turkish as a foreign language. Although there was no significant difference, the total scores of the participants having pedagogy training were higher in both their competence and self-efficacy. It was determined that although the participants had a perception of self-efficacy close to the full score, when their competencies were considered, the scores were relatively low, and the decreases were observed in items that require intensive pedagogical knowledge more than field knowledge. Within the scope of the study, it was realized that instructor training programs should be developed in a standard and controlled manner getting feedback from field-specific studies on pedagogical competencies and reflecting these outputs to the instructor training processes. It would also be beneficial to support current teachers to improve their technological pedagogical content knowledge and competencies.

Key words

Turkish as a second/foreign language, instructor, pedagogy, competency, self-efficacy.

İÇİNDEKİLER

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYAN	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
GİRİŞ.....	20
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	23
1.1.PROBLEM DURUMU	23
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI.....	25
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	27
1.4. VARSAYIMLAR	28
1.5. SINIRLILIKLAR.....	29
1.6. TANIMLAR	29
2.BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	31
2.1. GİRİŞ	31
2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	31
2.2.1. Yabancı Dil ve İkinci Dil Kavramlarına Analitik Bir Yaklaşım.....	32
2.2.2. Yabancılar Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İkinci Dil olarak Türkçe Kavramları.....	34
2.2.3. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi (Türkiye’de)	37
2.2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (Türkiye Dışında)	39
2.3. ÖĞRETİCİ EĞİTİMİ	41
2.3.1. Hizmet Öncesi Eğitim/İşe Başlamadan Önceki Eğitimler	42
2.3.2. Hizmet İçi Eğitim	45
2.4. İKİNCİ/YABANCI DİL ÖĞRETİCİSİ EĞİTİMİ	53
2.5. ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ/STANDARTLARI.....	56
2.6. TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETİCİLERİN EĞİTİMİ	66

2.7. DÜNYADAKİ UYGULAMALAR VE TÜRKİYE’DEKİ DURUM	72
2.8. PEDAGOJİ VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ	80
2.8.1. Pedagoji ve Pedagoji Eğitimi	80
2.8.2. Öğretici Yeterlikleri ve Pedagojik Yeterlikler	85
2.8.3. Pedagojik Alan Bilgisi ve Pedagojik Muhakeme (Öğretmeyi Öğrenme) ...	90
2.8.4. Pedagojinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri ve Türkçe Öğreticileri Açısından Önemi	93
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	99
3.1. GİRİŞ	99
3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ	99
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	102
3.3.1. Nicel Çalışma Grubunun Demografik Bilgi Formundan Elde Edilen Veriler.....	107
3.3.2. Nitel Çalışma Grubunun Demografik Bilgi Formundan Elde Edilen Veriler	108
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE GELİŞTİRME SÜREÇLERİ	111
3.4.1. Veri Toplama Araçları	112
3.4.2. Demografik Bilgi Formu.....	112
3.4.3. Nicel Veri Aracı: Öz Yeterlik Ölçeği	113
3.4.3.1. Alanyazın (Literatür) Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma.....	113
3.4.3.2. Madde Havuzunun Değerlendirilmesi İçin Türkçe Uzmanı Görüşü Alma (Kapsam Geçerliliği).	114
3.4.3.3. Ölçeğin İlk Formunu Oluşturma ve Ölçme Uzmanı Görüşü Alma (Uygunluk ve Kullanışlılık)	114
3.4.3.4. Maddelerin Güvenilirliğini Sağlamak İçin Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar.....	115
3.4.3.5. Ölçeğin Son Formunu Oluşturma.....	115
3.4.3.6. Nicel Veri Toplama Aracının Geçerliğine İlişkin Yapılan Analizler.....	115
3.4.4. Nitel Veri Aracı: Örnek Olay İnceleme Formu Geliştirme	120
3.5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	125
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	126
3.6.1. Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi.....	127
3.6.2. Örnek Olay İnceleme Aracından Elde Edilen Verilerin Analizi	131
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	137
4.1. GİRİŞ	137

4.2. NİCEL ÇALIŞMA GRUBUNUN ÖZ YETERLİK ALGILARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİNDEN ELDE BULGULAR VE YORUMLAR	137
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	137
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	138
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	140
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	141
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	143
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	145
4.3. NİTEL ÇALIŞMA GRUBUNUN ÖRNEK OLAY İNCELEMELERİNDEN ELDE BULGULAR VE YORUM.....	146
4.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	148
4.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	149
4.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	152
4.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	155
4.3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	157
4.3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	159
4.4. İKİNCİ VE YABANCI DİL ÖĞRETİCİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİNDEN VE ÖRNEK OLAY FORMLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR.....	160
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	194
SONUÇLAR.....	194
ÖNERİLER	203
KAYNAKÇA	207
EKLER	221
EK 1. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYON İZNİ	221
EK 2. YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ UYGULAMA İZNİ	222
EK 3. ÖZ YETERLİK BELİRLEME ÖLÇEĞİ.....	223
EK 4. ÖRNEK OLAY FORMU	227
EK 5. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	234
EK 6. ÖRNEK OLAY DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	236
EK7. İKİNCİ DİL ÖĞRETİCİLERİ ÖRNEK OLAY VERİLERİ	245
EK8. YABANCI DİL ÖĞRETİCİLERİ ÖRNEK OLAY VERİLERİ	296
EK9.ORJİNALLİK RAPORU	321
EK10. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ.....	322

KISALTMALAR DİZİNİ

ACDTEC	: Accreditation Council for TESOL Distance Education Courses (TESOL Uzaktan Eğitim Kursları veya ACTDEC Akreditasyon Konseyi)
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
DİLMER	: Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
İD	: İkinci dil
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ÖMGY	: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
PAB	: Pedagojik Alan Bilgisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TED	: Türk Eğitim Derneği
TESOL	: Teaching English to speakers of other languages (Diğer dil konuşurlarına İngilizce Öğretimi)
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
TÖMER	: Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
TPAB	: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
YD	: Yabancı Dil
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
YTÖ	: Yabancılar Türkçe Öğretimi/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Hizmet İçi Eğitim Türleri</i>	46
Tablo 2. <i>TYYÇ Lisans</i>	58
Tablo 3. <i>TYYÇ Yüksek Lisans</i>	59
Tablo 4. <i>TYYÇ Doktora</i>	60
Tablo 5. <i>MEB ÖMGY Tablosu</i>	63
Tablo 6. <i>Öğretmen Yeterlikleri Kullanım Alanları</i>	64
Tablo 7. <i>Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Kredi Dağılımı</i>	67
Tablo 8. <i>Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı Kredi Dağılımı</i>	68
Tablo 9. <i>Öğretmenlik Lisans Programı Kredi Dağılımı</i>	69
Tablo 10. <i>TESOL Ders Programı</i>	74
Tablo 11. <i>YTÖ Sertifika Programları Ders Programı</i>	76
Tablo 12. <i>Eğitim Fakültesi Lisans Programları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Toplam Ders Saatlerinin Karşılaştırılması</i>	84
Tablo 13. <i>Araştırma Modelleri ve Türleri</i>	100
Tablo 14. <i>Durum Çalışması Desenleri</i>	102
Tablo 15. <i>Cinsiyete Göre Dağılım</i>	105
Tablo 16. <i>Eğitim Düzeyine Göre Dağılım</i>	105
Tablo 17. <i>Fakültelere Göre Dağılım</i>	105
Tablo 18. <i>Formasyon Eğitimine Göre Dağılım</i>	106
Tablo 19. <i>YTÖ Sertifikası Sahipliğine Göre Dağılım</i>	106
Tablo 20. <i>Deneyim Sürelerine Göre Dağılım</i>	106
Tablo 21. <i>Gruplara Göre Dağılım</i>	107
Tablo 22. <i>Yaş Aralığına Göre Dağılım</i>	107
Tablo 23. <i>Cinsiyete Göre Dağılım</i>	108
Tablo 24. <i>Eğitim Düzeyine Göre Dağılım</i>	108
Tablo 25. <i>Fakültelere Göre Dağılım</i>	109
Tablo 26. <i>Formasyon Eğitimine Göre Dağılımı</i>	109
Tablo 27. <i>YTÖ Sertifikası Sahipliğine Göre Dağılım</i>	109
Tablo 28. <i>Deneyim Sürelerine Göre Dağılım</i>	110
Tablo 29. <i>Gruplara Göre Dağılım</i>	110
Tablo 30. <i>Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı</i>	115
Tablo 31. <i>Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenilirlik Katsayıları</i>	117

Tablo 32. <i>Türkçe Öğreticileri İçin Pedagojik Yeterlikler Listesi</i>	122
Tablo 33. <i>Verilerin Normallik Dağılımına İlişkin Bilgiler</i>	128
Tablo 34. <i>Veri Dönüşümü ile Veri Analizini Birleştirme (Nicelleştirilmiş Nitel Veriler)</i>	133
Tablo 35. <i>Yeterlik Alanlarına Göre Nitel Veri Renk Kodlaması</i>	135
Tablo 36. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	137
Tablo 37. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	138
Tablo 38. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	139
Tablo 39. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	139
Tablo 40. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	140
Tablo 41. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	141
Tablo 42. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Fakülte Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	142
Tablo 43. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Fakülte Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	142
Tablo 44. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin YTÖ Sertifikasına Sahip Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	143
Tablo 45. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin YTÖ Sertifikasına Sahip Olma Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	144
Tablo 46. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Pedagojik Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	145
Tablo 47. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Pedagojik Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	145
Tablo 48. <i>Verilerin Normallik Dağılımına İlişkin Bilgiler</i>	146
Tablo 49. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	148
Tablo 50. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	149

Tablo 51. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	150
Tablo 52. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	151
Tablo 53. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	152
Tablo 54. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	153
Tablo 55. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Mezuniyet Alanına İlişkin Analiz Sonuçları</i>	155
Tablo 56. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	156
Tablo 57. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin YTÖ Sertifikasına Sahip Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	158
Tablo 58. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin YTÖ Sertifikasına Sahip Olma Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	158
Tablo 59. <i>İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Pedagojik Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	159
Tablo 60. <i>Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Pedagojik Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	159

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. İkinci/Yabancı Dil Öğreticileri Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	48
Grafik 2. Hizmet İçi Eğitim Süreleri	48
Grafik 3. Kurumlarda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	49
Grafik 4. Hizmet İçi Eğitime Duyulan İhtiyaç	49
Grafik 5. Hizmet İçi Eğitim Düzen ve Tekrarı.....	50
Grafik 6. Hizmet İçi Eğitim Süresi ve Yeterliliği	50
Grafik 7. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticileri Normallik Dağılımları.....	130
Grafik 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri Normallik Dağılımları.....	131
Grafik 9. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticileri Normallik Dağılımları.....	147
Grafik 10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri Normallik Dağılımları.....	148
Grafik 11. İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterlik ile Yaş Arasındaki İlişki	150
Grafik 12. Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterlikleri ile Yaşları Arasındaki İlişki.....	151
Grafik 13. Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterlikleri ile Yaşları Arasındaki İlişki (Excel)	152
Grafik 14. Yeterlik ve Deneyim Süreleri Arasındaki İlişki.....	153
Grafik 15. Yabancı Dil Öğreticilerinin Deneyimleri ile Yeterlikleri Arasındaki İlişki	154
Grafik 16. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Mezuniyet Alanı ile Yeterlik Arasındaki İlişki	156
Grafik 17. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Mezuniyet Alanı ile Yeterlikleri Arasındaki İlişki.....	157
Grafik 18. Genel Puan Grafiği	161
Grafik 19. Genel Grafik	162
Grafik 20. 1. Madde Puan Dağılımı	163
Grafik 21. 2. Madde Puan Dağılımı	163
Grafik 22. 3. Madde Puan Dağılımı	164
Grafik 23. 4. Madde Puan Dağılımı	165
Grafik 24. 5. Madde Puan Dağılımı	165
Grafik 25. 6. Madde Puan Dağılımı	166
Grafik 26. 7. Madde Puan Dağılımı	167
Grafik 27. 8. Madde Puan Dağılımı	167
Grafik 28. 9. Madde Puan Dağılımı	168
Grafik 29. 10. Madde Puan Dağılımı	169
Grafik 30. 11. Madde Puan Dağılımı	169

Grafik 31. 12. Madde Puan Dağılımı	170
Grafik 32. 13. Madde Puan Dağılımı	171
Grafik 33. 14. Madde Puan Dağılımı	172
Grafik 34. 15. Madde Puan Dağılımı	173
Grafik 35. 16. Madde Puan Dağılımı	174
Grafik 36. 17. Madde Puan Dağılımı	175
Grafik 37. 18. Madde Puan Dağılımı	175
Grafik 38. 19. Madde Puan Dağılımı	176
Grafik 39. 20. Madde Puan Dağılımı	177
Grafik 40. 21. Madde Puan Dağılımı	178
Grafik 41. 22. Madde Puan Dağılımı	179
Grafik 42. 23. Madde Puan Dağılımı	179
Grafik 43. 24. Madde Puan Dağılımı	180
Grafik 44. 25. Madde Puan Dağılımı	181
Grafik 45. 26. Madde Puan Dağılımı	181
Grafik 46. 27. Madde Puan Dağılımı	182
Grafik 47. 28. Madde Puan Dağılımı	183
Grafik 48. 29. Madde Puan Dağılımı	184
Grafik 49. 30. Madde Puan Dağılımı	185
Grafik 50. 31. Madde Puan Dağılımı	185
Grafik 51. 32. Madde Puan Dağılımı	186
Grafik 52. 33. Madde Puan Dağılımı	187
Grafik 53. 34. Madde Puan Dağılımı	188
Grafik 54. 35. Madde Puan Dağılımı	188
Grafik 55. 36. Madde Puan Dağılımı	189
Grafik 56. 37. Madde Puan Dağılımı	190
Grafik 57. 38. Madde Puan Dağılımı	191
Grafik 58. 39. Madde Puan Dağılımı	191
Grafik 59. 40. Madde Puan Dağılımı	192

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Nitel Veri Analiz Süreci</i>	132
Şekil 2. <i>Öğretici Yeterliklerinin Alanlara Göre Dağılımı ve Kesişim Noktaları</i>	136



GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın temel ihtiyaçlarından biri iletişimdir. İletişim, doğası gereği çift yönlü olduğundan etkileşimi doğurur. Bireyler ve toplumlar arası etkileşimin geleneksel ve değişmez temel aracı ise dildir. Birey ve toplum, benliğini ve benliğinde büyük bir yansıması olan sosyokültürel bileşenleri dille oluşturur ve ifade eder. Günümüzde bu etkileşim, gelişen teknolojinin sayesinde, büyük bir niceliksel ivmelenme göstermekle birlikte görsel ve işitsel desteklerle niteliğini de artırmıştır. Bu gelişim toplumları birbirine daha çok yaklaştırırken iletişim ihtiyacıyla birlikte dil öğrenim ve öğretim süreçlerinin önemini de artırmıştır. Teknolojideki atılımlar; dil öğrenimi-öğretimi, çeviri vb. alanlarda da önemli gelişmeler sergilemesine rağmen sürecin önemi azalmamış hatta daha nitelikli biçimde gelişerek devam etmiştir.

Ekonomi, teknoloji, sanayi ve diplomasi alanındaki gelişim ve değişimlerle birlikte dünyada birçok dil ve kültür daha çok dikkat çeker hâle gelmiş ve kültürlerin diğer kültürlerle etkileşime girme oranı artmıştır. Bu durum uluslararası öğrenci dolaşımı ile iki yönlü bir ilişki içindedir. Dolayısıyla yakın gelecekte daha çok önem kazanacak olan konu kültürlerarası etkileşimde öğreticilerin öğrenenlere dolayısıyla hedef kültüre yaklaşımı ve kaynak kültürü, dili ve bileşenlerini yönetme sürecindeki rolü ve bu rolü ne kadar başarılı yerine getirebildiğidir. Öğreticilerin hedef dil konumunda sundukları dilin öğrenciler tarafından başarılı biçimde öğrenilmesi ve edinilmesi öğreticilerin tutum, yaklaşım ve davranışlarına bağlıdır. Bu tutum, yaklaşım ve davranışlar ise öğreticilerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin gelişmişliğinin yanı sıra bunları işe koşabilme yeterlikleri ile doğru orantılıdır. Öğreticilerin sahip olması gereken bu yeterliklerin başında şüphesiz alan bilgisi gelir. Hedef dile ait alan bilgisinin aktarımında kullanılacak araçlar günümüzde eğitim sürecine teknolojiyi olmazsa olmaz bir bileşen olarak dâhil etmektedir. Ancak önemi tartışılmaz bu bilgilerin öğrenciye nasıl aktarılacağı ise yukarıda ifade edilen yeterlik alanlarının tamamını etkileyen bir güce ve öneme sahiptir. Öğretim sürecinde sorulması ve hassasiyetle cevaplanması gereken “Nasıl?” sorusunun cevabı, etkin alanı yani pedagojiyi oluşturmaktadır. Ana dil eğitiminde veya ikinci/yabancı dil olarak öğretilen başat dillere ilişkin alanlarda özel bir uzmanlık konusu olarak çalışılan pedagoji başlığı ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde henüz yeterince çalışılmamıştır. Nitekim yabancı veya ikinci dil öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterlikleri sıklıkla çalışılan bir konuyken Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminde pedagojiye yönelik

yapılan lisansüstü çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Alanın kendi dinamiklerini göz ardı etmeksizin, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde farklı açılardan hassasiyetle çalışılması gereken pedagoji başlığının önemini şöyle örneklendirebiliriz: Dünyadaki en başarılı eğitim sistemi Finlandiya eğitim modeli olarak kabul edilmektedir ve birçok ülke eğitim söz konusu olunca yönünü, dikkatini bu ülkeye çevirir. Bu başarının altında ise en güçlü muhtemel etken ise Finlandiya’da öğreticilerin pedagojik eğitimine diğer bilgi alanlarından daha çok, teorik ve uygulamalı olarak zaman ve emek harcanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Orhan (2015, s. 48), Avrupa ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerini kıyaslayarak öğretmen yetiştirme programlarında farklılıklar olduğunu belirtir. Ona göre Almanya ve Fransa gibi ülkeler öğretmen yetiştirme programlarında alan uzmanlığı bilgisine daha çok önem verirken Finlandiya, öğretmenlerin pedagojik bilgilerini ön planda tutmaktadır. İngiltere’nin ise öğretmenin mesleki bilgisine daha çok ağırlık verdiğini söyler. Bu durum pedagoji eğitimi ile öğreticilerin pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Kişilerin bireysel eğitim-öğretim hayatlarını göz önüne alındığında motive edici rol üstlenen başarılı olmaya yol açan öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ile bunu sağladıkları görülecektir. Aksi örneklerde ise genelde sergilenen olumsuz davranış ve tutumlar ile ihtiyaç duyduğumuz bilgiyi bize, seviyemize uygun anlatamadığını düşündüğümüz ve beklediğimiz ilgiyi göstermediğini düşündüğümüz öğretmenler söz konusu olmaktadır. İki durumda da ana etken pedagoji yani öğreticilerin pedagojik yeterlikleridir. Benzer durumlar dil öğretimiyle meşgul kurum ve kuruluşlarda da gözlemlenebilir ve gözlemlenmektedir. Türkçenin yurt içinde veya yurt dışında öğretimini üstlenen öğreticilerin lisans alanlarının farklılığı, bu programların çoğunda Türkçenin ikinci/ yabancı dil öğretiminin pedagojisine dair bir ders olmayışı sebebiyle bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ancak söz konusu pedagoji eğitiminin verilebilmesi için alana özgü betimlemelerin, tespitlerin yapıp genel pedagoji bilgileri ışığında bir betimleme, uyarlama ve yorumlama çalışmasının yapılmasına ihtiyaç hissedilmektedir. İşte bu gereklilikler doğrultusunda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin pedagojik yeterliklerini tespit edebilmek amacıyla bu çalışma hazırlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda öğreticilerin öz yeterlik algıları anket; yeterlikleri ise örnek olay formu ile tespit edilip yorumlanmıştır. Karma yöntem aracılığıyla elde edilen bulgular ışığında alana özgü pedagojik yeterliklere ilişkin önerilerde de bulunulmuştur. Eksik bırakılan pedagoji alanına ilişkin bulgular ulusal ve evrensel alan yazının ışığında geliştirilen özgün ölçme-değerlendirme araçları ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında akademinin kullanımına sunulmuş hazır ölçekler incelenmiş ancak alana özgü hassasiyetleri gözeten, amaca tam anlamıyla hizmet edebileceği düşünülen bir araç bulunamayışı sebebiyle özgün bir öz yeterlik belirleme ölçeği ve

senaryolarla örölmüş bir örnekleme ölçeği ve bu ölçeği nicelleştirebilecek dereceli puanlama anahtarları hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçekler Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde bilfiil çalışmış olan alan uzmanları ve akademisyenlerinden görüş alınarak revize edilmiş ve ölçme-değerlendirme uzmanlarınca kontrol edildikten sonra pilotlama yapılmış ardından araştırma kapsamında kullanılmaya başlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde olduğu gibi çalışmanın bütün aşamalarında alanın kendi dinamikleri ve diğer disiplinlerden farklı, özgün yönleri göz önünde bulundurulmuştur.



1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölümde araştırmanın kapsamını ortaya koyabilmek amacıyla araştırmadaki problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara ayrı ayrı yer verilmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Sürekli bir döngü ve devinim içinde olan dünya ve bu dünyaya sürekli uyum sağlayarak hayatı kendisi için daha yaşanabilir bir yer hâline getirmeye çalışan insanın, kazanımlarını nesilden nesile aktarımını sağlayan yegâne sistem eğitimidir. Eğitimin, yapısı gereği birçok disiplinle etkileşimi vardır. Bu durum yakın geçmişte disiplinlerarasılık kavramını doğurmuştur. Eğitim sürecine, bilinçli ve/veya bilinçsiz bir şekilde dâhil olan disiplinlerin başında psikoloji, sosyoloji, teknoloji, matematik, istatistik, ölçme-değerlendirme sıralanabilir. Tüm bu bileşenlerin sınıf içinde işe koşulmasını sağlayan birincil araç ise dildir. Yabancı dil öğretim süreçlerinde dil daha büyük bir öneme sahiptir; çünkü bu ortamlarda dil hem araç hem de amaç konumundadır. Dilin fonksiyonelliği göz ardı edildiğinde süreç; sandalyeyle sandalye, kalemle kalem üretme çabasına benzetilebilir ancak dil canlı bir varlıktır. Bu bakımdan yabancı dil öğretim süreci için sınıfa taşınan dil girdileri az bir dil mayası ile büyük bir bütün elde etmeye yarar. Dile ait parçacıklar alıcıya sunulduğunda onu adeta mayalar ve bütünü kendine benzetir. Dil öğretim/öğrenim süreçlerine bakıldığında öğretmen/öğretici de bu şekilde bir dönüşüm ve devinim içinde var eder ve olur. Bu var ediş ve oluş sürecindeki avantaj ise bireyin ana dilinden hareketle bazı temel bileşenlerin zihinde şemalaştırılmış olmasıdır. Ancak hazır şemaların değişen dil tiplerine göre dezavantajlar da oluşturabilmesi söz konusudur.

Çok bileşenli bir yapısı olan insan ve benzer bir yapı taşıyan öğrenme/öğretme süreci; aynı anda birçok bileşeni içerir ve süreç yöneticilerinin/liderlerinin en büyük uğraş alanını oluşturur. Öğrenme-öğretme süreci Shulman (1986)'ın geliştirdiği yaklaşımla alan-pedagoji kesişimine odaklanmış sonrasındaki çalışmalar ve çağın gereklilikleri ile teknolojiyi de sürece dâhil etmiştir. Bunun başında Mishra ve Koehler (2006) gelir. Böylelikle eğitim dünyası Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (technological pedagogical content knowledge) tanımına kavuşmuştur. Söz konusu kavramların ulusal bir standart oluşturulması noktasında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü uhdesinde yürütülen Temel Eğitimi Destekleme

Projesi kapsamında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) adlı çalışma önem arz etmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmanın etkisinde ve yukarıda bahsi geçen çalışmalar ışığında MEB ve YÖK Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri üzerine çalışmalar yürütmeye devam etmiş ve MEB (2017) tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenerek tekrar yayınlanmış, eğitim fakültelerindeki ilgili programlar bu şekilde güncellenmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından da Öğretici Yeterlikleri adlı bir çalışma kitaplaştırılmış ve öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili bu kapsamlı çalışma yayınlanmıştır.

Tüm bu çalışmalar öğretimin konusu olan temel bileşen, içerik ve hedef ne olursa olsun öğretimin daha etkin ve verimli bir süreç hâline getirilmesi için yapılması gerekenleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bir diğer ifadeyle eğitimdeki “Nasıl?” sorusunun cevabını öğretici yeterlikleri ile ilişkili biçimde bulmaya çalışmışlardır. Ancak söz konusu çalışmalar MEB’e bağlı okullarda Türkiye’de eğitim veren öğretmenler üzerine odaklanılarak yapılmıştır. Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak öğretimine özgü biçimde aynı yoldan gerekli düzenlemeler yapılarak yürünmesi, uyarlama ve geliştirme çalışmalarının yapılmasının büyük bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminde bugüne kadar bu konu materyaller, programlar, öğretim sistemlerinde olduğu gibi edinimlerle yani deneme yanılma yoluyla cevaplanmış ve alana özgü pedagoji çalışmalarına yeterince rağbet gösterilmemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri de çalışmalara konu edilmemiştir.

İhmal edildiği düşünülen pedagoji başlığı altındaki çalışma kapsamında, öğretmenlerin pedagojik öz yeterlik algıları ile yeterlikleri tespit edilip karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Çalışılan örneklem gruplarından hareketle öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri bakımından güçlü yönlerini ve desteklenmeye ihtiyaç duyulan kısımlarını ortaya koyup yakın gelecekteki riskleri ve bu risklere karşı alınması gereken önlemleri belirleme ve betimleme gerekliliği çalışmanın temel çıkış noktasıdır.

Özetle Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminin pedagojisi ve bu alandaki öğretmenlerin pedagojik yeterliklerine ilişkin bir çalışma olmadığından araştırma kapsamında konuya ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bir şekilde yaklaşılarak öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri üzerine çalışılmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

John Dewey (1929): “ Her düşünür istikrarlı gibi gözükse dünyanın bir kısmını tehlikeye atar.” der. Araştırmacı, çalışma kapsamında Türkçenin ikinci ve yabancı dil öğretimi alanında istikrarlı ancak küresel ölçütlerle sınanmamış yapılarıdaki başrol oyuncularını olan öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri üzerine odaklanmıştır. Bu yeterliklerin kazandırıldığı süreçler ve bu süreçlerde verilen eğitimlerin içerikleri ulusal ve küresel örneklerle ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin eğitim süreçlerinin yanı sıra, pedagojik öz yeterlik algıları ile pedagojik yeterliklerinin tespit edilip karşılaştırılarak aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle küresel ve ulusal çapta kabul görmüş öğretici yeterlikleri tanımlamalarını özellikle de YÖK’ün de esas aldığı, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince hazırlanarak 2011 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesi dikkate alınarak alana özgü yeterlik tanımlamaları yapılmış ve çalışma amacına uygun biçimde sınırlandırılmıştır. Sınırlandırma yapılırken TED Öğretmen Yeterlikleri (2009), Mishra ve Kohler (2006) ile Shulman (1986, 1987)’in konu ile ilgili çalışmalarından da yararlanılmıştır.

Sınırlandırılmış bu yeterlikler öz yeterlik ve örnek olay formlarında incelemeye konu olabilecek hâle getirilmek için işlenmiştir. Bu sayede çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının tespit edilip ortaya konması ve çeşitli bilimsel çalışmalara veri sağlayabilecek şekilde somutlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla nicel verilerin yanı sıra toplanacak nitel verilerle öğretmenlerin bilişsel psikolojilerinin yansımaları da taşıyan öz yeterlik algıları ile yeterliklerin karşılaştırmalı incelemesi yapılabilmektedir. Böylelikle mevcut durum değerlendirmesi yaparak yeterliklerin belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu hedefler kapsamında araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar bulunmaya çalışılmıştır:

1. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin pedagojik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?

- Türkçeyi yabancı ikinci/yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- d. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik puanları mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- e. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik puanları YTÖ sertifikasına sahiplik değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- f. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik puanları pedagojik eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterlikleri hangi düzeydedir?

- a. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin pedagojik yeterlik puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- b. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin yeterlik puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik puanları deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin yeterlik puanları mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- e. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin yeterlik puanları YTÖ sertifikasına sahiplik değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- f. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmenlerin yeterlik puanları pedagojik eğitim değişkenine bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğreticilerin öz yeterlik puanları ile yeterlik puanları arasında ilişki var mıdır?

- a. İkinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanları ile yeterlik puanları arasında ilişki var mıdır?
- b. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanları ile yeterlik puanları arasında ilişki var mıdır?
- c. İkinci dil olarak Türkçe öğreticileri ile yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanları arasında fark var mıdır?
- d. İkinci dil olarak Türkçe öğreticileri ile yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yeterlik puanları arasında fark var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Son yıllarda büyük bir hızla gelişen teknoloji birçok avantaj sağlamıştır. Bu sayede iletişim ve ulaşımdaki hız artmıştır. Zaman ve mekân bağımlılığı azalan insanların kısa sürede istediğine tam anlamıyla erişme talebi de artmıştır. Öğreticilerin bu küresel değişime uyumlu biçimde etkin ve hızlı bir şekilde dil öğrenme talebi öğreticilerin yüzyıllardır sorduğu ve cevap aradığı “Nasıl daha etkili bir öğretim yapabilirim?” sorusunun önemini artırmıştır. Küresel boyutta etkili olan olumlu (iletişim, teknoloji gelişimi vb.) veya olumsuz (savaş, pandemi vb.) olaylar hangi şartlar altında olursa olsun eğitimin devam etmesi gerektiğini, bu talebin süreklilik gösterdiğini, dolayısıyla arzın da sürekliliğinin sağlanmasının ihmal edilemez bir ihtiyaç olduğunu bir kez daha göstermiştir. Dolayısıyla öğretimin dijital ortamlarda da olsa aynı verimlilik ve etkililikle devam etmesi gerektiği görülmüştür. Hatta eğitimin bağlamı değişse dahi etkin öğretimin önemi hiç azalmayacağı anlaşılmıştır. Etkin öğretim ise öğreticilerin eylemlerini nasıl şekillendirdiğini ve bunların altındaki etken güçlerin neler olduğunu belirlemekle mümkün olacaktır. Çalışma kapsamında, etkin öğretimi sağlayan teknoloji, alan bilgisi ile uyumlu pedagojik yeterlik araştırması günümüz şartlarının gerekliliği ile günümüz insanının taleplerini karşılayabilmek için yapılması gerekenleri bu yönüyle tanımlanacak olması önem arz etmektedir.

Sürekli değişen bir dünyada yeni kuşaklara, nesillere ders veren öğreticilerin aynı kalması, değişime uyum sağlamaması düşünülemez. Nitekim hizmet içi eğitimler biraz da bu amaçla düzenlenir.

Türkçe öğreticileri için içerik değişimi büyük bir devinime sahip değilken öğretim yaklaşımları ve bunlara göre pozisyon yenileyen yöntem ve teknikler çok daha devingen bir yapıya sahiptir. Öğreticilerden beklenen de sahip oldukları alan bilgisini aktarırken gerekliliklere uygun biçimde hareket etmesi, çağın ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde süreci planlaması, yürütmesi ve başarı ile sonlandırmasıdır. O hâlde öğreticiler tarafından “ne öğreteceğim” sorusunun cevabı verildikten sonra gelen ve değişimlere daha açık olan “nasıl öğreteceğim” sorusunun cevabı büyük bir önem taşımaktadır. “Nasıl öğreteceğim?” sorusunu cevabını şekillendiren ise öğreticilerin yeterlikleridir. Öğretici yeterlikleri disiplinler üstü bir kavram olmakla birlikte disiplinlere göre özel tanımlamalar ile alana özgü öğretici yeterliklerinin de belirlenmesi gerekmektedir. Çalışma kapsamında Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin pedagojik yeterlikleri, alanyazın taramasından ve uygulamadan

elde edilen bulguların bilimsel yöntemlerle test edilmesi yoluyla özgün biçimde tanımlanmaya çalışması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Türk Eğitim Derneği (2009, s.66), öğretmenlerin yeterlik düzeylerini artırıp onların geliştirilmesinde içerik, metot ve izlenen stratejilerin belirlenmesi için mevcut yeterliklere yönelik bir değerlendirme yapıp somut veriler elde edilmesinin mümkün olabileceğini belirtirken; Temizyürek ve Aksoy (2016, s. 103) öğretici yeterliğinin eğitim sistemleri için temel bir konu olup eğitimin hedeflenen amaçlara ulaşma derecesi ile öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler arasında yakın bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Bu kapsamda araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve yeterlikleri üzerine odaklanılmış olması ve bunun için özgün derlemeler ile özgün ölçekler geliştirip çalışılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ile öz yeterlik algıları incelenmekte olup somut verilerle ortaya konmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler ortaya koyulurken geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yeterlikler de betimlenebilmektedir. Ayrıca öz yeterlik algısı ile yeterlikler arasındaki uyum ve uyumsuzluklarla öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkin rol oynayan eğitim programlarının etkililiği tümevarıma dayalı bir bakış açısıyla incelenebilecektir. Böylelikle öğretmenlere yönelik kurum içi veya kurum dışı performans değerlendirmelerinde, öğretmenlerin gelişimini desteklemeye yönelik çalışma ve eğitim programlarında, öğretici yetiştiren ilgili fakülte ve bölümlerin programlarının düzenlenmesinde ve öğretici yetiştirmeye yönelik politikaların belirlenmesinde alana özgü bir pedagojik anlayışla yaklaşım mümkün olacaktır.

Çalışma alanyazındaki diğer çalışmalarla birlikte Türkçeye artan ilginin süreklilik arz eder biçimde gelişimini devam ettirebilmesi, nicelikle birlikte nitelik artışının sağlanabilmesi bakımından önem arz etmektedir. Dolayısıyla Türkçeyi nasıl daha etkili ve kalıcı öğretebiliriz sorusunun cevabını bilimsel çalışmalar ışığında cevaplayabilmek büyük bir önem taşımaktadır.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmanın planlama, hazırlık ve bulguların değerlendirilmesi aşamalarında, öz yeterlikleri ile birlikte yeterlikleri ölçülen kişilerin, her iki ölçeğe de samimi ve doğru biçimde, yanıltmaya sebep olmayacak şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Çalışma, Türkçeyi *ikinci dil* olarak (hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu yerde) ve yabancı dil olarak (hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı yerde) öğreten öğretmenlerle yürütülmüştür. Katılımcıların bir kısmı Türkçeyi Türkiye’de TÖMER¹’lerde *ikinci dil* olarak öğretirken, bir kısmı Türkiye dışında Yunus Emre Enstitüsüne bağlı faaliyet gösteren Türk Kültür Merkezlerinde *yabancı dil* olarak öğretmektedir. Bu kapsamda araştırmanın sınırlıkları şu şekildedir:

1. Öğreticilerin pedagojik yeterlikleri, problem sorusu ve alt problemler kapsamında değerlendirilmiştir.
2. ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterliklerine yönelik nicel veri toplanan grup 180 öğretici ile,
3. ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yeterliklerine yönelik nitel veri toplanan grup 30 öğretici ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bilişsel Psikoloji: İnsanın algı, düşünce ve belleğini anlamak için çalışmalar yapan teorik çalışma alanıdır.

Edinim: Türkçenin öğretiminde; kişinin öğretim sürecinde/süreciyle öğrenim görmeden kazandığı dil yetisidir. Hedef dile maruz kalma oranı arttıkça gelişen dil yetisi.

İkinci Dil: Hedef dilin konuşulduğu coğrafyada ve konuşurlarıyla etkileşim içinde, ihtiyaçların edinimle de karşılandığı, farklı dil konuşurlarından oluşan öğrenme ortamlarında, doğal dil ortamlarında durum-eylem gözlem ve eşleştirmesi yapılabilen, edinimin fazlaca olduğu süreçlerle öğrenilen/öğretilen dil.²

Muhakeme: Bir problemi aşmak/çözmek amacıyla çaba gösterme, yol arama.

Öğrenici: Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenme işini temel/zorunlu eğitim kapsamının dışında gerçekleştiren kişi.

¹ TÖMER yaygın adı ile bilinen Türkçe öğretim merkezleri çalışmada bu kısaltma ile anılmış olup DİLMER vb. şekilde adlandırılan kurumları da kapsar biçimde kullanılmıştır.

² Tanım Durmuş (2018)’tan esinlenilerek yapılmış olup Durmuş’un bu konudaki detaylı açıklamaları sayfa 36’da aktarılmıştır.

Öğrenim: Bir konu, iş, sanat veya meslekle ilgili gereken bilgi ve becerilerin edinilmesi için yapılan çalışma, harcanan emek.

Öğretici: Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretme işini temel/zorunlu eğitim kapsamının dışında homojen olmayan öğrenci grubuyla gerçekleştiren kişi.

Öğretim: Öğrenme sürecini kolaylaştırmak için gerekli donanımı sağlama, etkinlik yapma ve yol gösterme işi.

Öğretmen: Öğretim işini zorunlu eğitimin bir parçası olarak homojen öğrenci gruplarıyla gerçekleştiren kişi.

Öz Yeterlik: Bireyin herhangi bir işi olması gerektiği şekilde yapabilme ve/veya zorlukları aşabilme, hedeflenene varabilme konusunda kendine ilişkin algısı.

Pedagoji: Eğitim ve öğretim bilimi. Öğreticilerin mesleklerini etkili biçimde icra edebilmesi için gerekli yeterlikleri kazandıran bilim dalı.

Pedagojik Alan/İçerik Bilgisi: Pedagojik içerik bilgisi (pedagogical content knowledge), öğretmenlere özgü bir tür bilgidir ve öğretmenlerin pedagojik bilgilerini (öğretme hakkında bildiklerini) konu bilgilerine (öğrettikleri hakkında bildiklerini) ilişkilendirme biçimine dayanır. Öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin ve pedagojik içerik bilgisini içeren konu bilgilerinin uyumlu bütünlüğü veya sentezidir (Shulman, 1986. s.1)

Pedagojik Bilgi: Öğreticinin, mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri hedef kitle, ortam ve amaca uygun biçimde planlama, uygulama ve değerlendirmeye yarayan bilgi türü.

Pedagojik Muhakeme: Öğreticinin, öğretmeyi hedeflediği içeriği etkin biçimde sunabilmek için birçok değişkeni göz önünde tutarak karar vermesidir. Çeşitli kavram, bilgi, fikir ve anlayışı birleştirerek uygulama yeteneği.

Sargın Eğitim: Bireyin planlanmış eğitimlerinin dışında yaşam boyu devam eden bir süreçte bilgisini, becerilerini ve yetkinliğini geliştirdiği formal olmayan eğitim.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi: Öğreticinin, öğretim amacına ve öğretimde bulunduğu alanın ve içeriğin gerekliliklerine uygun biçimde teknoloji destekli öğretim yapabilmesini sağlayan bilgi türüdür.

Yabancı Dil: Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu coğrafyadan, dilsel ve kültürel bağlamlardan uzakta, doğal edinimin sınırlı olduğu süreçlerle öğrenilen/öğretilen dil.

Yeterlik: Herhangi bir işi yapabilme gücüne sahip olmayı sağlayan bilgi, yetenek ve yetkinlik.

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GİRİŞ

Bu bölümde yabancı dil öğretimi kavramı genel anlamıyla tarihi süreçteki yeri itibarıyla tanımlanmakta ve yabancı dil ile ikinci dil kavramları analitik biçimde ele alınmaktadır. Bu genel kavramlar ele alındıktan sonra yabancılara Türkçe öğretimi adlandırılması ulusal ve küresel etkenlere göre incelenmekte sonrasında ise Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretimi kavramları ayrı ayrı açıklanmaktadır. Alana ilişkin bu kavramlar tartışıldıktan sonra öğretici eğitimine ilişkin süreçler ve kavramlara yer verilmektedir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alt başlıkları ile Türkiye’deki durumun da analiz edildiği bu bölümden sonra ikinci/yabancı dil öğreticisi eğitimi irdelenmektedir. Daha sonra öğretici eğitimlerinin alt yapısını ve yol haritasını belirleyen öğretici yeterlikleri/standartları kavramı incelendikten sonra alan özgü bir perspektifle hâlihazırda Türkçe öğreten öğreticilerin eğitim süreçlerine değinildikten sonra dünyadaki benzer uygulamalar ele alınarak Türkiye’deki durumla karşılaştırılmaktadır.

2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Durmuş (2013, s.49), “Dil öğretiminin tarihini nereden başlatmak gerekir?” sorusuna ilgili disiplindeki çalışmalar sonucu elde edilen verilerle cevap vermeye imkân olmadığını belirtir. Zorbaz (2013, s.159) ise Türkçe için bu tarihin Türklerin tarih sahnesine çıkış ile başlatılabileceğini söyler. Yabancı dil öğretimi tarihi ulusların etkileşime girme tarihi kadar eski olup takip edilebilen kaynaklar vasıtasıyla MÖ 2225 yılından Akadlıların Sümerlilerin ülkesini ele geçirmeleri ile başladığı belirtilmektedir. Sümerler ile Eski Mısır medeniyeti arasında da etkileşim olduğu bilindiğinden iki dili de bilen kişilerin varlığı tahmin edilebilir bir gerçektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretim tarihi eldeki dokümanlardan hareketle şimdilik Divân-u Lügati’t Türk adlı eserle 1074 tarihine dayandırılabilir.

Bütün dillerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin eğitim programlarında yer alması yakın geçmişlerde söz konusu olmuştur. Fransızca ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bugünkü anlayışla bakıldığında Türkçeden çok daha eskidir. Ancak Türkçe yüzyıllardır konuşurları ile birlikte göç yolunda hem yabancı dil olmuş hem de yabancı dillerden fazlasıyla etkilenmiştir. Bu bakımdan sözlü kültürün yazılı kültürden baskın olduğu Türkçede yazının izinden gidilerek tespit edilen bulgulardan daha fazlasının olduğu tahmin

edilebilir. Türkçe yazılı eserlerin ilk örneği olan Orhun Kitabelerinde bir dönem Çin'in esaretinde yaşandığından, ilin törenin bozulup yok olma (asimilasyon) riskinden bahsediliyor olması Türkçenin yabancı dil olarak konumlandırılma ve diller arası etkileşime girme süreci bu tahminleri kuvvetlendirmektedir.

Güler (2005, s. 90), yabancı dil öğretim sürecini birçok ögeye sahipliği ve değişime açık olması yönüyle tanımlar. Çok ögeli ve değişime açık bu sürecin önemi giderek artmaktadır. Günümüzde artan küresel etkileşim ile yabancı dil/diller öğrenmenin de önemi artmıştır. Artan önemle doğru orantılı biçimde hem uygulama hem teoriye yönelik araştırma sayısı artmakta ve daha fazla ihtisaslaşma görülmektedir. Bu noktada diğer dillerde olduğu gibi Türkçede de iki kavram(laştırma) tartışılmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretimi söz konusu edildiğinde öğretimin yeri ve bağlamına göre iki ana kavram söz konusu edilmektedir: ikinci dil öğretimi ve yabancı dil öğretimidir.

2.2.1. Yabancı Dil ve İkinci Dil Kavramlarına Analitik Bir Yaklaşım

Bireyin, ana dilinden sonra öğrendiği/edindiği dil veya diller yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. Yabancı dil öğretiminin başlangıcını Demircan (1990, s. 141), başlangıç zamanı ve yerinin tam olarak bilinmemekle birlikte eski çağlarda başladığını söyler ve çok eskiye dayandırır ancak o dönemlerde yazı olmadığı için dilin ancak konuşurları aracılığıyla öğrenildiği iddiasını da ifade eder.

Tarihi açıdan yabancı dil öğrenimi ve öğretimi Hengirmen (2007)'in belirttiği üzere MÖ 2225'te Akadlar'ın Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra dillerini öğrenmesi olarak tanımlanabilir. Bu noktada işgalci gücün ele geçirdiği bölgedeki dili öğrenme kaygısı ve çabası yıkıcı değil yapıcı bir hâkimiyet anlayışı taşıdığı ve sergilediğini düşündürmekle birlikte Sümer dilinin dolayısıyla kültürünün ne denli güçlü ve vazgeçilmez olduğunu, sosyolojik gerçek ve gerekçeleri göz ardı etmeksizin, düşündürmektedir. Yakın çağ tarihinde dil ve kültür akışının yönü değişmiş ve işgal edenden işgal edilene doğru yol almaya başlamıştır. Bunun antropolojiden-sanayileşmeye, psikolojiden-teknolojiye kadar bilimsel, somut ve yordama dayalı gerekçesinden bahsedilebilir. Bu değişim ile işgal edilen yaşam alanlarına işgal edenin dili ve kültürü yayılmış ve yeni doğanlar aynı anda ana dili ile birlikte işgal eden kültürün diline de maruz kalmaya başlamışlar ve bu noktada iki dillilik hatta çok dillilik kavramları ortaya çıkmıştır. İki dillilikteki maruz kalma durumunun yani edinimin yansıması olarak ikinci dil kavramından bahsedilmeye başlanmıştır. Bugün hedef dilin ve kültürün içinde yaşayarak,

maruz kalarak yaşanan edinim yoğun olan öğrenim, ikinci dil öğrenimi olarak adlandırılmaktayken hedef dil ve kültürden uzakta oluşturulmuş alanlarda sınırlı edinimle gerçekleşen dil öğrenimine ise yabancı dil öğrenimi adı verilmektedir. Durmuş (2018, s. 186) bu noktada detaylı açıklamalar ile net ayrımlar ortaya koymuştur. Buna göre:

İkinci dil öğrencilerinde dinleme ve konuşma becerileri diğer becerilerden daha yoğun ve hızlı bir gelişim gösterebilirken, yabancı dil öğrencilerinde ise bu beceriler daha az gelişme gösterebilmektedir. Bu durum, öğreticinin programlarda, ders planlarında, materyal ve etkinlik tasarımlarında özel bir dikkat, hazırlık ve bu durumlar için materyal üretimlerini gerektirir.

Yabancı dil sınıflarında, genellikle aynı dilin konuşurlarının kümelenmesi, öğreticiyi ortak sorunları çözmeye yöneltirken; ikinci dil sınıflarında genellikle farklı dillerin konuşurlarının farklı hatalarına (errors) ve yanlışlarına (mistakes) karşı çözüm üretmeye yöneltir. Bu da, öğretici için ikinci dil sınıflarında dillerin tipolojik farklılıkları konusunda daha çeşitli yanlış türlerine yani hata ve yanlış ile ilgili uyarıcılara duyarlı olmayı gerektirir.

Durmuş'un da aktarımlarından hareketle Türkçeyi ikinci dil öğretimi ile yabancı dil öğretimi noktasında farklılaştıran ana argümanın öğretim ortamı olduğu söylenebilir. İkinci dil, doğal dil konuşurlarının yaşadığı ve doğal edinimlere açık ortamlarda öğretilirken; yabancı dil, doğal dil konuşurlarının yaşamadığı ve doğal edinimin olmadığı ortamlarda öğretilen dildir.

Demircan (2013, s.6), ana dili edinilir mi yoksa öğrenilir mi sorusu henüz gündemde değilken davranışçı yaklaşımın etkisiyle, 1960 öncesinde, ana dili veya ilk dil ediniminin öğrenme olarak nitelendirildiğini söyler. Ardından 1960'lı yıllardan itibaren Chomsky'nin ileri sürdüğü yaklaşım çerçevesinde ana dilin bir öğrenme süreci değil bir edinim etkinliği ve yabancı dil/ikinci dil de bir öğrenme etkinliği olarak ele alınmaya başlanmış olduğunu ifade eder.

Yağmur (2013, s. 181) yabancı dili, topluluğun geleneksel olarak konuşuru olmadığını ancak çeşitli amaçlar doğrultusunda sonradan öğrenilen bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenildiğini ifade eder.

Yabancı alanyazında ana dili kavramından farklı olarak birinci dil kavramı da mevcuttur. Bireyin ana dili yani birinci diliyle birlikte edindiği başka bir dil varsa edinim düzeyinde sınıflandırılan iki dillilikten bahsedilmektedir. Birinci dilden sonra öğrenilen yabancı dil konumundaki dil ise ikinci dil olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamanın altında kültürel, coğrafi, ekonomik ve politik birçok sebep olduğu düşünülmektedir. Çünkü sanayileşmeyle

birlikte ortaya çıkan hammadde ihtiyacı/arayışı(?) ile artan sömürgecilik faaliyetleri sebebiyle girilen etkileşim(?) sonucu ülkelerinde ana dilleri olmamasına rağmen birinci dil olarak Fransızca, İtalyanca ve İngilizce gibi dilleri öğrenmek durumunda kalmışlardır. Birinci ve ikinci dil kavramlaştırmasının bu gerçeğe dayandığı düşünülse de Türkçeye literatür yansımaları sebebiyle geçmiştir ve kullanılmaktadır. Bunun da en büyük dayanağı Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni'dir.

2.2.2. Yabancılar Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İkinci Dil olarak Türkçe Kavramları

Türkçe öğretiminin tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte Güzel ve Barın (2013, s.19)'a göre bazı tarihî veriler ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Uygurlar dönemine dayandırılabilir. Uygur Türklerinden önceki dönemlerde dil öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğüne dair ise elde kesin kanıtlar şimdilik bulunmamaktadır.

Yazılı ilk eserin 700'lü yıllarda verildiği bilinen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için başlangıç noktası 1074 yılında Karahanlı Döneminde yazılan Divân-u Lügati't Türk olarak kabul edilmektedir. Doğrudan, Araplara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan bu eserden günümüze; dil öğretiminden, öğrenenine birçok şey değişmiş ve Türkçenin birçok farklı millettten öğrencisi olmuştur. Bu öğrencileri tanımlayıcı kavram olarak da yakın geçmişimizde “yabancı” kavramı odağa alınarak yabancılar Türkçe adlandırması sıklıkla kullanılmış ve hâlâ kullanılmaktadır. 1074'te yazılan Divân-u Lügati't Türk'ten 1854'te bir İngiliz oryantalist olan William Burckhardt Barker'ın A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı) yayınlanana kadar Türkçenin yabancılar öğretimi için yazılan eserlerde adlandırma, eserin Türkçeyle olan ilgisi yönüyle yapılmış ve hedef kitleden hareketle bir adlandırmaya gidilmemiştir. Bu da eserlerdeki dolayısıyla alanyazındaki adlandırma sürecinin odağında “Kime?” değil “Ne?” sorusunun olduğunu göstermektedir.

Geçen yüzyıllar içerisinde “Kime?” sorusu doğal olarak “cevabı” önem kazandığından diğer dillerle ilgili alanyazında ve öğretim kitaplarında olduğu gibi Türkçede de öğrenci merkeze alınarak “Yabancılar Türkçe” gibi tanımlama ve kavramlaştırmalara gidilmiştir. Bu yansımaların temelinde eğitim bilimleri üzerinden psikoloji bilimindeki araştırmaların ve öğreneni merkeze alan çağdaş yaklaşımların etkili olduğu düşünülmektedir.

20. yüzyıl sonları ve 21. yüzyıl başlarında bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ile birlikte bilgi ve bilginin üretilmesine ilişkin paradigmlar değişmiştir. Bilgiye

ve üretilmesine ilişkin yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu anlayışa göre bilgi öznedir. Bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucunda oluşur (Özden, 2005, s.2).

Bugün Türkçenin ikinci/yabancı öğretimi, tarihin hiçbir zaman diliminde olmadığı kadar çok rağbet görmekte ve tarihten aldığı gücü modern eğitim ilkeleriyle birleştirerek hızlı bir büyüme sergilemektedir. Bu hızlı büyümenin ve diğer diller ve o dillerin öğretimine ilişkin disiplinlerle artan etkileşim, kavramlaştırmalara da yansımaktadır.

Türkçedeki bu kavramlar son yüzyıllarda yoğun biçimde yabancı alanyazının etkisiyle şekillenmekte ve kullanılmaktadır. Nitekim ACTFL ve CEFR gibi ortak başvuru metinlerinin geçerli bir dayanak olması ve dünyada standartlaşmaya/akreditasyona yani geçerliliğe yönelik artan ihtiyacın etkisi ile bu eğilim neredeyse olmazsa olmaz hâline gelmiştir. İngilizcenin küresel bir dil olması sebebiyle Avrupa ve Amerika’da dil öğretimi/öğrenimiyle ilgili çalışmalar artmıştır. Çalışmaların yanı sıra gelişen teknoloji, artan iletişim ağı ve bilinçli dünya vatandaşı sayısı çoğalmış ve birçok nedenden kaynaklı olarak “yabancı” kavramına bakış açısı değişmiş ve rahatsızlık duyulmaya başlanmıştır.

Türkçede de “foreigner” kavramının karşılığı olarak kullanılan yabancı kelimesinin kullanımından kaçınma eğilimi görülmektedir. Nitekim bugünkü çalışmaların çoğu, eskiden olduğu gibi, yabancılara Türkçe olarak değil “Yabancı Dil Olarak Türkçe” adlandırılması ile yayımlanmaktadır. Bu da yine İngilizcedeki “foreign language” tanımlamasının dilimize yansımalarıdır. Yabancı tanımlamasından giderek uzaklaşan İngilizce alanyazında ikinci dil kavramı sıklıkla kullanılmaya başlanmış ve Türkçe alanyazına bu da yansımıştır. Bu noktada “foreign” kavramından uzaklaşmanın doğal sebepleri olduğu düşünülmektedir.

Değişen ve kültürel etkileşimi artan dünyada çokkültürlü ve çokdilli ortamlarda yetişen bireylerin yabancıları olmadıkları bir dili elbette “foreign” yerine “second language” gibi kavramlarla karşılamak olağandır. Ancak sebeplerden birinin de “foreign” sözcüğünün oluşumu ve uzak çağrışımında olumsuzluk içermesi ve bunun giderilmesi kaygısının olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle kelimenin köklerinde gizil bir ötekileştirmenin ve yüzyıllar öncesinden gelen sömürgecilik anlayışının olmasıdır. Çünkü “foreign” sözcüğü latince kökenli fores(dış) sözcüğü ile sovereign(egemen) sözcüğünün birleşimi ile oluşmuştur. Bu iki kelimenin birleştiği 1600’lü yılların sonu ve 1700’lü yılların başı aynı zamanda yaşanan siyasi gelişmelerin de bir yansımaları taşıdığı düşünülmektedir. 1700’lü yılların başında

İngiltere’de tarihi açısından büyük önem taşıyan bir kararla Krallığa tek bir Kraliçe seçilmesi yoluna gidilmiştir.

III. William'ın krallık döneminden sonra 1702'de kızı Anne (Büyük Britanya) hem İngiltere Kraliçesi hem de İskoçya Kraliçesi olarak tahta geçti. Ayrıca İrlanda Kraliçesi unvanını da taşımaktaydı. 1707 yılında İngiltere Krallığı ve İskoçya Krallığı parlamentoları "1707 Birlik Kanunları" adlı kanunlar kabul edip iki krallığı birleştirdiler. Bu yıla kadar ayrı ayrı İngiltere Kraliçesi ve İskoçya kraliçesi olan Kraliçe Anne yeni kurulan Büyük Britanya devleti kraliçesi oldu. Hukuken Kraliçe Anne ayrı olarak "İrlanda Kraliçesi" unvanını taşımaktaydı. 1800'de çıkarılan "1800 Birlik Kanunu" ile "Büyük Britanya Krallığı" ile "İrlanda Krallığı" birleştirilip "Büyük Britanya ve İrlanda Birleşik Krallığı" yani tek bir Birleşik Krallık kurulması ile bu devlet hukuken ortaya çıkmış oldu. Ama birçok tarihçi için Birleşik Krallık tarihi 1707'de kurulan "Büyük Britanya" ile başlatır (Web 1, 2020).

O dönemlerde İngilizceyi ana dili olarak öğrenmeyen yani yabancı dil olarak öğrenen kişilerden bazıları 1400’lü yıllarda başlayan sömürgecilik faaliyetlerine maruz kalan ülkelerdeki bireylerdi. Bunların bazıları kendi ülkelerinde kendilerine yabancı olan bir dili öğrenirken; bazıları; içinde bulunduğu toplumun yani artık yabancısı olmadıkları İngiltere’nin (veya diğer egemen güçler olabilir) dilini ana dilinden sonra ikinci dil olarak öğrenmekteydi. Yabancı dil ve ikinci dil kavramlarına yukarıdaki epistemolojik ve analitik somutlamayla bakıldığında anlam vermenin daha kolay olabileceği düşünülmektedir.

Foreigner kelimesi Türkçede de “yabancılar” olarak karşılık bulmakta olup Türkçedeki karşılığının da ötekileştirici olduğu kanaatiyle yabancı olma durumunu kişinin üzerinden dil üstüne çekme kaygı ve çabası görülmektedir. Bu yüzden “yabancılar Türkçe öğretimi” yerine, “yabancı dil olarak Türkçe” kavramı kullanılmaya özen gösterilmektedir. Ancak Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen geniş katılımlı çeşitli toplantılarda ve derslerde “yabancı” ve “yabancılar Türkçe öğretimi” kavramından rahatsız olup olmadıkları sorulduğunda çok büyük bir çoğunluğun söz konusu kavramı rahatsız edici bulmadığı gözlemlenmiştir. Hatta bir kısmı “Hiç böyle düşünmemiştim, bence rahatsız edici değil!” şeklinde görüş bildirmiştir. Rahatsız olmuyorum diyen öğrencilere; “Neden rahatsız edici bulmuyorsun?” sorusu yöneltildiğinde: “Türkler kendileri için de ‘yabancı’ tanımlamasını kullanıyor. “Buranın yabancısıyım diye kendinize söylüyorsunuz ve adres soruyorsunuz mesela!” şeklinde betimleyici cevaplar da alınmıştır. Bu ayrı bir çalışma konusu olabilecek bir

konudur. Türkçedeki bu adlandırma, ulusal ve uluslararası alanyazına uygunluğu sebebiyle çalışmada da kullanılmıştır ancak çalışmada “yabancı dil olarak Türkçe” kavramının, öğretim sürecinin hassasiyetleri bakımından doğru fakat Türkçenin söz dizimi bakımından kusurlu olduğu düşüncesiyle “Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi” ve “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” adlandırması tercih edilmiştir. Ancak her iki grup birden kastedilmek istendiğinde “Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenler” veya “ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri” gibi ifadeler de kullanılmıştır. Fakat ikinci dil, yabancı dil, iki dillilere Türkçe vb. bütün alt ayrımları kapsayacak biçimde yabancılara Türkçe kavramının kullanılabileceği düşünülmektedir.

2.2.3. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi (Türkiye’de)

Türkçenin öğretim alanlarına göre tanımlanması, isimlendirilmesi henüz alanyazında standartlaşmamıştır ancak yaygın biçimde yabancılara Türkçe ve yabancı dil olarak Türkçe adlandırması kullanılmaktadır.

Bu tartışmaya ışık tutacak biçimde Karahan(2010), Türkçede söz diziminin en belirgin özelliği olarak kelime öbeklerinde ve cümlede temel unsurun genelde sonda yer aldığını söyler. Cümlelerin temel unsuru yüklemidir ve sonda bulunma özelliğini yukarıda tartışılan iki kavramda da gösterir yani iki kavramda da “öğretme” eylemi sonda ifade edilmektedir. Aynı eserinde Karahan(2010), cümlelerin ikinci derecede önemli olan ögesini özne olarak tanımlar ve şöyle der: “Ögelerin dizilişindeki genel eğilim şöyledir: Yüklem, cümlelerin sonunda bulunur. Belirtisiz nesne ve bazı zarflar, yüklemle yanında yer alır. Diğer ögelerin yeri değişkendir. Genellikle vurgulanmak istenen öge, yüklemle yanında bulunur. Bu genel eğilime rağmen, değişkenlik, cümlelerin bütün ögelerini kapsayabilir. Aynı kelimelerle kurulmuş birden çok cümledeki anlam farkı, ögelerin söz dizimindeki yerlerinden anlaşılmaktadır”.

Alanyazındaki kavramlaştırmaya Karahan’ın açıklamaları doğrultusunda bakıldığında özne olan Türkçeyi başa, öğretim ifadesini eylem bildiren aslı sebebiyle yüklem kabul ederek sona alıp Türkçeye ait bir özellik olarak vurgulanan “yabancı dil” veya “ikinci dil” vb. yardımcı unsurları hemen yüklemle önüne almak Türkçenin söz dizimi bakımından daha doğru olacaktır. Bu yaklaşımla çalışmada kavramlaştırma Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi şeklinde yapılmıştır. Çünkü “ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” öğretimi yapılan diller arasında Türkçeye vurgu yaparken “Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi”, öğretimi yapılan Türkçenin öğretildiği hedef kitleyi ayırt edilme yönünden vurgu yapmaktadır. O hâlde

vurgulanmak istenen dünyada öğretimi yapılan diğer diller arasında Türkçe ise klasik adlandırma ile “İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” kullanılabilecekken; Türkçenin hedef kitle ve öğretildiği yer gibi kendi iç ayrımları gözetilerek yapılacak adlandırmalarda “Türkçenin ikinci/yabancı/Türk soylulara/ yurt dışındaki Türk çocuklarına/mültecilere öğretimi” tercih edilebilir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi uluslararası alanyazınla uyumlu şekilde ifade edildiğinde Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecini yürütme olarak tanımlanabilir. Bu alandaki öğretime duyulan ihtiyaç yüzyıllardan beri var olsa da günümüz anlayışı ile kurumsallaşmaya giden yoldaki en somut adım Ankara Üniversitesi TÖMER’in kuruluşu ile atılmıştır.

Ankara Üniversitesi TÖMER’in sitesinden alınan bilgiye göre söz konusu kurum yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla 1984 yılında, dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak kurulmuştur (Ankara TÖMER, 2021).

Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin de bu dönemlerde Türkçe öğretimine katkı sundukları bilinmektedir.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER, 2021) internet sitesinde, kurumun 1933 yılında kurulduğu belirtilir. Başlangıçta Yabancı Diller Okulu ismiyle Edebiyat Fakültesi bünyesinde faaliyet gösteren kurum 1961 yılında itibaren Rektörlüğe bağlı ayrı bir birim olarak faaliyetlerine devam etmiştir. 1983 yılında söz konusu bölüme Yabancı Diller Bölümü adı verilmiştir. 2000’li yıllardaki Türkçeye ilginin artması ile bu bölümden ayrılmış ve ayrı bir birim olarak İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi kurulmuştur.

Boğaziçi Üniversitesinde Türkçe öğretimi (Boğaziçi, 2021) TÖMER’lerden daha farklı biçimde ve farklı bir programla yürütülmektedir. Üniversitede 1982’de Türk Dili ve Kültürü Programı adıyla açılan bir program vardır ve Türkçe öğretiminin üç aşamalı biçimde yürütüldüğü belirtilmektedir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimini aynı derecede temel uğraş sayarak ivmelendiren bir diğer kurum ise gerek materyalleri gerek sınav uygulamaları gerekse akademik Türkçe öğretimi ve buna ilişkin materyallerin üretimi noktasında dikkat çeken Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak çalışan Gazi TÖMER olmuştur. Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi olarak adlandırılan kurum 22 Şubat 1994 tarihinde resmen kurulmuş ve faaliyetlerine başlamıştır.

Ankara Üniversitesi başta olmak üzere adı geçen kurumlar sayesinde Türkçeyi, Türkiye’de öğrenmek isteyenlerin eğitim-öğretim sürecine ilişkin bileşenler üzerine düşünölmeye ve üretimler yapılmaya başlanmıştır. Kurs sistemleri, öğretim materyalleri, ölçme-değerlendirme sistemleri ve içeriklerinin hazırlanması söz konusu edilmiş ve kurum mensuplarının gayretleri ile önemli üretimler, çıktılar oluşturulmuştur.

Hâlihazırda üniversitelerin 146’sında TÖMER veya DİLMER adı altında kurumlar bulunmakta ve çeşitli imkân, yöntem ve programlarla Türkçe dilinin ve kültürünün öğretilmesi amacıyla faaliyet göstermektedir.

2.2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (Türkiye Dışında)

Hedef dil doğal dil konuşurlarının olduğu hedef coğrafyadan uzakta öğretiliyorsa yabancı dil olarak nitelendirilmektedir. Yabancı kavramı Türk Dil Kurumu tarafından aileden, milletten olmayan, bilinmeyen, tanınmayan olarak ifade edilmiştir. Yağmur (2013, s. 183) ise bir ülkenin halkı tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dil olarak ifade etmiştir.

Bugün Türkçe öğretimi terminolojisinde ikinci dil öğretimi ile Türkiye’de Türkçe öğretimi kastedilirken yabancı dil öğretimi ile de Türkçenin yurt dışında, hedef dil konuşurlarından uzakta yapılan yani doğal edinimin sınırlı olduğu öğretim kastedilmeye başlanmıştır. Türkçenin Türkiye dışında öğretimi söz konusu olduğunda bugün Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türk Kültür Merkezlerinde düzenlenen Türkçe kurslarından, Maarif Vakfına bağlı Türk Kolejlerindeki Türkçe derslerinden ve Türkoloji bölümlerinden öğretilen Türkçeden bahsedilebilir. Bu kurumlar yakın bir geçmişte ihdas edilerek Türkiye dışında Türkçe öğretimine süreklilik ve kalite getirilmiştir. Yunus Emre ve Maarif Vakfı gibi kurumların ihdasından önce; ihtiyaca cevap verebilmek amacıyla TİKA’nın ve MEB yurt dışı teşkilatının yurt dışındaki Türkçe öğretim süreçlerine doğrudan dahil uzun yıllar sürmüş olmakla birlikte doğrudan ve dolaylı katkıları hâlâ devam etmektedir. Bu yakın tarihe biraz daha detaylı bakarsak Türkçenin yurt dışında yani yabancı dil olarak öğretim süreci dolayısıyla yapılması gerekenler yapılanların ışığında daha iyi anlaşılabilir.

TİKA, 1999’da başlatılan Türkoloji Projesini, 2011 yılında Yunus Emre Enstitüsüne devredene kadar yürütmüş ve doğrudan Türkçe öğretimi ile ilgilenmiş hatta bu faaliyetteki çeşitli ihtiyaçların karşılanması için öğretim setleri hazırlatmıştır. Bu proje kapsamında İşcan (2018,

s.20)'ın da belirttiği üzere aşağıdan sayılan ülkelerdeki Türkoloji bölümlerine akademisyen, materyal ve donanım desteği sağlamıştır.

- | | | |
|----------------|---------------|--------------------------------|
| • Afganistan | • Kazakistan | • Slovakya |
| • Arnavutluk | • Kırgızistan | • Suriye |
| • Belarus | • Kosova | • Tataristan Özerk Cumhuriyeti |
| • Bosna-Hersek | • Letonya | • Ukrayna |
| • Estonya | • Litvanya | • Kırım Özerk Cumhuriyeti |
| • Filistin | • Makedonya | • Yemen |
| • Gürcistan | • Moğolistan | |
| • Hindistan | • Özbekistan | |

Dünyadaki birçok üniversitede Doğu Dilleri veya Şarkiyat Fakülte ve Enstitülerinde çalışan, yetiştirilen Türkologlar da gözetildiğinde yukarıdaki ülkelerin yanı sıra Almanya, Amerika, Avusturya, Bulgaristan, Çin, Fransa, İngiltere, İran, İtalya, Japonya, Karadağ, Kore, Macaristan, Polonya, Romanya, Rusya, Çuvaşistan ve Yunanistan da yukarıdaki listeye eklenebilir. Adı geçen ülkelerdeki bölümlerle bugün Yunus Emre Enstitüsü yine MEB, TİKA ve YTB gibi paydaş kurumlarla yeri geldiğinde iş birliği yaparak Türkoloji Projesi sorumluluğunu devam ettirmektedir. Kuruluş kanunu gereğince yurt dışındaki Türkçe öğretim faaliyetlerini bünyesinde toplayan Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji projesini geliştirerek sürdürmektedir.

Göçer ve Moğul (2011, s. 801), Enstitünün Türkçe öğretimi alanında dikkat çekecek başarılı çalışmalara imza attığını, Türkçe yaz okulu ve benzer projelerle yurt dışında Türkçe öğretim etkinlikleri kapsamında önemli hizmetleri olduğunu belirtir.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğretimi alanına önemli bir hizmeti de “Seçmeli Yabancı Dilim Türkçe” projesi ile yerine getirmiş ve getirmeye devam etmektedir. Çocukların ülkelerindeki okullarda seçmeli yabancı dil olarak Türkçe öğrendiği proje kapsamında çocuklara Türkçe öğretimi için özel setler de hazırlanmıştır. Enstitünün internet sitesinden (YEE, 2019) alınan bilgiye göre kurum 48 farklı ülkede 58 adet YETKM ile hizmet verirken 50 farklı ülkede 101 Türkoloji bölümünü de desteklemeye devam etmektedir. Enstitü bugün toplamda 74 farklı ülkede YETKM ve Türkoloji Merkezi olarak 159 adet irtibat noktasına sahiptir.

Türkçenin yurt dışında öğretimi söz konusu edildiğinde 2016 yılından beri var olan Türkiye Maarif Vakfından da bahsetmek gerekir. Kurumun internet sayfasında belirtildiği üzere; 17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Milli Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir vakıf olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuştur (TMV, 2020). Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkçe öğretimini kendi dinamiklerine ve uluslararası standartlara uyumlu biçimde; standart bir yapıda öğretme amacıyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı'nı uzun soluklu bir çalışmanın ürünü olarak yayınlamış ve MEB ile yapılan protokolle ulusal bir program hüviyetine kavuşmasını sağlayarak alana önemli bir katkı sunmuştur. Kurum bugün 67 ülkede faaliyet göstermekte olup 357 adet eğitim kurumu ile 43.000'den fazla öğrenciye ulaşarak Türk kültürü ile yoğrulmuş eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini sürdürmektedir.

Türkçeye gösterilen ilginin ve bu ilgiye cevap veren insan gücünün önemi, birer eğitim ve kültür diplomatı da olan öğretmenlerin eğitim süreçleri ve çalışma kapsamında pedagojik alan bilgisi eğitimlerinin gerekliliği ve önemini daha net biçimde ortaya koymaktadır.

2.3. ÖĞRETİCİ EĞİTİMİ

Öncelikle çalışma kapsamında kullanılan kavramlarda Türkçe öğretmenler üzerinde öğretmen ve öğretici ayrımına gidilmesinin sebeplerini açıklamak gerekir. Öğretmen eğitim fakültelerinden mezun veya pedagojik formasyon alarak öğretmen olma yeterliliği kazanmış ve ana dili olarak Türkçe öğretmen kişiler kastedilirken; öğretici kavramı ile Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi ile meşgul kişiler kastedilmektedir. Öğretmen sıfatı Milli Eğitim Bakanlığında çalışan, zorunlu eğitimin yürütücüsü konumundaki kişileri ifade ederken öğretici kavramı TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlarda Türkçe öğretmenleri ifade etmektedir.

Özetle öğretici ve öğretmen ayrımı sadece mesleğin icra edildiği yere, bağlama göre özgün bir tanımlama olarak algılanmalıdır. Tıpkı öğretim görevlisi ile okutman ayrımı veya benzeşimi gibi. Dolayısıyla öğretmen eğitimi için geçerli olan birçok madde başlığı öğretmenler için de geçerlidir. Çünkü öğretmenin de öğreticinin de taşıması gereken pedagojik nitelikler ince ayrımlar olmakla birlikte genelde alan bilgisinde olduğu gibi benzeşmektedir, örtüşmektedir.

Öğretici, genel adı ile öğretmen eğitimi söz konusu olduğunda akla eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesi süreci gelmektedir. Ancak gelişim ve değişimin sürekliliği sebebiyle her disiplinde olduğu gibi eğitim alanında da meslek bilgisi, uzmanlık/alan bilgisi, pedagoji ve teknoloji bilgisine ilişkin teoride ve uygulamada güncellemeler yapılmaktadır. Bu da sürekli eğitim, hayat boyu öğrenme gibi kavramların ve faaliyetlerin önemini artırmaktadır. Bu devinimden dolayı iş gücü olarak görülen personelin, çalışma kapsamında öğretmenlerin/öğreticilerin, eğitimi hizmet öncesi ile sınırlandırılmamalı ve hizmet içi eğitim boyutuyla da ele alınmalıdır.

2.3.1. Hizmet Öncesi Eğitim/İşe Başlamadan Önceki Eğitimler

Bireydeki kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan eğitimin doğumla ölüm arasında sürdüğü yani hayat boyu olduğu savunulur. İnsan hayatı doğumdan önce başladığı için ve anne karnındaki sürecin de eğitime dâhil olduğu düşünülerek belki de tanıma boyut kazandırmak gereklidir. Şişman (2006, s. 3) 'a göre sosyalleşme ve kültürlenme süreci olarak eğitim insanın içinde yer alacağı topluma uyum aracı olarak kullanılan bir kültürlenme sürecidir. Öğretmen yani öğreticilerin yetiştirilme süreci de bir eğitim-öğretim programı ile gerçekleştirilmektedir. Öğreticilerin yaygın adı ile öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçleri de eğitimci sıfatı kazanabilmeleri için gerekli kültürlenmeyi sağlayarak bu gruba dâhil olmalarını mümkün kılar. Bu eğitim hizmet öncesinde adayın yeterliklerini, hazırbulunuşluğunu artırmaya yönelik bir eğitimidir ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde verilmektedir. YÖK bu noktada MEB ile uyumlu biçimde hareket etmektedir.

YÖK (ÖYLP, s. 6), Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı adlı dokümanda öğretmenliğe ilişkin bilgi alanları ve yeterlik türlerine değinilmiştir. Buna göre üç temel bilgi alanı şunlardır: alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisidir. Çalışmada, alan bilgisi öğretilecek içerik bilgisi olarak tanımlanırken pedagoji bilgisi öğretimle ilgili kuralların ve yöntemlerin bilinmesi olarak tanımlanmıştır. Pedagojik alan bilgisinde ise açılanan iki bilgi türünün arasında bir köprü olarak nitelendirilmiştir. Nitekim öğreticileri, fen ve edebiyat alanındaki uzmanlardan ayıran özellikleri; süreçte eğitimi, sonuçta ise -ayırt edici özellikleri bakımından incelendiğinde- pedagojik yeterlik ve donanımlarıdır. Öğretmen yetiştiren programlar bu yaklaşımla şekillendirilmektedir.

Shulman'ın terimleştirmesini yaptığı bu köprü Pedagojik Alan/İçerik Bilgisi (PAB) olarak ifade edilmiştir. Mishra ve Koehler ise çağın gereklilikleriyle daha da örtüştürerek kavrama teknoloji

kavramını eklemişler ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramını üretmişlerdir. Eğitimcilerin edebiyat fakültelerinden mezun kişilerden ayrıştıkları noktada da pedagoji gibi görülse de önemli olan yukarıda anılan disiplin kesişimini mesleki motivasyonu da sağlayacak bütünlükte vermek önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik statüsü fen ve edebiyat eğitiminin üzerine pedagoji eğitimin verilmesi ile tamamlanabileceği anlamına gelmemektedir/gelmemelidir. Hatta böyle ayrıışmış veya birbirini sonradan bütünler eğitimler yerine eğitim fakültelerinde; alan, pedagoji ve kültür dersleri iç içe harmanlanmış, ayrıştırılamaz bir bütünlükte teknoloji okuryazarlığı eğitimine de daha fazla yer verilerek yeniden yapılandırılmalıdır.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri temel alanı çok geniş kapsamlıdır. Birey ve toplum beklentilerini bağdaştırmak esastır. Çok alanlı (multidisciplinary), karma-alanlı (cross-disciplinary) ve alanlarüstü (transdisciplinary) hedef, ortam, toplumsal doku, donanım, yaklaşım ve yöntemleri içerir. Bilim, sanat vb. konu alanları ile eğitim bilimleri alanlarının bileşimi, karışımı ve/veya alaşımını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yer alması düşünülen yeterlikler ve çeşitli dersler eğitim bilimleri ile sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarda, öğrenme, öğretme ve değerlendirme ilişkisi kurularak ele alınmaktadır. Öğretmenler geleceğin gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip, değişken koşullara ilişkin rollerinin farkında, eğitimdeki ulusal öncelikleri görebilecek, eğitim biliminde kuram ve uygulamayı bağdaştıracak nitelikte yetişmelidirler. Kısacası öğretmen yetiştirmede öğretmen eğitimi ile eğitim bilimleri ilişkisinin kesinlikle kurulması gerekir (TYYÇ, 2020).

Bugün eğitim fakültelerinin programına yakından bakıldığında meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi ayrı ayrı görülebilirken teknoloji bilgisi veya teknoloji eğitimi ayrı bir başlık olarak dahi görülememektedir. Günümüzde uzaktan eğitim süreçlerinin yoğunlaşması ile teknoloji, eğitimin alternatif sağlayan bir aracı olmaktan çıkıp olmazsa olmazı hâline gelmiştir. Dolayısıyla ders boyutunda verilen *öğretim teknolojileri* pedagoji ve alan bilgisi ile örüntülü biçimde sürece yayılmış bir yoğunlukta verilmeli, bir derse sığdırılamayacağı görüşü ile yapılandırmaya gidilmelidir.

Öğretmen eğitiminin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin yapısı ve içeriğidir. Yurt dışında ve ülkemizde öğrenme ve öğretmeye yönelik yaklaşımlardaki değişimlerle birlikte, öğretmen eğitiminin yapısında da değişikliklere ve güncellemelere gidilmiştir. Alan bilgisi ve

öğretmenlik meslek bilgisinin birbirinden bağımsız olarak ele alındığı yaklaşımların yerine, günümüzde çok boyutlu, bütünleşik, daha esnek ve deneyim temelli bilgi ve becerilerden oluşan standartların temel alındığı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir (OECD, 2005; Özcan, 2013; Hacettepe, 2017).

Kumaravadivelu (2012) genel olarak öğretici eğitimlerinin kavramsal ve yapısal olarak kusurlu olduğunu belirtir. Ona göre mevcut öğretmen yetiştiren programlarda; öğretici yetiştiricilerinin; ihtiyaç, istek ve durumları hesaba katılmadan öğretici adaylarına önceden belirlenmiş bir genel bilgi setini iletmesi; öğreticileri yaratıcı bir şekilde öğretim üzerine ustalaştırmaktan ziyade usta öğreticiyi pasif olarak modelleme aracı olarak eğitmek ve öğreticileri bilgi üreticileri yerine bilgi tüketicilerine dönüştürmek amaçlanmaktadır. Kumaravadivelu (2012. s.3); yapısal olarak, mevcut programların çoğu, öğretici adaylarına; dilbilim kuramları, ikinci dil edinimi, pedagojik dilbilgisi, yöntemler, program ve test gibi alanlarda pratik dersler ya da uygulama öğretiminde genellikle bir kapsül dersi ile sonlanan bir dizi ayrık ders sunar der.

Bu ayrıklık içinde örüntüyü çözüp bağdaştırmak öğrenci konumundaki öğretmen adaylarından beklenmektedir. Özellikle lisans düzeyinde, öğretici adaylarının alan bilgisi ve farkındalık düzeyleri gözetildiğinde bu noktada desteğe ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Üstelik Türkçenin ikinci/yabancı dil öğreticilerinin eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olma şartı bulunmadığından bu farkındalık lisans düzeyinde kazandırılmamış da olabilir. Hâlihazırda TÖMER'lere Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinin yanı sıra Türk Dili Bölümü, Dilbilim, Çağdaş Türk Lehçeleri, Türk Halk Bilimi vb. bölümlerden mezun kişiler de istihdam edilmektedir.

Yavuz (2013, s.1463), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde günümüzde anadili Türkçe olan fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin bir eğitim almayan kişilerce yürütüldüğünü belirtmiş ve ardından bu kişilerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim gibi bölümlerin yanı sıra diğer dillerle ilgili öğretmenlik bölümlerinden mezun olduklarını ifade etmiştir. Lisansları farklı farklı olan bu öğreticiler Yavuz'a göre yeterliklerini artırıp süreci başarılı biçimde yürütebilmek için ihtiyaç duydukları bilgilere, hizmete başlamadan aldıkları eğitim, iş başında edindikleri tecrübe ve meslektaşlarına danışma yoluyla erişebilmektedir ve söz konusu eğitimler kısa sürelidir.

Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan kişilerin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili bilgi ve tecrübeler sınırlı olduğundan veya hiç olmadığından kurumlar bir tür hizmet içi eğitim olan mesleğe uyum seminerleri ile adaptasyonu sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum

alandaki çalışacak kişilerde aranan bir özellik hâline gelmiş ve ilanlara yaygın adıyla YTÖ sertifikasına sahibi olma şartı eklenmiştir. Ancak bu programların da içeriklerine detaylıca bakılması gerekir. Nitekim açılan sertifika programları hem içerik hem de verilen teorik ve uygulama derslerinin saati bakımından ciddi farklılıklar arz etmektedir. Bu belgelerin alınması için katılımcının taşıması gereken ön koşullar ve belgelerin geçerliliği ise ayrı bir tartışma konusudur.

Nitekim Demirel ve Kökçü (2018, s. 1887)'nin çalışmasına göre YTÖ sertifika programlarındaki içerikler Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerindeki Türk öğrenenlere öğretmenlik yapacak kişilerin eğitimi için düzenlenen programlardaki alan(okuma, yazma vb.) ve pedagoji (rehberlik, ölçme-değerlendirme vb.) derslerinin benzer olduğunu ifade eder. Ayrıca Demirel ve Kökçü (2018, s. 1897) bu programlardaki eğiticilerin, akademik personelin de bu konuda eğitim almış ve tecrübeli kişilerden seçilmesinin yararlı olacağı görüşünün katılımcılar tarafından dile getirildiğini de belirtmiştir. YTÖ programlarına katılan kişilerin bu görüşüne göre eğitimi veren kişilerin ana dili Türkçe öğretimi ile ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi arasındaki farkı gösterebilecek ayrımı ortaya koyamadıkları veya öğrencinin bu ayrımı fark edecek hazırbulunuşluğa sahip olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu talebi ve program sürecinde ayrımı fark edemediklerini dile getirmeleri söz konusu sertifika programlarını tartışmalı hâle getirmektedir.

2.3.2. Hizmet İçi Eğitim

Hizmet öncesi eğitim, mesleğe hazırlık niteliğinde ön bilgilendirme, ilk hazırlık niteliğinde bir eğitim olarak görülebilir. Bu eğitim staj/uygulama dersleri ile desteklense de öğretmen adayı atandığı sınıfta derse girinceye kadar hep bir simülasyonun parçasıdır ve tam gerçekliğe ancak iş başında erişir. Hatta bu durumu birçok öğretmen tecrübelendikçe ilk yıllardaki öğrencilerinin bazı yanlış uygulamalarına maruz kaldığını belirterek ifade eder. Bu lisans eğitiminin yeterli gelmediğinin en somut göstergesidir. Bu durum hizmet öncesi eğitimin önemini azaltmaz aksine daha da önemli hâle getirir ancak öğretmenlik gibi bir meslekte olgunlaşmak veya bu olgunluğu sürdürmek için sadece lisans eğitimi yeterli olmayabilir. Bu yüzden mesleki gelişimi sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir.

Hizmet içi eğitim süreci, türleri olan bir bütündür. Hizmet içi eğitim, genelde geliştirme eğitimi diğer adıyla yeniden eğitim türünü düşündürür. Programın düzenlenme amacı ve içeriği eğitim

sürecinin adlandırılmasında temel belirleyicidir. Peker (2010) hizmet içi eğitim türlerini uygulama evresine, yerine ve zamanına göre detaylıca açıklamıştır.

Tablo 1. Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet İçi Eğitim Türleri³		
Uygulama Evrelerine Göre	Uygulama Zamanına Göre	Uygulama Yerine Göre
Hizmete Yeni Giren Personel için Düzenlenen Eğitim(Stajyerlik)	İş Başında Hizmet içi Eğitim	Kurum İçinde Hizmet İçi Eğitim
Çalışmakta Olan Personel İçin Yapılan Eğitim (Geliştirme Eğitimi)	İş Dışında Hizmet İçi Eğitim	Kurum Dışında Hizmet İçi Eğitim
Kurumda Görevi Değiştirilecek Personel İçin Yapılan Eğitim (Yükseltme Eğitimi)		
Üst Kademelere Yükseltilecek Personel için yapılan eğitim (Alan Değiştirme Eğitimi)		

Öğretmen/öğreticilerin gelişimi için de anılan başlıklar altında eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimlerin amacı eğitim-öğretim sürecini yöneten öğretmenlerin/öğreticilerin hedef güncellemelerini sağlamak ve güncellenen hedeflere ulaşmaları için donanımlarını arttırmaktır.

MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler (2017, s.4)'de eğitim-öğretim süreçlerinin hedefine ulaşabilmesi süreci şekillendiren öğreticilerin yeterlik ve nitelikleriyle ilişkili olduğu belirtilmiş ve eğitim-öğretimdeki yeniliklerin öğrenme ortamına taşınmasında öğreticinin rolü

³ Tablo 3'teki içerik Kadir Peker'in <https://www.mevzuatdergisi.com/2010/12a/02.htm> adresindeki makalesinden hareketle hazırlanmıştır.

vurgulanmıştır. Buradan hareketle öğreticinin sürekli değişim ve gelişim gösteren dünyada eğitim yoluyla gelişime yönlendirilmesi ve yeterliklerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

İletişim ve teknolojinin birbirini besleyen gelişim süreci ve hızı eğitim-öğretim süreçlerine de yansımıştır. 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında en başta “Okuma/Dil Becerileri” yer alırken “İletişim ve İşbirliği”, “Medya, Enformasyon ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı” gelmektedir ki dil öğrenim ve öğretim bağlamında iletişim ve teknolojinin önemini anlatmak için bu durum dahi yeterli olarak görülmektedir.

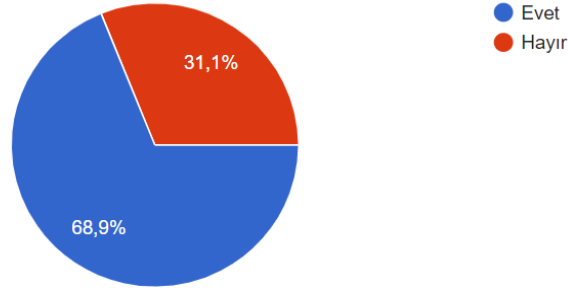
Günümüz dünyasında teknoloji büyük bir hızla gelişmekte ve bu ülkeler arasında büyük bir rekabet alanına dönüşmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin baş aktörleri öğretmenlerden de beklenen bu değişim ve gelişim sürecine uyum sağlamaları ve bunu öğrenme ortamlarına yansıtabilmeleri hatta öğrenme ortamlarını sanal ortamlara taşımalarıdır. Bu gelişimin sergilenebilmesi için Hacettepe (2019, s.38) Öğretmen İstihdam Raporu’nda devlet ve kurum yöneticilerinin imkân oluşturması gerektiği vurgulanmıştır. Rapora göre öğretmenin gelişim ihtiyacı karşılanmalı ve bu sayede mesleki gelişimle birlikte hem hizmetlerin hem de kurumların iyileşmesinin önü açılmalıdır. Vurgulanan bir diğer nokta ise mesleki gelişim için verilecek bu eğitimlerin günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılandırılması gerektiğidir. Rapor mesleki gelişimin Avrupa ülkelerinin çoğunda öğretmenin asli görevlerinden sayıldığını ve okulların bu planlamayı yapmakla yükümlü olduğunu belirtir ve bu noktada pedagoji eğitimini vurgular.

Türkçe öğretimi için de standart biçimde mesleki gelişim için hem hizmet öncesi hem de iş başında, hizmet içi olarak planlanıp acilen eyleme dökülmesi gereken bir çalışma alanıdır. Bugün yurt dışında Türkçe öğretimi yapan Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfının çalışanları için sistemli bir şekilde mesleki gelişim kursları düzenlediği bilinmektedir. Ancak TÖMER’ler için aynı düzenden ve süreklilikten bahsedilememektedir. Bu konuda Demir (2019) tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimi” adlı çalışmasına ait bildiri de farklı kurumlarda çalışan 94 öğreticiden anket yoluyla veriler toplandığı ve bu verilere göre öğreticilerin mutlak biçimde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime tabi tutulduğunun söylenemeyeceği tespit edilmiştir. Aşağıdaki grafikler Demir (2019)’ın anket yoluyla topladığı ve sözlü bildiri olarak sunduğu çalışmaya ilişkin verilerden hareketle oluşturulmuştur.

Grafik 1. İkinci/Yabancı Dil Öğreticileri Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu

Çalıştığınız kurumda hizmet öncesi eğitime tabi tutuldunuz mu?

90 yanıt

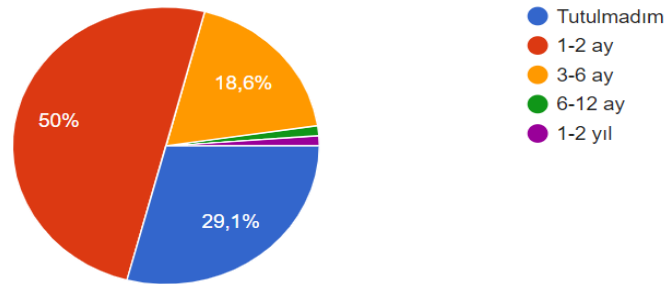


Öğreticiler çalıştıkları kurumda en azından bir kez hizmet içi eğitime alınma noktasında %68,9 oranla katıldıklarını bildirmişlerdir. Ancak bu programların düzenli ve sürekli olmadığını gösteren %31,1'lik bir kitle de bulunmaktadır.

Grafik 2. Hizmet İçi Eğitim Süreleri

Hizmet öncesi eğitime tabi tutulduysanız süresi ne kadardı?

86 yanıt

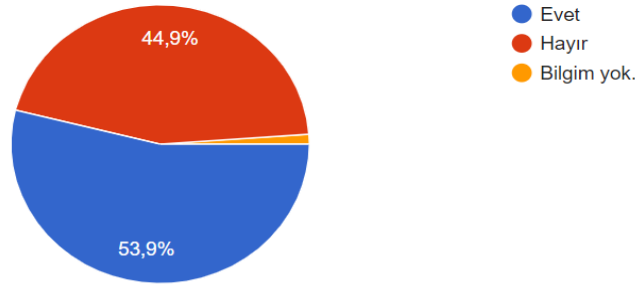


İşe başlamadan önce hizmet öncesi eğitim alan öğretici oranı %70,9 iken yaklaşık %30'luk bir kısım böyle bir eğitim almadan işe başladığını belirtmiştir. Eğitimlerin süresi ise ağırlıklı olarak 1-2 aylık sürelerle sınırlıdır.

Grafik 3. Kurumlarda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu

Çalıştığınız kurumda size yönelik hizmet içi eğitim veriliyor mu?

89 yanıt

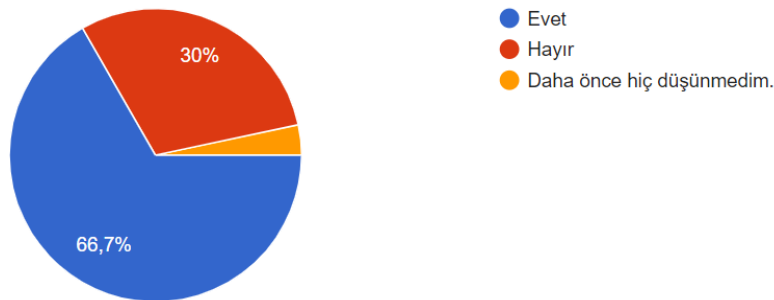


Öğreticilerin yaklaşık yarısı kurumunda hizmet içi eğitim almadığını belirtmiş olması bu tür eğitimlere duyulan ihtiyacın da analizi niteliğindedir. Burada dikkat çekici olan ise nu konuda bilgisi olmadığını belirten bir öğreticinin varlığıdır.

Grafik 4. Hizmet İçi Eğitime Duyulan İhtiyaç

Çalışma alanınızla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç hissediyor musunuz?

90 yanıt



Öğreticilere verilen lisans eğitimlerinin yeterli olmadığı veya hizmet içi eğitimlere sürekli ihtiyaç olduğu gerçeği bu grafikten de görülmektedir. Öğreticilerin %66,7'si hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

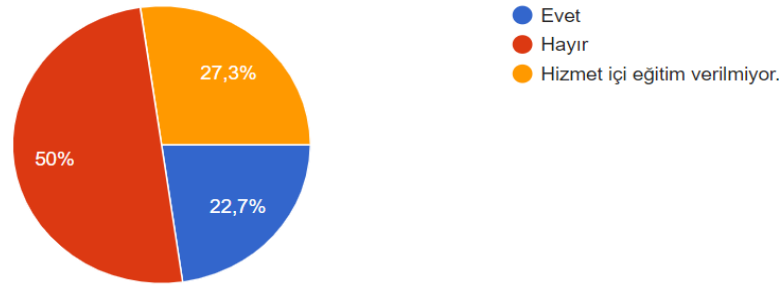
Yaşam boyu öğrenme, her türlü bilgi, beceri ve niteliğin beşikten mezara kadar olan süreçte kazanılması ve güncellenmesi anlamına gelmektedir (Akkoyunlu, 2008, s. 31). Ancak görüldüğü üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çalışan kişilere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde düzenli ve sürekli bir uygulamadan bahsedilememektedir.

Burada dikkatten kaçmaması gereken bir nokta ise bazı öğreticilerin olmazsa olmaz hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymadığını belirtmiş olmasıdır. Demir (2019) çalışmasında eğitimlerin dönemlerine ve içeriklerine ilişkin sorular da yöneltilmiştir.

Grafik 5. Hizmet İçi Eğitim Düzen ve Tekrarı

Verilen hizmet içi eğitim düzenli biçimde tekrarlanıyor mu?

88 yanıt

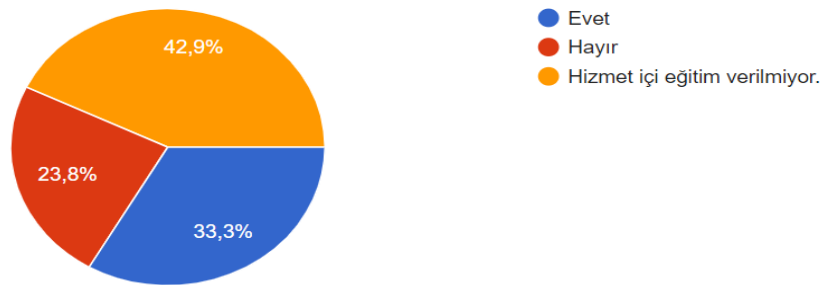


Hizmet içi eğitim almayan kişi oranı %27.3 iken düzenli biçimde tekrarlanmadığını belirten kişi oranı %50 olarak tespit edilmiş. Bu da soruya cevap veren 88 alan uzmanından 68'inin düzenli bir hizmet içi eğitimle desteklenmediğini göstermektedir.

Grafik 6. Hizmet İçi Eğitim Süresi ve Yeterliliği

Veriliyorsa içerik ve süre sizin için yeterli geliyor mu?

84 yanıt



Hizmet içi eğitime tabi tutulmuş kişilerin sadece %33.3'ü eğitimin içeriğini yeterli bulmaktadır. %23,8'lik kısım içerik ve süreyi yeterli bulmazken %42,9'u hizmet içi eğitim verilmediğini belirtiyor. Hizmet içi eğitim almayanlar ile yetersiz bulanların toplamı %66.7 gibi ciddi bir orana çıkmaktadır. Bu da verilecek eğitimlerin planlama ve uygulama süreçlerinin iyi yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Hizmet öncesinde olsun hizmet içi olsun eğitimler planlanırken planlamanın sadece akademik ve teorik olmaması gerektiğini vurgulayan TED (2009, s.xxı), süreç planlamasında uygulama boyutunun ihmal edilmemesi gerektiğini vurgular ve hizmet öncesi, hizmet içi eğitimin sürekli mesleki gelişim anlayışı ile bir bütün hâlinde planlanması gerektiğini ifade eder. Hatta bütünlük sağlanmadıkça öğretici yeterliklerinin geliştirilmesinin mümkün olmadığı söyler.

Dolayısıyla öğretici yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar sadece lisans düzeyinde kazandırılan yeterlikler çerçevesinde düşünülmemeli ve sürekli, hayat boyu eğitim kapsamında devamlılığı olan bir bütünlükte kurgulanmalı ve uygulanmalıdır. Bu noktada hem hizmet içi eğitimle sürekliliğe hem de süreç bileşenlerinin ayrı ayrı değil bütünlük içerisinde geliştirilmesi gerektiğini destekleyen bir diğer araştırma ise Aran ve Demirel tarafından gerçekleştirilmiştir.

Aran ve Demirel (2013, s. 165) öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin, değer eğitimi etkinliklerini etkin biçimde uygulayabilmeleri için evrensel değerlerin neler olduğunu ve öğrenime nasıl dâhil edileceğini, süreç planlama ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesini faydalı olacağını belirtmiştir.

Yabancı dil öğretiminde sürekli eğitim ve gelişime verilen önemin boyut ve kapsamını daha iyi kavrayabilmek için İngilizce Öğretmenlerine yönelik British Council tarafından her yıl dünyanın birçok noktasında, tematik biçimde düzenlenen ve materyalleştirilerek açık erişime sunulan programlara ve çıktısı olan kaynaklara bakmak faydalı olacaktır. Benzer bir süreklilikte Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfının da Türkçe öğreticilerine hizmet içi eğitimler verdiği bilinmektedir fakat derinlik farkı bulunmaktadır.

British Council tarafından yayınlanan Continuing Professional Development (CPD, 2015, s. 4) Framework for Teachers adlı dokümanda öğretmenin gelişim aşamaları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Farkındalık Kazanma
2. İçselleştirme
3. Katılım
4. Bütünleşme

CPD (2015, s. 6) adlı dosyada gelişimin boyutlarını görselleştirerek aktardığı dosyada öğreticinin sınıf içi süreçlerdeki kaliteyi artırmak amacıyla yapması gerekenlere yer verilmiştir. Gelişimin aşamaları temsil eden 4 boyutta çevreden merkeze doğru ilerlemesi ve gelişimi beklenen 12 yeterlik bulunmaktadır. Bu yeterlikler şunlardır:

- Dersleri ve kursları planlama
- Öğrencileri anlamak
- Dersi yönetmek
- Konuyu bilmek
- Kaynakları yönetme
- Öğrenmeyi değerlendirmek
- BİT(Bilgi İletişim Teknolojileri) entegrasyonu
- Mesleki gelişim için sorumluluk almak
- Kapsayıcı uygulamaları kullanma
- Çok dilli yaklaşımları kullanmak
- 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek
- Eğitim politikalarını ve uygulamalarını anlamak

Öğretmen yetiştirme programlarının içerikleriyle de uyum gösteren bu madde başları pozitif bir eleştiri ile incelenerek güncellenmeli ve ulusal gerekliliklere göre düzenlenip hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarını şekillendirmede etkili olmalıdır. Ayrıca eğitimlerin düzenliliği ve sürekliliğinin yanı sıra etkili olması da sağlanmalıdır.

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretecek öğretmenler için bu eğitimlerin sıklığı ve evrenselliği kadar yerel değerlerle yani köklerine uyumu da önem arz eder. Bu noktada eğitimde kökleri besleyen önemli isimlerden İbn-i Haldun'un görüşleri önem arz eder. Haldun'a göre dil toplumsal bir olgudur. Toplu yaşama ihtiyacının neticesinde doğmuştur, toplum içinde öğrenilir ve toplum içinde doğup gelişebilir. Bu gelişimi sağlayan şeyi meleke olarak adlandıran Haldun bütün sanat ve zanaatları da kapsayacak biçimde bir davranışı geliştirme sürecini üç aşama ile boyutlandırır: idrak, tatbik, nazariye. Ona göre doğuştan gelen yetenekler uygun şartlarda geliştirilip uygulanır ve kuramlar, nazariyeler oluşturulur. Büyük bir bünyeyi oluşturan toplumlarda edata doğuştan gelen bir kabiliyet gibi sahip oldukları potansiyelleri kuramlaştırabilmelidir. Öğretici yeterliklerinin ulusal özellikler bağlamında çalışılması vurgusu bu açıdan bakıldığında daha anlamlıdır. Öğretici yeterliklerinin kazandırılması, geliştirilmesi sürecine İbn-i Haldun'un meslek edinimi yaklaşımı ile bakılabilir. İbn-i Haldun meslek öğrenimini önemsemiş ve tanımlamalar yapmıştır. İbn-i Haldun'a göre meslekler bir Usta'dan öğrenilmelidir ve bir meslek öğrenen biri genellikle ikincisinde ustalaşamaz. İbn-i Haldun teknolojiyi, ona sahip olanlardan bağımsız bir bilgi olarak ele almamaktadır. Bir zamanlar pratik ve entelektüel bir şey olarak anlaşılmasına rağmen teknik, sadece gözlem ve taklitte öğrenilebilecek bir beceriye indirgenir. Öğrenmenin kendisi, İbn-i Haldun tarafından bir

"habitus" (meleke) edinme olarak algılanır. Düşünürler için özellikle ahlaki ve entelektüel bir anlam taşıyan bu kelimeyi dilden inanca, mesleklerden bilimlere giden geniş bir alanı ele almak için kullanır. Haldun, melekeyi son şeklini alıncaya kadar tekrarlanarak durağanlaşan bir nitelik olarak da tanımlar (Safran, 2019, s. 501). Bu bakış açısı ile Türkçe öğreticilerinin uygulama süreçlerinde usta öğreticilerin, mentorların yönlendirmesi ile yetiştirmenin ancak bunun için öncelikle mentor olacak öğreticilerin yeterliklerini geliştirmek gerektiği düşünülmektedir.

2.4. İKİNCİ/YABANCI DİL ÖĞRETİCİSİ EĞİTİMİ

Öğretmenlik, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı kanunun 43'üncü maddesinde, devletin öğretime ilişkin görevlerini üstlenmek olarak tanımlanmıştır. Bu büyük sorumluluğu uluslararası platformlarda yerine getirmeye çalışan öğreticiler faaliyet alanlarına özgü bir lisans eğitiminden geçmeden hızlandırılmış kısa süreli kurslarla bu sorumluluğu üstlenmeye sevk edilmektedir ve bunun yeterli gelmediği düşünülmektedir.

Bu kanun her ne kadar zorunlu eğitim kapsamındaki örgün eğitim basamaklarına yetiştirilecek farklı branşlardaki öğretmenlerin yetiştirilme sürecine atfen söylenmiş olsa da ikinci/yabancı dil öğreticisi için de aynı derecede öneme sahiptir ve şu anda ikinci/yabancı dil öğreticileri kısa süreli kurslarla sertifikalandırılmakta hatta bu sertifikaya dahi sahip olmadan öğreticiliğe başlamaktadır. Bu alanda çalışan öğreticilerin Türkiye'nin uluslararası öğrencilerle etkileşime giren misyon görevlileri, eğitim ve kültür diplomasinin icra organlarından biri kısacası ülke temsilcileri olduğu düşünüldüğünde önemi ve mevcut uygulamanın doğurabileceği riskler daha iyi anlaşılabilecektir.

İkinci dil öğreticisi kavramı Türkçeyi Türkiye'de, dilin edinimine de imkân veren doğal ortamda Türkçe öğretenleri kastetmektedir. Yabancı dil öğreticisi kavramı analiz edildiğinde yabancı dilin hedef kitleye göre tanımlanması sebebiyle birçok dile karşılık gelebildiği görülmektedir. Çalışma kapsamında yabancı dilden kasıt Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler Türkiye dışında edinimin çok sınırlı olduğu doğal ortamlardaki öğreticiler olarak tanımlanabilir. Öğretici kavramı ise ayırt edici bir kavram olarak kullanılmaktadır. Çünkü Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenlerin büyük çoğunluğu verdikleri dil eğitimini zorunlu olmayan örgün öğretimin bir parçası olarak vermektedir. Yunus Emre Enstitüsü Seçmeli, Yabancı Dilim Türkçe Projesi kapsamında ve Türkiye Maarif Vakfı Okullarındaki Türkçe dersleri bu noktada farklılaşmakta üstelik ikisi de

farklı statülerde karşılık bulmaktadır. Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerindeki genel kurslar ve TÖMER'lerdeki kurslar zorunlu olmayan bir örgün öğretimin devam ettirildiği süreçlerdir.

YEE ve TMV'nin faaliyet alanlarının başında yurt dışında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek gelmektedir. Bu kurumların öğretmenleri TÖMER'lerde olduğu gibi Türkiye'deki ilgili bölüm mezunlarından seçilip hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yeterlikleri artırılarak sürece ve sisteme adapte edilmektedir. Öğretici istihdamında yurt dışında faaliyet gösteren söz konusu kurumlar TÖMER'lerden farklı olarak Türkoloji mezunlarını da istihdam edebilmektedir.

Bu kurumların öğrencileri edinim süreçleri sebebiyle kendi sargın eğitimlerini de devam ettirmektedir. Ancak 2019 yılında pandemi ilan edilmesinde sebep olan Kovid-19 virüsü sebebiyle TÖMER'lerin uzaktan öğretime geçişi, 2020 Türkiye Burslusu uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye getirilmeden ülkelerinde hazırlık eğitime tabii tutulmaları gibi durumlar TÖMER'leri de Türkçeyi ikinci dil olarak değil yabancı dil olarak öğretir konumuna getirmiştir. Bu yönüyle Türkçenin ikinci ve yabancı dil öğretimi; öğrenen özellikleri, mekân, bağlam, hedef kitle gibi bileşenler dikkate alınarak alana özgü pedagojik tanımlamaların yapılmasını ve/veya mevcut tanımlamaların özgün uyarlamalarının yapılması gerekliliğini düşünülmektedir. Bu akademik tanımlamaların ışığında kurumsal tanımlamalar da yapılabileceği ve önerilerde yer verilen Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretecek kişilerin yetiştirildiği farklı kurumsal yapıların inşa edilebileceği ön görülmektedir. Bu öngörü İngilizce gibi uluslararası bir dilin ikinci/yabancı dil öğretmenlerini yetiştirme politikalarına, süreçlerine bakarak veya diğer disiplinlerden öykünerek temellendirilebileceği gibi Türkçenin ve Türkiye'nin kendine has özellikleri dikkate alınarak özgün bir yapılanmaya gidilmesi daha uygun olacaktır.

İkinci dil öğretmen eğitimi, ilk olarak Richards (1990) tarafından ikinci dil öğretmenlerinin hazırlık eğitimini ifade etmek için ortaya konulan bir terimdir. Richards'ın (1990.s.15) belirttiği gibi, "ikinci dil öğretmen eğitiminin amacı, yeni başlayanlara etkili öğretmenlerin beceri ve yeterliklerini edinme ve onların kullandığı çalışma kurallarını keşfetme fırsatları sağlamak olmalıdır. Ancak öncelikle ikinci/yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirildiği sistem bilgi tabanından hareketle özgün tanımlamasını yaparak öğretici yetiştiren programlara sahip bir disiplin olarak tanımlanmalıdır."

Richards ve Anne (2009, s. 21)'nin, ikinci dil öğretmenleri için yapılan çalışmayı bir bilgi tabanı, özünde, profesyonel bir kendini tanımlama olarak ifade etmesi önemlidir. Bu sayede öğretmenlerin neleri bilmesi gerektiğine ve belirli bir mesleğin işini yürütmek için neler

yapabileceğine dair geniş çapta kabul gören bir anlayışı yansıtılabilecektir. Onlara göre ikinci dil öğretmen eğitiminde, bilgi tabanı üç geniş alanı bilgilendirir:

- 1) İkinci dil öğretmen eğitimi programlarının içeriği veya ikinci dil öğretmenlerinin bilmesi gerekenler,
- 2) İkinci dil öğretmen eğitimi programında öğretilen pedagojiler veya ikinci dil öğretmenlerinin nasıl öğretmesi gerektiğine yönelik bilinmesi gerekenler,
- 3) Hem içeriğin hem de pedagojilerin öğrenildiği kurumsal sunum biçimleri veya ikinci dil öğretmenlerinin nasıl öğretmeyi öğrendiğiyle ilgili bilgiler.

Öyleyse, ikinci dil öğretmen eğitiminin bilgi tabanı, tanım gereği, ikinci dil öğretmenlerini bu mesleğin işini yapmaya nasıl hazırlayacağımız konusunda kararlar vermemizi ve bilgi tabanlarını belirlememiz gerekir.

Türkiye’de; İngilizce, Almanca, Arapça vb. dillerin öğreticisi, öğretmeni olacak kişiler eğitim fakültelerinde yetiştirilirken Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecekler için henüz lisans düzeyinde bir program bulunmamaktadır. Bulunmasının gerekliliği de tartışma konusudur. Dünyadaki muadili programlara ve süreçlere bakıldığında İngilizcenin ikinci/yabancı dil öğreticilerinin bir lisans programı ile değil sertifikalandırma ile İngilizce öğretebileceğine dair bir belgelendirme yapılmaktadır. Bu ortaya çıkan talebe pratik bir şekilde öğretmen arzı oluşturmak için tercih edilmiş olabilir.

İngilizceyi öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde karşımıza TESOL - TEFL - TESL - TEAL - ELT - TESL gibi kavramlar çıkmaktadır. Bu kavramların farkı iki ayrı bileşenle açıklanabilir. Birincisi kavramlaştırmayı yapan ülke, diğeri kavramlaştırılan öğretim alanı, bölgesi. Anılan kavramların tamamı (TESOLa, 2020) ana dili İngilizce olmayan kişilere İngilizce öğretecek öğreticilerin eğitimi ile ilişkilidir. TESOL: ikinci veya diğer dillerin konuşurlarına İngilizce öğretimi, TEFL ve TESL: yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, TEAL: İngilizcenin ana dili olarak konuşulduğu ülkelerdeki iki dillilere (göçmen, mülteci vb.) öğretim olarak tanımlanmıştır. TEFL Avrupa’da TESOL ise Kuzey Amerika’da yaygın biçimde kullanılan ve aynı işi tanımlayan kavramlardır. Daha önce belirtildiği gibi, ikinci dil öğretmen eğitimi (SLTE) alanında geleneksel olarak iki unsur vardır - biri sınıf öğretim becerilerine ve pedagojik konulara odaklanır, diğeri ise sınıf becerilerinin akademik temellerine, yani dil ve dil öğrenimine ilişkin bilgiye odaklanır. İkisi arasındaki ilişki genellikle sorunlu

olmuştur. Bu konu bazen iki farklı bilgi türünün --bilgi ve nasıl yapılacağına dair bilgi - zıtlıştırılarak açıklığa kavuşturulmuştur (Richards & Anne, 2009. s.3).

İkinci/yabancı dil öğreticisi eğitimi için üç temel alandan bahsedilebilir; alan bilgisi, kültürel bilgi, pedagoji. Pedagoji -eğitim öğretimin söz konusu olduğu her alanda olduğu kadar gereklidir. Ana dili öğretmenleri için pedagojik formasyonun zorunluğu bulunurken ve dışarıdan alınmasının uygunluğu tartışılırken ikinci/yabancı dil öğreticileri için henüz böyle bir eğitimin gerekliliği dahi tartışma konusu edilmemektedir. Söz konusu ikinci/yabancı dil öğreticisinin eğitimi olduğunda bu ayrı bir çalışma konusu, alt dalları olan ayrı bir disiplin alanı olarak görülmektedir.

SLTE programlarında, öğretim uygulaması aracılığıyla kampüs temelli ve okul temelli öğrenme arasında bağlantı kurmak en az öğrenciler için olduğu kadar önemlidir. Genelde kampüs temelli program (hizmet öncesi öğretmen eğitim) öğretmenin mesleki gelişiminin başlangıcı olarak görülür, daha sonra okulda sınıf deneyimi yoluyla, mentorlarla birlikte çalışma ve diğer okullarda öğrenim gerçekleşir. İkinci dil öğreticisi yetiştirme programlarında, öğretim uygulaması aracılığıyla kampüs temelli(teorik) ve okul temelli (iş başında) öğrenme arasında bağlantı kurmak da önemlidir, çünkü öğrenci/öğretmenler genellikle kampüste sunulan teorik ders çalışmaları ile okul temelli uygulamalı eğitim arasında bir boşluk algılarlar (Richards, J. C. & B. Anne, 2009, s. 4) .

Bu yüzden diğer dillerde olduğu gibi Türkçe öğreticilerinin yetiştirilme süreçlerinde de staj adı verilen uygulama dersleri hem gözlem hem de örnek ders anlatımı/anlatımları ile desteklenmekte ve bu yolla öğreticiler sınanmaktadır. Çünkü mesleğe başlamadan önce öğreticilerin sahip olması gereken standartlar, yeterlikler bulunmaktadır. İngilizce öğreticilerinin yetiştirildiği bu programlar standartları olan ve akredite edilen kurumlarca verilirken Türkçe için henüz öğretim sistemlerinde olduğu gibi öğretici yetiştiren programlarda da bir akredite süreci söz konusu değildir.

2.5. ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ/STANDARTLARI

Öğretici kavramı zorunlu eğitim kapsamında örgün öğretimin bir parçası olan ve ana dili olarak Türkçe öğretenlerden farklılaşmayı sağlamak için kullanılmaktadır. Bu farklılık yeterliklerin veya standartların belirlenmesine de yansiyacaktır, yansımalıdır. Bu noktada ortaklıklar,

kesişimler çok fazla olacaktır. Bu yüzden alan yazında ikinci/yabancı dil öğretimine yönelik çalışmaların eksikliği öğretmen yetiştirme ve yeterlikleri ile ilgili çalışmalardan yararlanılarak telafi edilmeye çalışılmıştır.

TED (2009, s.3)'te belirtildiği üzere yeterliklerin tanımı ülkeden ülkeye çok farklılaşmayıp büyük benzerlikler arz etse de bu yeterliklerin yapılandırılması ve tanımlanmasında farklı örnekler söz konusu olmaktadır, olmalıdır. Bu farklılıklar uygulamaya da yansıdığından modellerin çıktılarında da değişiklikler söz konusu olabilmektedir. Çalışma bu durumu Amerika'da öğretmen yeterliklerinin öğrenenin gelişim evresine göre tanımlanırken İngiltere'de mesleki gelişim aşamasına göre tanımlandığını belirtir.

Kuzey Amerika'da söz konusu yeterlikler standartlar olarak tanımlanır ancak Avrupa ülkeleri daha çok yeterlik kavramını kullanmaktadır. Türkiye'de de Avrupa ile uyumlu biçimde yeterlik kavramı yaygın kullanılmaktadır ancak ikinci/yabancı dil öğreticilerinin taşıması gereken yeterlikler için özel çalışmalar henüz yapılmamıştır. Oysaki öğretici yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar sayesinde öğreticiden beklenen yeterlikler ve nitelikler net biçimde ifade edilmekte ve bu netlik öğretim süreçlerine ve kurumlara standart olarak yansımaktadır. Üstelik bu tanımlamalardan hareketle yapılan ölçekler ile öğreticilerin ve kurumların performansı ölçülerek gelişimin sürekliliğinde odaklanması gereken noktaların tayin edilebilmesi de mümkün hâle gelmektedir.

Öğretici yeterliklerinin belirlenmesinde ilk olarak 2005-2006 yıllarında temelleri atılan Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesine bakmak gerekir. Çerçeve 19 Kasım 2015'te Resmî Gazete'de yayımlanan Türkiye Yeterlikler Çerçevesinden çok uzun bir süre önce hazırlanmış ve paylaşılmıştır. Söz konusu çerçeve metin yükseköğretimde Ulusal Yeterlikler Çerçevesi oluşturulmasıyla şekillenmiştir. Metinlerin oluşturulması için 2005'te Bologna süreci kapsamında görüşülmüş ve Bakanlar Zirvesinde görüşülerek hazırlığına karar verilmiştir.

YÖK'ün TYYÇ ile ilgili sitesinde paylaşılan takvime göre 2006 yılında çalışma takvimi oluşturulan TYYÇ 2010'da pilotlanmış ve 2012 yılında ilgili tüm kurumlarda uygulanmıştır. 2015 yılında 5 yıllık bir çalışma neticesinde yeterlikler de TYYÇ'ye eklenmiştir. TYYÇ ile 22 temel alan için yeterlikler belirlenmiştir. “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı” da bu alanlardan biridir.

TYYÇ (2020), “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri temel alanı”nı çok geniş kapsamlı olarak ifade etmiştir. Burada temel amacın kişisel ve sosyal beklentilerini bütünleştirmek olduğu belirtilmiştir. Sürece çok alanlı, karma alanlı ve alanlarüstü biçimde yaklaşan metin

öğretmen eğitimindeki planlamaların öğretmenlik bilgisi yani eğitim biliminin yanı sıra diğer bilim ve sanat dallarının bileşimi sayesinde yapılması gerektiğini vurgular. Buna göre öğretmenlerin salt bugünün değil gelecekte kullanılabilecek bilgi, beceri, yeterlik ve yetkinlikte olması gerekir. Öğretmenler alanlarına ilişkin bilgiye sahip olmanın ötesinde değişen koşullara rağmen rollerinin farkında olan ve ulusal öncelikleri belirleyebilen ve kuram ile uygulamayı birleştirebilen yetkinlikte olmalıdır. Metne göre öğretmen yetiştirme süreci mutlaka eğitim bilimleri ile yoğun bir ilişki içinde planlanmalı ve uygulanmalıdır.

TYYÇ ile “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlikleri” lisans, yüksek lisans ve doktora için ayrı ayrı ancak birbirini bütünler şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalara aşağıda olduğu gibi yer verilmiştir.

Tablo 2. TYYÇ Lisans

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlikleri (Akademik Ağırlıklı)						
6. Düzey (LİSANS Eğitimi)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ	BECERİLER	YETKİNLİKLER			
	-Kuramsal -Olgusal	-Bilişsel -Uygulamalı	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS EQF- LLL: 6. Düzey QF- EHEA: 1. Düzey	1-Ortaöğretimde kazandığı yeterliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar. 2-Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir. 3-Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır. 4-Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve	1-Alanı ile ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır. 2-Alanı ile ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir. 3-Alanı ile ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir. 4-Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en	1-Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir. 2-Kendini bir birey olarak tanıır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir. 3-Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır.	1-Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir. 2-Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir. 3-Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir. 4-Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.	1-Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır. 2-Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler. 3-Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular. 4-Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir. 5-Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır.	1-Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur. 2-Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır. 3-Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır. 4-Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar. 5-Çevre koruma ve iş güvenliği konularında

değerlendirme bilgisine sahiptir.	uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular.				6-Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.	yeterli bilince sahiptir.
5-Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir.	5-Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.				7-Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.	6-Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincindedir.
6-Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır.	6-Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.				8-Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.	7-Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.

Tablo 3. TYYÇ Yüksek Lisans

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı)						
7. Düzey (YÜKSEK LİSANS Eğitimi)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ	BECERİLER	YETKİNLİKLER			
	-Kuramsal -Olgusal	-Bilişsel -Uygulamalı	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
7 YÜKSEK LİSANS EQF-LL: 7. Düzey QF-EHEA: 2. Düzey	1-Lisans yeterliliklerine dayalı olarak, bir eğitim bilimi alanında uzmanlık düzeyinde kuramsal ve uygulamalı bilgi birikimine sahiptir, bu bilgileri geliştirir ve derinleştirir. 2-Alanı ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi tartışır.	1-Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanır, bu bilgileri geliştirir ve derinleştirir. 2-Alanındaki bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle işlevsel olarak bütünleştirip yeni bilgiler oluşturur. 3-Uzmanlık gerektiren sorunlara nicel ve nitel bilimsel araştırma yöntemlerini	1-Alanındaki bir sorunu, bağımsız olarak kurgular, çözüm yolları geliştirir, çözer, sonuçları değerlendirir ve gerektiğinde uygular. 2-Alanındaki uygulamalarda karşılaşacağını öngörmediği karmaşık durumlarda yeni stratejik yaklaşımlar geliştirir ve sorumluluk alarak çözüm üretir. 3-Alanı ile ilgili takım çalışmalarına etkin olarak	1-Alanı ile ilgili bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirir ve öğrenmeyi yönlendirir. 2-Alanındaki çalışmaları yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yürütür.	1-Alanındaki gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, alanındaki ve dışındaki gruplara, yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli biçimde aktarır. 2-Mesleki ve profesyonel ortamlardaki sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceler, bunları geliştirmek ve gerektiğinde değiştirmek üzere harekete geçer, liderlik yapar. 3- Bir yabancı dili en az Avrupa dil	1-Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planlarını yorumlar, bu planları geliştirir ve elde edilen sonuçları kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirir. 2-Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, duyurulması aşamalarını toplumsal, bilimsel ve etik değerleri temelinde

		kullanarak çözüm önerileri getirir.	katılır veya liderlik yapar.		Portföyü B2 Genel düzeyinde kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurar. 4-Alanı ile ilgili bilgileri ulusal/uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı olarak paylaşır. 5-Alanın gerektirdiği bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanır.	denetler ve bu değerleri öğretir. 3-Alanında edindiği bilgi ve becerileri, disiplinler arası çalışmalarda uygular. 4-Güncel gelişmeleri ulusal değerler ve ülke gerçekleri doğrultusunda değerlendirir. 5-Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planları geliştirir ve elde edilen sonuçları kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirir.
--	--	-------------------------------------	------------------------------	--	---	--

Tablo 4. TYYÇ Doktora

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 8. Düzey (DOKTORA Eğitimi)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ	BECERİLER	YETKİNLİKLER			
	-Kuramsal -Olgusal	-Bilişsel -Uygulamalı	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
8 DOKTOR A EQF-LLL: 8. Düzey QF-EHEA: 3. Düzey	1-Yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri, özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık	1-Alanındaki yeni bilgilere sistematik bir biçimde yaklaşır ve alanıyla ilgili ileri düzeyde araştırma yapar. 2-Bilime yenilik getiren yeni bir	1-Bilime yenilik getiren, yeni bir bilimsel yöntem geliştiren ya da bilinen bir yöntemi bir alana	1-Yaratıcı ve eleştirel düşünür; sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni fikir ve yöntemler geliştirir. 2-Alanındaki eğitim ve öğretim etkinliklerinde	1-Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceler,	1-Akademik ve profesyonel bağlamda teknolojik, sosyal ve kültürel ilerlemeler

düzeyinde geliştirir, derinleştirir ve bilime yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşır.	bilimsel yöntem geliştirir ya da bilinen bir yöntemi farklı bir alana uygular; bu noktada özgün bir araştırmayı tasarlar ve gerçekleştirir.	uygulayan yayınlanabilir özgün bir çalışmayla bilime katkıda bulunur.	kolaylaştırıcı/yönlendirici olur.	bunları geliştirir ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetir.	i topluma tanıtarak bilgi toplumu olma sürecine katkıda bulunur.
2-Alanın ilişkili olduğu çeşitli disiplinler ve alt alanları arasında ilişkiler kurar, uzmanlık bilgilerini yeni ve karmaşık fikirlerin analizi, sentezi ve değerlendirmesinde kullanarak özgün sonuçlara ulaşır.	3-Yeni ve karmaşık fikirlerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapar.	2-Ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde alanı ile ilgili bilimsel makale yayınlamak alanındaki bilginin sınırlarını genişletir.	3-Öğretim süreçlerini etkileşimli ve etik zeminde sürdürür.	4-Alanı ile ilgili bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırmak için etkili öğretim stratejileri geliştirir ve uygular.	2-Uzman bir topluluk içinde özgün görüşlerini savunur.
		3-Özgün ve disiplinler arası çalışmalarda liderlik yapar.		3-Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü C1 Genel Düzeyinde kullanarak ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurar ve tartışır.	2-Alanı ile ilgili karşılaşılın sorunların çözümünde stratejik karar verme süreçlerini kullanarak ilgili kişi ve kurumlarla işlevsel etkileşim kurar.
		4-Çalışmalarını bağımsız veya bir takım üyesi olarak yürütür.		4-Ulusal ve uluslararası tüm çalışmalarda kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak iletişim kurar.	3-Alanı ile ilgili toplumsal, bilimsel ve etik konularda çözüm üretir ve bu değerlerin gelişimini ulusal ve uluslararası düzlemde destekler.

TYYÇ ile somut biçimde ifade edilen “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı” yeterlikleri ile uyumlu biçimde Milli Eğitim Bakanlığı, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” oluşturulmuştur.

Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri ile ilgili bu genel yeterliklerin yanı sıra hem MEB’in hem de YÖK’ün kabul ettiği ve boyutlandırarak kullandığı daha detaylı öğretmen yeterlikleri listeleri de vardır. Bu listeler MEB “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adıyla 2017 yılında yayınlanmıştır. Aynı liste YÖK tarafından da kullanılmaktadır ki YÖK’e bağlı faaliyet gösteren üniversitelerde yetiştirilen

öğretmenlerin ana istihdam noktası MEB olması ve iki kurum arasında tam uyum olması gerektiğinden bu durum olağandır ve elzemdir. MEB “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (2017) adlı dokümanda aktarılan bilgiye göre; öğretmen yeterliklerine ilişkin tanımlamaların yapılması için ilk adım 8 Şubat 2000 tarihinde “Temel Eğitime Destek Programı” kapsamında yapılan projeye “Avrupa Birliği Komisyonu” ve “Türk Hükümeti” arasında imzalanan anlaşmayla atılmıştır. 13-16 Nisan 2004 tarihinde MEB ve YÖK Millî Eğitimi, Geliştirme Projesi kapsamında, ulusal ve uluslararası ilgili yayınların incelenmesi için bir çalıştay düzenlemiş ve neticesinde YÖK-MEB ortak anlayışını oluşturma çabasına girilmiştir.

MEB ÖMGY (2017, s.7)’de belirtilene göre öğretici yeterlikleri belirlenirken Avrupa Birliği ülkeleriyle uyum arz edecek yapıda olması hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmada hem Türkiye’den hem de yurt dışından birçok uzman, öğretmen ve akademisyen yer almıştır. Bu ekiplerle yapılan çalıştaylar ve neticede ortaya çıkan ürünlerin sınanması ile 233 performans göstergesi, 31 alt yeterlikten oluşacak biçimde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” yayınlanmıştır. Bunlar: “Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim”, “Öğrenciyi tanıma”, “Öğrenme ve öğretme süreci”, “Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, “Okul, aile ve toplum ilişkileri” ile “ Program ve içerik bilgisi” olarak 6 ana başlıkta toplanmıştır.

MEB ÖMGY (2017-s.4) tarafından öğretici yeterlikleri şu şekilde tanımlanmıştır: “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar.” Bu yeterlikler ÖMGY sayfa 8’de şu şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 5. MEB ÖMGY Tablosu

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	Alan Bilgisi	B1.	Eğitim Öğretimi Planlama	C1.	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	Alan Eğitimi Bilgisi	B2.	Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2.	Öğrenciye Yaklaşım
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	Mevzuat Bilgisi	B3.	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3.	İletişim ve İş Birliği
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	Ölçme ve Değerlendirme	C4.	Kişisel ve Mesleki Gelişim
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevlerini ifa etmek üzere yetiştirilen öğretmenler için hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” birçok amaca hizmet etmektedir. MEB, ÖMGY (2017, s.8)’de bu alanların referans alındığı çalışmalar şu şekilde sıralanmıştır:

- “öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirleme”
- “öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenleme”
- “öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçleri”
- “mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etme ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik faaliyetleri planlama”
- “öğretmenlerin performanslarının değerlendirme”
- “kariyer geliştirme”
- “öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirme”.

Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları (ÖMGY, s.9)’da aşağıdaki gibi şematik biçimde gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğretmen Yeterlikleri Kullanım Alanları

Söz konusu metin (ÖMGY, s.9)’de yeterlikler, sadece MEB’in değil YÖK başta olmak üzere ilgili bütün kuruluşlar ev paydaşlar tarafından öğreticileri yetiştirme ve geliştirme aşamalarında hem politikaları belirleme hem de uygulama sürecinde dikkate alınması gerektiğinin vurgulanması Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretecek kişilerin eğitime de ışık tutabileceğini göstermektedir. Böylelikle öğretmen/öğretici yetiştirme sürecinde asgari bir standart ve uyumlu bütünlük arz eden bir yapı inşa edilebileceğini belirtilmektedir.

Mete (2012, s. 74)’ye göre ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenen, tutarlı ve bütüncül şekilde belirlenen öğretici yeterlikleri genel ve özel alanda bilgi, beceri ve tutumları belirler. Mete’ye göre nitelikli öğretmenin sorumlulukları arasında öğrenciye “öğrenmeyi öğretmek” de vardır. İkinci/yabancı dil öğrencileri dolayısıyla öğreticileri için bu yeterliği sağlama öz denetimli öğrenme açısından büyük önem arz etmektedir. Yine MEB ile uyumlu bir şekilde Mete (2012) bu ve benzeri öğretici yeterliklerinin öğretime ilişkin politikalardan uygulamaya, personel seçiminden değerlendirilmesine ve kariyer gelişimine varıncaya kadar birçok yerde kullanılabileceğini belirtir. Öğretmen yeterlikleri, genel ve özel alanıyla ilgili öğretmenlerin bilgi alanlarını beceri, tutum ve değerlerini tanımlayan toplamlar bütünüdür. Öğrencilere, “öğrenmeyi öğrenmeleri” için fırsatlar sağlamak nitelikli öğretmenin sorumluluğundadır.

Yeterliklerin öğretmen yetiştirme politikaları ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, iş başarımları ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması olasıdır

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretecek öğreticilerinin yetiştirildiği özel bir programa ihtiyaç duyulduğu, Türkçenin bu koldaki gelişim hızı ve bir tür ihtiyaç analizi niteliği taşıyan alanyazındaki öneriler dikkate alındığında öğretmen yeterliklerinin alana özgün tanımlanmasına, uyarlanmasına gerek duyulduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen yeterlikleri; istihdam politikalarının belirlenmesi, öğretmenin eğitimi, değerlendirilmesi, gelişiminin takibi, ödül/teşvik ölçütlerinin tespiti ve gelişimin sürekliliğinin sağlanması için net biçimde tanımlanmış olmalıdır. Bu sayede eğitim-öğretim kurumlarının ihtiyaç duyduğu öğreticilerin belirlenmesinden, görevlendirilecek öğretmenlerin taşınması gereken niteliklere, mesleğe kabul sınavlarından, eğitim/gelişim programlarının belirlenmesine hatta üniversitelerin ilgili bölümlerinin öğretim programlarının düzenlenmesine imkân oluşturulabilecek dahası standartlaşma sağlanması yolunda önemli bir adım atılmış olacaktır.

İngiltere'deki öğretmenlerin ve diğer okul personelinin başlangıç ve hizmet içi eğitiminden sorumlu bir organ olan Okullar için Eğitim ve Geliştirme Ajansı orijinal kısa adı ile TDA(Training and Development Agency for Schools)'ın 2007 tarihinde yayınladığı Öğretmenler için Mesleki Standartlar adlı raporuna göre öğretmenlerden beklenen temel yeterlikler şunlardır:

A) Profesyonel/Mesleki Özellikler

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

B) Mesleki bilgi ve anlayış

- *Öğretme ve öğrenme*
- *Ölçme/değerlendirme ve izleme*
- *Konular ve öğretim programı*
- *Okuryazarlık ve bilişim, iletişim teknolojisi*

- *Başarı ve farklılık*
- *Fiziksel ve ruhsal sağlık*

C) Profesyonel/Mesleki beceriler

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

Öğretmen/öğretici yeterlikleri konusunda Türk Eğitim Derneği(TED) tarafından 2009 yılında yayınlanan Öğretmen Yeterlikleri adlı çalışmada da önemli bulgu ve tespitlere yer verilmiştir. Türkiye'nin öğretmen yeterlikleri noktasında durum analizini yapan çalışmada uluslararası örnekleri de incelenerek kıyaslamalar da yapılmıştır.

Tez kapsamında kullanılan anket ve örnek olay formlarını geliştirme sürecinde yukarıda bahsedilen çalışmalardan çeşitli düzeylerde istifade edilerek alanlar ve maddeler belirlenmiş ve/veya geliştirilmiştir. Ayrıca uluslararası alanda kabul gören, öğretmenlik mesleğinin bilgi temelleri üzerinde araştırmalar yürüten Shulman'ın(1986) öğretmenlik bilgisi için oluşturduğu yedi basamaklı tasnifinden; Mishra ve Kohler (2006)'ın ilgili çalışmalarından da yararlanılmıştır.

2.6. TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETİCİLERİN EĞİTİMİ

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin mezuniyetleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun “Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim, Çağdaş Türk Lehçeleri, Türk Halk Bilimi” gibi alanlardan mezun olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra Hungaroloji'den Fransızca Öğretmenliğine varıncaya kadar az sayıda da olsa farklı bölüm mezunlarının da TÖMER vb. kurumlarda çalışabildiği görülmektedir. Türk dili öğretim görevlisi kadrosu ile TÖMER'lerde istihdam edilenler, müstakil kadro ilanları ile geniş bir yelpazeden seçilebilirken Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlar

tarafından alan mezuniyeti şartı olmazsa olmaz bir kıstas olarak işletilmektedir. Ancak Türkçe öğretimi sadece TÖMER, devlet fonlaması olan YEV ve TMV gibi kurumların haricinde özel kurumlar, özel STK'lar veya kişisel olarak da öğretilmektedir. Özel kurumlarda ve özellikle de kişisel çabalar söz konusu olduğunda sayılamayacak kadar çok farklı branştan (tarih, iktisat, arkeoloji vb.) kişinin ana dil konuşuru olarak veya doğrudan öğretici olarak Türkçe öğrettiği bilinmektedir. Nitekim örneklem grubunda da bir kişinin iktisat bölümü mezunu olduğu görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirme programları sadece sertifika programları üzerinden gerçekleşmektedir. Bir lisans programı olmadığından Türkçe eğitimi lisans programları içerisinde tek dönem verilen bir ders görünümündedir. YDOTÖ öğretmenleri genellikle Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, Halk Bilimi, yabancı dil öğretmenleri vb. arasından oluşmaktadır (Ustabulut, 2019, s. 560).

Çalışma evreni sayısal olarak takip edilemediği bu geniş yelpazenin takip edilebilir kısmına odaklanılmış ve TÖMER, DİLMER ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlarda çalışan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın problem durumuyla ilgili olduğu için Türkçe öğretmenlerinin yoğun biçimde mezunu olduğu alanların eğitim fakültelerindeki ilgili programları incelenmiş ve alana özgü bir perspektif sunulmaya çalışılmıştır.

Bu kapsamda YÖK'ün eğitim-öğretim dairesine ait sayfa (YÖK-EÖ) ziyaret edilip lisans programlarının içeriklerine ilişkin dosyalar incelendiğinde bütün öğretmenlik programlarında olduğu gibi Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarında öğretmenlik meslek bilgisine yani pedagojiye ayrılan ders saati 44'ü teorik, 12'si uygulamalı olmak üzere 56 saatlik zaman dilimin ayrıldığı bununda programda %33'lük bir oranı oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 7. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Kredi Dağılımı

	Genel Toplam	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
 Meslek Bilgisi	44	12	50	86	56	33	
 Genel Kültür	26	2	27	42	28	18	
 Alan Eğitimi	73	0	73	112	73	49	
Toplam	143	14	150	240	157	100	

Tabloya göre Türkçe öğretmenliği lisans programında alan eğitimine 73 saat ayrılırken meslek bilgisine 56 saat ayrılmakta kültür dersleri ise 28 saatte verilmektedir. Alan eğitiminin toplam içerisindeki payı %49 iken pedagojik içeriğin yoğun olduğu meslek bilgisi dersleri %33'lük bir payı kapsamaktadır.

Tablo 8. *Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı Kredi Dağılımı*

	Genel Toplam	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
MB Meslek Bilgisi	44	12	50	86	56	32	
GK Genel Kültür	26	2	27	42	28	17	
AE Alan Eğitimi	79	0	79	104	79	51	
Toplam	149	14	156	240	163	100	

Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans programında alan bilgisi derslerine ayrılan zaman 79 saatken meslek bilgisine 56 saat ayrılmıştır ve bu da %32'lik bir dilime karşılık gelmektedir. Kültür dersleri ise Türkçe öğretmenliğine kıyasla bir saat daha azdır. Dağılım bütün öğretmenlik bölümlerinde benzerdir.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarında meslek bilgisi, genel kültür ve alan derslerinin oranlarını gösterir tablo (YÖK-ÖYLP) aşağıda aktarılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlik Lisans Programı Kredi Dağılımı

Program	Meslek Bilgisi (%)	Genel Kültür (%)	Alan Eğitimi (%)
Almanca Öğretmenliği	34	19	47
Arapça Öğretmenliği	34	18	48
Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	18	49
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	32	16	52
Biyoloji Öğretmenliği	34	18	48
Coğrafya Öğretmenliği	34	18	48
Felsefe Grubu Öğretmenliği	32	17	51
Fen Bilgisi Öğretmenliği	34	18	48
Fizik Öğretmenliği	34	18	48
Fransız Dili Öğretmenliği	34	18	48
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	18	48
İngiliz Dili Öğretmenliği	34	18	48
Japonca Öğretmenliği	31	17	52
Kimya Öğretmenliği	34	19	47
Matematik Öğretmenliği	34	18	48
Müzik Öğretmenliği	32	17	51
Okul Öncesi Öğretmenliği	35	19	46
Özel Eğitim Öğretmenliği	28	13	59
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	31	18	51
Resim-İş Öğretmenliği	33	17	50
Sınıf Öğretmenliği	35	19	46
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	18	48
Tarih Öğretmenliği	33	18	49
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	32	17	51
Türkçe Öğretmenliği	33	18	49

Görüldüğü üzere öğretmen/öğretici eğitimine ilişkin programlarda pedagojiye yani meslek bilgisine ayrılan oran %33 civarında iken, genel kültüre ayrılan oran %17 ve alan bilgisine ait oran ise %50 civarındadır.

Öğretmen profili, güçlü alan bilgisini, pedagojik becerileri, öğrenci ve meslektaşla etkin çalışabilme kapasitesini, okula ve mesleğe katkıda bulunmayı ve sürekli gelişim kabiliyetini gerektirir (Mete, 2012, s. 86). MEB’e bağlı okullarda çalışmak üzere yetiştirilen öğretmenlerin YÖK tarafından uygulanan programları Mete’nin de bahsetmiş olduğu kabiliyetleri geliştirmek üzere kurgulanmış olsa da uygulamada tam anlamıyla disiplinlerarası bir yaklaşım sergilenemediği düşünülmektedir. Nitekim YÖK Başkanı Saraç, Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına ilişkin dosyanın önsözünde konuya şu sözlerle dikkat çekmektedir:

Ülkemizdeki mevcut öğretmenlik programlarının önemli bir kısmında öğretmenlik bilgisi, alan bilgisi ve pedagoji bilgisi olarak kurgulanmış olup programlarda alanın öğretimine ilişkin konular yeterince yer almamıştır. Pedagojik alan bilgisi, konu alanının nasıl öğretileceğine ilişkin bilgi türünü kapsamakta olup bir konuyu başkaları için daha anlaşılır şekilde sunma ve formüle etme becerisidir. Program güncelleme sürecinde iyi ahlaklı, örnek, mesleki değer ve idealleri içtenlikle özümsemiş öğretmen adayları yanında, pedagojik alan bilgisi yüksek nitelikli öğretmen adaylarının da yetiştirilmesine önem verilmiştir (YÖK-ÖYLP, 2020, s.6).

Ancak unutulmamalıdır ki bu programların tamamı MEB’e bağlı okullarda çalışacak ana dil olarak Türkçe konuşurlarının zorunlu eğitim ihtiyaçlarını karşılayan öğretmenler yetiştirmektedir. Dolayısıyla mesleki bilgi, alan bilgisi ve her iki bilginin harmanlandığı pedagojik alan bilgisine yönelik dersler ve içerikleri ana dili olarak Türkçe konuşurları için planlanmıştır.

İlgili bölümlerin sayfalarından duyurdukları ders programları incelendiğinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi adlı derse sadece Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde yer verildiği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerinin de dahi alan eğitimi başlıklı dersler arasında yer almadığı görülecektir. Bu yönüyle İngilizce öğretmenliği gibi yabancı dillerin Türkiye’deki öğrencilerini yetiştiren programlarında her ne kadar hedef dilin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bazı dersler verilse de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bir planlama ve programlama söz konusu değildir. Nitekim Türkçe öğretmenliği lisans programı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek kişileri de yetiştirme kaygısı güderken yabancı dillere ilişkin programlar da böyle bir kaygı doğal olarak güdülmemektedir ve güdülmemelidir. Bütün bu bilgilerden hareketle söylenebilir ki Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmen/öğretici

adaylarının yetiştirildiği programlar alana has yeterlikleri kazandırabilecek şekilde özel olarak tasarlanmalıdır.

Öğrencilere, belirlenen hedefler doğrultusunda dil becerilerini kazandırmada ortamın sosyal ve fiziksel boyutu, kullanılan materyallerin niteliği, öğretmenin pedagojik alt yapısı, aile ilgisi, öğrenci algısı vb. değişkenler büyük önem taşımaktadır. Bu değişkenlerden en önemlisi öğretmenin sahip olduğu nitelik yani öğrencilere dil becerilerini kazandırma yeterliğidir. Pedagojik bir bakış açısıyla ortamın tasarlanması, öğrenme ve öğretme sürecini öğrencileri etkin tutacak bir biçimde şekillendirilmesi, süreçte uygun materyal, strateji, yöntem ve tekniğin seçimini öğretmen yeterliğiyle ilgilidir. Kısacası, öğrenme ve öğretme sürecinin amaçlar doğrultusunda ilerlemesi ve öğrencilerde istendik davranış değişiklikleri meydana getirilmesi öğretmenin birikimine bağlıdır (Göçer, 2009. s. 30).

Yukarıda da belirttiği gibi başarılı bir dil öğretim süreci için alan bilgisinde olduğu gibi öğreticilerin pedagojik bilgilerinin ve yetkinliklerinin de tam olması gerekir ancak alanda çalışan kişilerin eğitim fakültesi mezunu olma veya pedagojik formasyona sahip olma gibi bir zorunluluğu da bulunmamaktadır. Bu da dilbilim, Türk dili ve edebiyatı gibi bölümlerden mezun kişilerin de programlarına bakmayı gerekli kılmaktadır. Ankara, Atatürk, Hacı Bayram Veli ve Marmara Üniversitelerinin Türk Dili Bölümü lisans ders programları ile Ankara, Boğaziçi, Dokuz Eylül ve İstanbul Üniversitelerinin dilbilim bölümlerinin 2019-2020 yılındaki lisans ders programları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Türk dili bölümlerinde -doğal olarak- yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir yana ana dili olarak öğretime yönelik bir ders içeriği dahi tespit edilemezken dilbilim bölümlerine ait lisans derslerinde “yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri”, “dil politikaları ve dil planlaması” “öğrenme kuramları”, “ikidillilik ve çokdillilik” ve “yabancı dil öğretimi”, “dil öğretme yöntemleri”, “dil edinimi” gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretime doğrudan katkı sunacak ve bu kavram alanına yönelik hazırlıklara yönlendirecek ders içerikleri olduğu görülmüştür. Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türk soylulara Türkçe öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi, dinleme/konuşma/okuma/yazma becerisi ve dil bilgisinin öğretime yönelik dersler verilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan pek çok gelişmeye rağmen ciddi birtakım eksiklikler hâlâ bulunmakla beraber alanda çalışacak uzman öğretici açığı karşımızda duran önemli sorunlardan biridir. Geçici bir çözüm olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenler çok geniş bir alan

yelpazesinden öğretmen kabulüyle ve genel olarak üniversitelerin düzenlediği kısa süreli sertifika programlarıyla yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği lisans programının kurulması bir zorunluluk halini almıştır (Kana vd., 2016: 1136).

Kana ve diğerlerinin görüşü de dikkate alınarak bir lisans programının tasarımından bahsedilebilir ancak bunun riskleri ve sınırlılıkları da gözetilerek Türkçe Öğretmenliği programlarında – tıp fakültesinde olduğu gibi- belli bir dönemden sonra, temel dersler tamamlanınca branşlaşmaya gidilme, çift ana dal mezuniyeti sağlayarak programda yoğunlaşma da alternatif olarak düşünülebilir. Bunların haricinde Türkçe Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitim Akademisi gibi lisans sonrasında başvuruyla ikinci/yabancı dil öğretimi yapma ehliyetini veren bir kurum ile bu geniş yelpazeden gelen ancak eksiklikleri de beraberinde getiren çok renkliliği renk karmaşası yerine ahenge çevirebilecek bir program, hatta kurum ihdası sayesinde standartlaşma sağlanabilir. Bu konudaki görüşler öneriler kısmında detaylandırılmıştır.

2.7. DÜNYADAKİ UYGULAMALAR VE TÜRKİYE’DEKİ DURUM

Avrupa Ortak Başvuru Metninde, Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan dil politikasına ilişkin açıklamada şu ifadeler yer verilir:

2. Öğretmen ve dil öğrenenlerin tüm basamaklardaki çalışmalarını geliştirmek, teşvik etmek ve her durumda dil öğrenim sisteminin (Avrupa Konseyinin dil programı çerçevesinde adım adım geliştirildiği gibi) oluşturulmasıyla ilgili ilkeleri uygulamalarını desteklemek:

2.1 Dil öğretim ve öğrenimini öğrenenlerin gereksinim, güdüleme, eğilim ve öğrenme olanaklarına göre uyarlanması.

2.2 Uygun ve gerçekçi öğrenim hedeflerinin mümkün olduğunca kesin olarak tanımlanması.

2.3 Uygun yöntem ve materyallerin geliştirilmesi.

2.4 Öğrenim programlarının değerlendirilmesine yönelik uygun yöntem ve araçların geliştirilmesi (AOÖÇ, 2013, s. 13).

İlk iki maddede öğretim/öğrenim vurgusuna dikkat edilmelidir. İlk maddede öğretmenlerin çalışmalarını geliştirme ve sistem oluşturma süreçlerini destekleme ifadesi sürecin ana faktörü, yol göstericisi, arabulucusu olan öğretmenlerin/öğreticilerin üzerinde durması, öğretici eğitime verilen ve verilmesi gereken önemin bir göstergesidir.

Eğitim-öğretim süreçlerinin odağında şüphesiz öğrenci/öğrenici vardır ve olmalıdır ancak bu odağı oluşturan ve koruyan mutlak biçimde öğretmendir/öğreticidir. Öğretici yeterliklerinin ve eğitiminin önemi bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde daha iyi anlaşılacaktır. Nitekim AOÖÇ’ni yukarıdaki maddelerinde sırasıyla; uyarlama, tanımlama, materyal ve yöntem geliştirme, planlama ve uygulanma, değerlendirilme, araştırma geliştirme süreçlerinin tamamında merkezde öğretmen/öğretici vardır.

Öğretmen eğitimi söz konusu edildiğinde ana dili konuşurlarının zorunlu öğrenim süreçlerinin aktörleri düşünülürken zorunlu olmayan süreçlerdeki örgün öğretimin aktörü anlamında öğretici kavramına odaklanılmıştır.

TESOL “Teaching English to Speakers of Other Languages” uluslararası geçerliliğe sahip olan ve İngilizce öğretmenliği yapabilmeyi mümkün kılan bir sertifika olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanınırlığı olan bu sertifikaya sahip olan kişilerin MEB tarafından “usta öğretici” olarak -liseler hariç- dil okulları, kolejler, özel okullara atamaları yapılır. Ayrıca TESOL sertifikasına sahip olanlar, özel eğitim kurumlarında; özel okullar, dershaneler, yabancı dil kursları, özel kreşler ve etüt merkezlerinde de çalışabilirler (TESOLc, 2020).

Üstelik bu sertifikalandırma süreçlerine tabii tutulacak kişilerde lisans mezuniyetinde bir sınırlama bulunmamaktadır. Hatta bu öğreticilerin lisans değil ön lisans mezunu olması dahi yeterlidir. Burada sertifikalı kişilerin MEB’e bağlı okullarda çalışamama sebeplerinin öğretmenliğe atanma kriterleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğreticilerinin yetiştirilme şekli daha özgün biçimde tasarlanarak daha işlevsel programlar oluşturulabilir. Nitekim söz konusu sertifika ana dili İngilizce olan ülkelerdeki okullarda da öğretmenlik yapmaya yetmemektedir. Çünkü okullardaki sürecin eğitim bir boyutunu oluştururken ülkelerin ve devlet politikalarının sürekliliği kapsamında ikinci boyutunu millîlik oluşturmakta; millî eğitim olarak adlandırılmaktadır. Pedagojik kaygılar ve Türkçe öğretimine ilişkin politika ve uygulamaların kendine has özellikleri sebebiyle Türkçe öğreticisi yetiştirme sürecinde bu tür bir öykünmenin uygun olup olmayacağı üzerinde hassasiyetle çalışılmalıdır.

TESOL açıklama sayfasında (TESOLd, 2020)'da belirtildiğine göre, TESOL sertifikasına sahip olanlar, anadili İngilizce olan ülkelerde dil okullarında görev alabilirken, anadili İngilizce olmayan tüm ülkelerde ise İngilizce öğretmeni olarak çalışabilirler. TESOL sertifikasına sahip olmak için “İngilizce Öğretmenliği, Mütercim Tercümanlık, İngiliz Dili Edebiyatı veya Amerikan Kültür ve Edebiyatı” lisans bölümlerinden mezun olunması şart değildir. İngilizceyi ileri düzeyde bilmek ve iki yıllık ön lisans mezuniyeti öğreticilik sertifikasını almak için gerekli şartları oluşturmaktadır.

Bu durumun İngilizceye gösterilen yoğun talebe bölgesel imkânlarla cevap verebilme durumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkçe öğreticilerinin yetiştirilmesinde şu anda böyle bir yol izlemek yerine daha yetkin öğreticilerin yetiştirileceği lisansüstü çalışmalara odaklanılarak standartlaşma ve akredite olmaya odaklı planlamalar yapılabilir. Burada sorulması gereken soru şudur: İngilizce öğretmenlerinin yetiştirildiği bu sertifikalandırma süreçleri ne kadar sürmekte, kurs programları takvimi ve eğitim içeriğini oluşturan bileşenler nelerdir?

Başta İngiltere ve Amerika olmak üzere birçok farklı ülkede TESOL sertifika programı bulmak mümkündür. Program süresi birkaç ay sürebileceği gibi, 1 ya da 2 yıllık yüksek lisans programı şeklinde de alınabilir (TESOLe, 2020). Bu belgelendirme yetkisine sahip akredite olmuş kuruluşlardan biri farklı uzunluklarda çevrim içi eğitim içerikleri sunmaktadır. En kısıası 70 saat en uzununu 300 saat süren TESOL programlarının ders içerikleri sitede şu şekilde ilan edilmiştir.

Tablo 10. TESOL Ders Programı

Modül	Modül başlığı	Bölüm	Bölüm başlığı	Ders (saat)	Süresi
CI	Kurs Tanıtımı	1	Başlangıç	0.5	
1	TEFL / TESOL'e Giriş	1	Öğretim hakkında düşünmek	1.5	
2	Neden İngilizce öğrenmek?	1	İngilizce öğrenmek için sebepler	2	
3	Sınıf Yönetimi 1	1	Sınıfınız	1.5	
3	Sınıf Yönetimi 1	2	Sınıf Planlama	2	
4	Sınıf Yönetimi 2	1	Katılım Faaliyetleri	1.5	
4	Sınıf Yönetimi 2	2	Gruplaşarak çalışma	1.5	
4	Sınıf Yönetimi 2	3	Grup çalışması	1.5	
4	Sınıf Yönetimi 2	4	Sınıf Disiplini	1.5	

5	Sınıf Yönetimi 3	1	L2 Sözlü Düzeltme	2
5	Sınıf Yönetimi 3	2	L2 Sınıfı Hassasiyeti	1
6	Malzemeler ve Seviyeler	1	Öğrenci Seviyeleri	1.5
6	Malzemeler ve Seviyeler	2	Malzeme Seçimi	2
6	Malzemeler ve Seviyeler	3	Ders Kitapları ve Çevrimiçi Materyaller	2
7	Ders planlama	1	Ders Planlama - Aşamalar	2
7	Ders planlama	2	Ders Planı Örneği	2
8	Temel Beceriler - Okuma	1	Materyaller ve Öğretim Öncesi	2
8	Temel Beceriler - Okuma	2	Sunum, Çalışma, Uygulama	2
9	Temel Beceriler - Yazma	1	Yazma Öğretimi	2
10	Temel Beceriler - Dinleme	1	Dinlemeyi Öğretme	2
10	Temel Beceriler - Dinleme	2	Dinleme Dersi Fikirleri	2
11	Temel Beceriler: Konuşma	1	İngilizce konuşmak	2
11	Temel Beceriler: Konuşma	2	Telaffuz	2
LP	Seviye 2 Ders Planı	1	Konuşma dersi için planlama	5
12	Dilbilgisine Başlarken	1	İngilizce Temel Bilgiler 1	1
12	Dilbilgisine Başlarken	2	İngilizce Temel Bilgiler 2	1.5
13	Dilbilgisi 1 - Şimdiki Zaman	1	Geniş zaman	2
13	Dilbilgisi 1 - Şimdiki Zaman	2	Sürekli Mevcut	1.5
14	Dilbilgisi 2 - Geçmiş Zaman	1	Geçmiş zaman	2
14	Dilbilgisi 2 - Geçmiş Zaman	2	Geçmiş Sürekli	2
15	Dilbilgisi 3 - Yardımcı Fiiller	1	Uygulama	1
16	Dilbilgisi 4 - Gelecek Zaman	1	Gelecek Zaman - Bölüm 1	2
16	Dilbilgisi 4 - Gelecek Zaman	2	Gelecek Zaman - Bölüm 2	2.5
17	Kelime bilgisi	1	Kelime Derslerine Yaklaşımlar	3
18	Sınıfta Güven	1	Öğretmeye Hazırlanma	2

19	EFL Dünyası	1	Dünya Çapında Öğretim	3
19	EFL Dünyası	2	İlk Ders Deneyimi	1
CC	Kurs sonucu	1	Sertifikasyon ve Anket	0.5
TOPLAM KURS SÜRESİ				70 Saat

(TESOLF, 2020).

Öğretici yetiştirme programlarından 300 saatlik programa ve diğer program içeriklerine kaynakçadaki (TESOLg, 2020) adresinden erişilebilir. 300 saatlik programın iki yıla yayıldığı düşünüldüğünde 3-4 haftalık eğitimlerle verilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının nicelik bakımından gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Üstelik farklı kurumlarca verilen bu YTÖ sertifika programlarındaki içerik de standart bir program ve takvimle gerçekleştirilmemektedir. İngilizce öğreticisi yetiştirmek üzere bu eğitim programını verecek kurumun, kuruluşun akredite olarak güçlenmiş olması gerekmektedir ancak Türkçe öğreticilerinin yetiştirildiği programlar için böyle bir durum söz konusu değildir, nitekim birkaç girişim olmuş olsa da böyle bir akreditasyon merkezi, kurumu henüz kurulmamıştır. Akreditasyon eksikliğinin doğurduğu sonuç veya böyle bir oluşuma duyulan ihtiyaç söz konusu programların süre ve kısmi içerik farklılıklarına bakıldığında daha iyi anlaşılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yetiştirildiği programların içeriği dört dil becerisi, öğretim programları, materyal ve sınav konuları etrafında benzer şekilde yapılandırılmış olsa da teorik ve uygulama derslerine ayrılan süre bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Nitekim mevcut durumu yansıtabilmek aşağıda dört kurumun 2021 yılındaki sertifika programlarına yer verilmiştir. Kurumlar ve programları arama motoruna ilgili başlık yazılarak ilk çıkan sayfalardan rastgele seçilmiştir.

Tablo 11. YTÖ Sertifika Programları Ders Programı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER				Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi TÖMER			
Teorik Ders Saati: 72				Teorik Ders Saati: 50			
Uygulamalı Ders Saati: 40				Uygulamalı Ders Saati: 14			
Program İçeriği				Program İçeriği			
1. Tarihi	Süreçte	Yabancılar	Türkçe	1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri			
	Öğretimi			2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri			
2. Yabancılar	Türkçe	Öğretiminde	Kültür	3. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve			
	Aktarımı			Değerlendirme Süreci			

- | | |
|---|---|
| 3. Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı, Motivasyon, Tutum ve Özyeterlilik | 4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretici Yeterlikleri |
| 4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri | 5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Kavramlar |
| 5. Yabancı Dil Öğretiminde Kuramsal Yaklaşımlar | 6. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi |
| 6. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi | 7. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler |
| 7. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi | 8. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi |
| 8. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi | 9. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi |
| 9. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitimi | 10. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi |
| 10. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme | 11. Yabancılar Türkçede Öğretiminde Metin Kullanımı |
| 11. Avrupa Ortak Çerçeve Metni ve Yabancılar Türkçe Öğretimi | 12. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürün Yeri |
| 12. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem, Teknik ve İlkeler | 13. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi |
| 13. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme Uygulamaları | 14. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Drama Kullanımı |
| 14. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi | 15. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geri Bildirim Süreci |
| 15. Uygulama ve Deneyim (AİBÜ TÖMER, 2021). | 16. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ders Materyali Geliştirme |
| | 17. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı |
| | 18. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Etkinlikler (ASBÜ TÖMER, 2021). |

Gazi Üniversitesi TÖMER

Teorik Ders Saati: 30

Uygulamalı Ders Saati: 20

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER

Teorik Ders Saati: 60

Uygulamalı Ders Saati: 20

Program İçeriği

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü ve İlgili Kurumlar
2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Düzeyde İletişim
3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Pedagojinin Yeri ve Önemi
4. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ve Yabancılar Türkçe Öğretimi

Program İçeriği

1. Yabancılar Türkçe Öğretimine Giriş
2. Yabancılar Türkçe Öğretimi Tarihi
3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler
4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitimi
5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi
6. Mültecilere Türkçe Öğretimi

- | | |
|---|---|
| 5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı | 7. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Eğitimi |
| 6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme ve Konuşma Becerileri | 8. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı |
| 7. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma ve Yazma Becerileri | 9. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar |
| 8. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem, Teknik ve Yaklaşımlar | 10. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni |
| 9. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme | 11. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi |
| 10. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisi | 12. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi |
| 11. Kovid-19 Sürecinde Dil Öğretimi –Çevrim İçi Öğretim Ortamları- | 13. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı |
| 12. Yabancı Dil Sınıflarında Tümlşik Dil Becerilerinin Öğretimi | 14. İki Dillilere Türkçe Öğretimi |
| 13. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Ortamlarda Materyal Geliştirme | 15. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Haznesinin Geliştirilmesi |
| 14. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürel Etkileşim | 16. Türk Soylulara Türkçe Öğretimi |
| 15. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığı, Önemi ve Öğretimi (Gazi TÖMER, 2021). | 17. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı |
| | 18. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi |
| | 19. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme |
| | 20. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Setleri (YTÜ TÖMER, 2021). |

Tablodan da görüldüğü üzere programların süre farklılıklarına rağmen içerik büyük oranda benzeşmektedir ancak savunulan tezle uyumlu biçimde, TESOL programı ile kıyaslandığında YTÖ sertifika programlarının içeriği ağırlıklı olarak alan bilgisi odaklıdır. Sertifika programlarında pedagojiye yönelik derslerin, alandaki güncel eğilimler ile pedagojiye yapılan vurgu ve bunun somut bir yansıması olan TESOL programı ile kıyaslandığında çok sınırlı kaldığı söylenebilir. Programların içerikleri dikkatle incelendiğinde pedagojiyle ilişkilendirilebilecek konular alan bilgisine yönelik derslerle kıyaslanamayacak kadar az miktarda olup Gazi Üniversitesi TÖMER'in programı haricinde diğer programlarda pedagoji doğrudan ders konusu bile edilmemiştir. Oysaki her programda, pedagoji eğitimi ve alana özgü pedagojik yeterlikler en az alan bilgisi kadar sürece dâhil edilmeli ve bu ayrı bir konu olarak değil TPAB'nin harmanlanması şeklinde yapılmalıdır. Çünkü alan uzmanlarının ne öğreteceğinden ziyade nasıl öğreteceklerine ilişkin merak ve kaygıları daha yüksektir. Sınıf içi

uygulama ve gözlemlerden hareketle başarılı öğretmenlerin ayırt edildikleri noktada bu olmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öncülüğünde geniş bir komisyonla çalışılan ve 2017 yılında yayınlanan “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler” adlı rapor da öğretmen eğitiminde yerleştirilmesine ve gelişimine kadar konuyla ilgili birçok başlıkta detaylı bir içerik kamunun yararına sunulmuştur. Raporda (2017, s. 48) üzerinde durulan sorunlardan biri şudur: “*Nasıl öğretileceğine değil, ne öğretileceğine odaklanması: Öğretmen eğitiminde alan derslerinin yanı sıra meslek eğitimi dersleri de önem taşımaktadır, çünkü alan dersleri ne öğretilmesi gerektiği üzerinde dururken meslek eğitimi dersleri nasıl öğretilmesi gerektiğine, dolayısıyla nasıl iyi öğretmen olunacağına odaklanmaktadır.*”

Nitelikli ESL ve EFL eğitimcileri sadece İngilizcede (ana dilden bağımsız olarak) yüksek düzeyde yazılı ve sözlü yeterlik göstermemeli, aynı zamanda öğretme yeterliliğini de göstermelidir. Ayrıca, nitelikli ESL ve EFL eğitimcileri; dilbilim, uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimi, sosyodilbilim, dil pedagojisi ve yöntemibilim, yazı ve yazın konularında gelişim, program ve materyal geliştirme, değerlendirme ve kültürler arası iletişim alanlarındaki mevcut eğilimler, araştırmalar ve bunların öğretim uygulamaları hakkında belirli düzeyde farkındalık ve bilgi sahibi olmalıdır. Uygun olduğunda, ESL ve EFL eğitimcileri; kurumları, ülkeleri veya bölgelerince belirlenen gerekli derece, lisans, onay veya sertifikayı nitelikli ESL/EFL öğretici eğitimcilerinden almalıdır. En önemlisi, ESL ve EFL eğitimciliği, tüm öğretmenlerde olduğu gibi, devamlı mesleki gelişim gerektirir ve sürekli mesleki gelişim ve başarı için bu kişiler hem kaynak hem de destek almalıdırlar (TESOL, 2003’den Aktaran Durmuş, 2019, s.24).

Kır (2011, s. 63), Avrupa Birliği dil öğrenimini önemsemekte, bireyleri buna teşvik etmekte ve bununla uyumlu biçimde politikalar oluşturmaktadır. Bu kapsamda birliğe üye ülkelerin çeşitli ülkelerde dil merkezleri, okulları bulunur ve burada çalışanlar resmi okullarda çalışan kişiler gibi (eğitim bakanlıklarına bağlı zorunlu eğitimin verildiği okullar) bir eğitim almamış olmalarına rağmen hedef dili iyi derecede bilgi ve deneyimi olduğu için çalıştırıldıklarını söyler.

Son yıllarda Avrupa Birliği’nin dil öğrenmenin önemi ile ilgili oluşturduğu politikalarla paralel olarak birçok hükümet vatandaşlarını dil öğrenmeleri için teşvik etmektedir. 2001 Avrupa Diller yılında bu çalışmalar vurgulanmıştır. Tüm ülkelerde dil merkezleri ve dil okulları dil seviyeleri çeşitli düzeylerde olanlar için

dil kursları düzenlemektedirler. Bu merkezlerdeki öğretmenler resmi kurumlarda çalışan öğretmenler gibi bir eğitim almamalarına karşın genellikle öğrettikleri yabancı dilin anadili konuşucusudurlar ve yetişkinlere yabancı dil öğretme deneyimleri vardır (Kır, 2011).

Kır'ın da vurguladığı üzere Türkiye'de dil öğretim merkezlerinde çalışan öğreticilerin ana dili öğreticileri gibi standart bir programdan geçerek mesleğe başlama sorununa durumu dünyadaki iyi uygulamalardan ve Türkiye'deki kurumların tecrübelerinden yararlanılarak çözüm üretilebilir. Bu süreçte akreditasyonla ilgili bir oluşum hızlandırıcı ve yol gösterici bir etki oluşturabilir. Bu kapsamda akredite olmaya yönelik teşvikler de oluşturulmalıdır.

İngilizcenin öğretiminde, TESOL için uyum ve geçerlilik yani akreditasyon sorunu ACDTEC (Accreditation Council for TESOL Distance Education Courses) adlı Akreditasyon kuruluşu ile çözüme kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Batı'da, akreditasyon kuruluşlarına üyelik prensip gereği bir zorunluluk değil tercihtir ve kurumların akredite olma tercihleri tercih edilme oranlarını yükseltir ancak Türkçe için bu durum ulusal dinamiklere göre uyarlanarak yapılandırılabilir.

2.8. PEDAGOJİ VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Bu bölümde öncelikle pedagoji ve pedagoji eğitimi kavramı; öğretici yeterlikleri (instructor qualifications), pedagojik muhakeme (pedagogical reasoning) ve pedagojik alan bilgisi (pedagogical content knowledge) alt başlıkları ile açıklanmış ardından pedagojik yeterlikler ile bu yeterliklerin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve önemine değinilmiştir. Ayrıca pedagoji eğitiminin dünyadaki örnekleri incelendikten sonra Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğreticilerinin pedagojik eğitimi üzerine yapılmış çalışmalara değinilmektedir.

2.8.1. Pedagoji ve Pedagoji Eğitimi

Türk Dil Kurumu tarafından eğitim bilimi olarak adlandırılmış olan pedagoji, Fransızca asıllı bir sözcüktür. Kavram, TDK dijital sözlüğünde şu şekilde açıklanmıştır:

“1. Öğretim ve eğitimi kurallara bağlayan bilim kolu, eğitim, pedagoji.

2. Öğretmenlik sanatı, uygulaması veya mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalı” (TDK, 2020).

Yakın geçmişte felsefeden ayrılarak müstakil bir bilim dalı olarak görülmeye başlanan pedagojinin gelişimi bin yıllardan beri süregelmektedir. Pedagoji, Ewing (2010, s.24)’e göre, öğreticinin aktiviteleri ile öğrenci etkileşimi, öğretim programları ile öğretim setlerini, gelecekle gelenekseli ve okul yöneticileri ile eğitim politikacıların söylemlerini bağdaştırma bütünleştirme işidir. Bu nedenle kavram, sınıf ve okulu içerir, ama genel olarak içeriği bu gibi kavramların daha da ötesindedir.

Pedagoji tarihi, eğitim ve öğretim işi ile uğraşmış veyahut bu işin özü ve nasıl olması lazım geleceği hakkında düşünmüş filozofların ve eğitimcilerin bulup ortaya koydukları yöntemlerin ve ilkelerin tarihidir. Eğitim ise, en geniş deyimle; insanlara bir şey öğretmek ve onları ıslah etmek için bir adamın iradesi ile yaptığı etkidir. Şu hâlde pedagoji tarihi, insanlara bir şey öğretmek ve onları daha mutlu bir yola götürmek için düşünmüş adamların yöntemlerinden ve kurallarından bahseder (Kansu, 2017, s. 15).

Cumhuriyet dönemi milli eğitim politikalarının inşa ve icrasında önemli bir yeri olan Nafı Atuf Kansu’nun tarihi üzerine yoğunlaştığı pedagoji ile dil öğretimi arasında doğrudan bir ilişki vardır.

Durmuş (2019, s.32)’un da belirttiği üzere pedagojik bilginin çerçevesini; dil öğretim ve öğrenim süreçleri ile doğrudan ilişkili, uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler ile karşılaşılan sorunlara dair tutum ve eylemlerle ilgili kuramsal ve deneyimsel bilgiler çizmektedir. Öğretici, öğreteceği dilin bilgisinin yanı sıra öğrenim süreçlerine ilişkin bilgisini yani pedagoji bilgisini eylemin/dersin hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında işe koşar. Öğreticinin, teknolojik pedagojik alan bilgisi kuramsal bilgi ile uygulamadan gelen bilginin sürekli ve etkileşimli döngüsünde gelişen bir yapıya sahiptir.

Pedagojide yani bireyin yetiştirilme sürecinde dil öğretiminin yapılacağı aşama ve zamanlama pedagoji bakımından önem arz ederken bir dilin nasıl öğretileceği mercek altına alındığında pedagoji dil öğretimi bakımından önem arz eder hâle gelmektedir. Dolayısıyla bu iki disiplin ayrılmaz bir bütünlük içinde etkileşimli bir seyir hâlinindedir. Bu yüzden ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri alan bilgilerinin yanı sıra pedagojik bilgiye de sahip olmalıdır. Günümüz şartlarında bu iki bilginin teknoloji ile birleştirilmesi ise elzemdir. Bu üç bilgi türü ile öğretici yetiştirme süreçlerinin yapılandırılması makas modeli adıyla önerilerde açıklanmıştır.

Pedagoji; eğitim-öğretim süreçlerini kurallara bağlayıp öğretmenin bu kurallara bağlı kalarak mesleğini icra etmesini sağlayan ve bu icrayı sağlayabilmek için de gerekli yeterlikleri öğretmene kazandıran bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Bu yüzden pedagoji bilimi ve bilgisi ile Türkçe öğretimi bilimi ve bilgisi en az eğitim fakültelerinde ana dili öğretmenlerini yetiştirme süreçlerinde olduğu kadar ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim süreçlerinde de bir arada ele alınması ve üzerine çalışılması gereken bir ihtisas alanıdır. Üstelik bunlar iki ayrı bağımsız konu olarak değil birbirini bütünler biçimde etkileşimine odaklanan bir bakış açısı ile çalışılmalıdır ve teknoloji eğitimi üçüncü bileşen olarak eş zamanlı biçimde sürece dâhil edilmelidir.

Çünkü öğretmenlik mesleği sadece kendi alanına hâkim olmayı gerektirmez. Değişen dünyayı tanıma ve takip etmeyi, farklı boyutlarda bilgiye sahip olmayı da gerektirir. Öğretmen sadece programı sınıf ortamında uygulayan değildir; öğretmen hem metotlar, teknikler geliştiren, uygulayan ve değerlendirendir (Orhan, 2015, s. 35).

Orhan'ın da belirttiği üzere öğretmenin kendi alanının dışında da birçok bilgiye sahip olması gerekmektedir. Aslında bu durum, alanı dışındaki bir alana vakıf olmak değil alanındaki bilgiyi amacına uygun biçimde -yakından uzağa- ilgili disiplinlerden istifade ederek gerekli alanlarla ilişkilendirmek, desteklemek ve bütünleştirmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimi gibi hayattaki her şeyin derse konu olabildiği bir alanda birçok disiplin ve durum hakkında bilgi sahibi olup bunu sürece dâhil edebilmesi öğreticinin en temel yeterlikleri arasında yer alır. Bu durum yöntem sonrası dönemi oluşturan bilimsel bakış açısının bir yansıması ve gerekliliğidir. Nasıl ki etkin bir öğretim süreci için bütün yöntem ve teknikleri bilmek ve ötesinde bir kullanım sergilemek gerekiyorsa öğreticinin de mesleğini icra ederken sahip olması gereken alanlara yeterli oranda hâkim olup işe koşabilmesi gerekmektedir. Öğretici için bu alanların başında da pedagoji gelmektedir, gelmelidir.

TED'in 2009 yılında yayınladığı rapordan sonra YÖK ve MEB yetkililerinin bir arada yürüttüğü çalışmalar ile raporda vurgulanan kültür, alan ve pedagoji bilgisinin uyumlu bir bütün olarak verilmesine yönelik plan ve programlamaların yapıldığı ve bunun Bologna Süreci ile de uyumlu bir biçimde yürütüldüğü YÖK'ün sayfasında yayınladığı raporlardan ve tablolardan anlaşılmaktadır.

Öğretmen eğitiminin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin yapısı ve içeriğidir. Yurt dışında ve ülkemizde öğrenme ve öğretmeye yönelik yaklaşımlardaki değişimlerle birlikte, öğretmen eğitiminin yapısında da değişikliklere ve güncellemelere gidilmiştir. Alan bilgisi ve

öğretmenlik meslek bilgisinin birbirinden bağımsız olarak ele alındığı yaklaşımların yerine, günümüzde çok boyutlu, bütünlüklü, daha esnek ve deneyim temelli bilgi ve becerilerden oluşan standartların temel alındığı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir (OECD, 2005; Özcan, 2013, aktaran Hacettepe, 2017, s. 34).

Öğretimin söz konusu olduğu her alanda olduğu gibi Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda da alan bilgisinin nasıl öğretileceği -tecrübe yansıtmanın/paylaşımının ötesinde- özel bir araştırma ve uygulama alanı olarak ele alınmalı ve elde edilen veriler Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğreteceklerin programlarına ders olarak yansıtılmalıdır. Çünkü öğretmeni ve öğretmenlik mesleğini alan uzmanlarından ayıran veya alan uzmanını öğretmenlik yapabilir hâle getiren şey alan bilgisini nasıl etkili ve verimli biçimde öğretebileceğini bilmesi ve uygulamasıdır. Etkin ve etkili öğreticinin ayrıldığı bu farklılık pedagojik bilgiyle sağlanabilmektedir.

Shulman'a (1986, s.14) göre, öğretmen bilgisinin diğer iki bileşeni öğretmenleri konu uzmanlarından ayırır. Bunlardan biri öğretmenlerin öğrencilerin yetenekleri ve öğrenme stratejileri, yaşları ve gelişim düzeyleri, tutumları, motivasyonları ve öğretilecek kavramlar hakkında önceden bilgi sahibi olmalarıdır. Ona göre öğretmenler, konu bilgilerinin niteliğinde veya niceliğinde değil, bilginin nasıl düzenlendiği ve kullanıldığına göre bilim insanlarından ayrılmaktadır.

Shulman (1986)'dan aktarımla Durmuş (2019) 'un belirtmiş olduğu üzere öğretmeni alan uzmanından farklılaştıran ve öğretmenlik bakımından pozitif biçimde ayırtıran pedagoji bilgisi, alan ile örtüştürülerek ve alan özgü biçimde yorumlanarak ve hatta özgün uygulamalardan elde edilen bulgularla ispatlanarak verilmelidir. Bunun içinde Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretecek kişilerin özel eğitim-öğretim programlarından geçmesi, sınanması; yeterliklerini geliştirip ispatlaması gerektiği düşünülmektedir.

Bu zamana kadar, insanoğlunun ortaya koyduğu ve bugün bile tam anlamıyla idrak edemediğimiz iki keşif vardır. Birincisi yönetim sanatı, ikincisi eğitim sanatı (Kant, 2020, s.15).

Söz konusu öğretim, öğretmenlik veya öğreticilik olduğunda sınıf içinde hem bir yönetim hem de eğitim sanatını icra etmek gerekir ki bu noktada sınıf yönetimi ve üst başlıkta pedagoji eğitimi söz konusu edilir, edilmelidir. Ancak sınıfın yöneticisi yönetsel bir otorite değil lider olmayı başarabilirken uzmanlık alanı ile ilgili bir otorite olmayı başarabilmelidir. Etkin öğretim yapabilen etkili öğretmenlerin sınıf içinde ve dışındaki başarısı, etkileşime açıklığı ve bu süreci

yönetim tarzları ile ilgilidir. Etkili öğretimi ve başarılı etkileşimleri sağlayan bilim dalı ise psikoloji ile eğitimin kesişim alanından beslenen pedagojidir. Öğretimde etkililikten kastettiğimiz şeyin doğası tanımlanması her zaman kolay değildir çünkü iyi öğretme kavramları kültürden kültürlere farklılık gösterir (Tsui, 2009).

Hacettepe Üniversitesi, Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı raporunda, pedagojik bilginin ihmal edilerek ağırlıklı olarak alan bilgisine odaklanma, öğretmen gelişimin önündeki engellerden biri olarak tanımlanmıştır ve rapor pedagojik formasyonla ilgili de dikkat çekici bir tablo paylaşmıştır.

Tablo 12. *Eğitim Fakültesi Lisans Programları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Toplam Ders Saatlerinin Karşılaştırılması*

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı ¹		Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi									
		İngilizce Öğretmenliği ²		Almanca Öğretmenliği ²		Matematik Öğretmenliği ^{2,3}		Türkçe Öğretmenliği ²		Fransızca Öğretmenliği ²	
Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi
-	34 saat ⁴	49 saat	28 saat	34 saat	20 saat	45 saat	4 saat	46 saat	10 saat	38 saat	11 saat
Toplam: 34 saat		77 saat		54 saat		49 saat		56 saat		49 saat	

(Hacettepe, 2017, s.48).

Tablodaki sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere pedagoji eğitiminin meslek bilgisi derslerinden fazlası olduğu ve pedagojik formasyon programlarında alana özgü bir mesleki bilgi dersi verilmeyişi pedagojik formasyon eğitimi tartışmaya açık hâle getirmektedir.

Bugün pedagoji eğitimi, eğitim fakültelerinde öğretmenin yetiştirildiği ilgili disiplinlerle birbirine yaklaştırılarak verilmesi beklenmektedir ve program düzenlemeleri buna göre yapılmıştır. Bu noktada tartışılması gereken iki önemli konu vardır. Birincisi pedagoji eğitiminin içeriği, süresi ve belgelendirilmesi. İkincisi bu eğitimi verenlerin yani eğitim fakültelerinde ders veren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri. Bu derin ve tartışmalı konulara Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi açısından bakıldığında derinlik ve tartışma daha da büyümektedir; çünkü Türkçeyi ana dili olarak öğretenlerden istenen pedagojik formasyon belgesi veya eğitim fakültesi mezuniyeti şartı ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinde aranmamaktadır. Bu belgelere sahip olmayan

akademisyenlerin nitelikleri tartışma konusu değildir ancak ideal programların başarısı ideal uygulayıcıların elinde başarılı bir şekilde uygulanabilir. Bu noktada Amerika ve Avrupa’da olduğu gibi akademisyenlerin teorisyen ve uygulamadan gelenler olarak belirlenip öğretim programlarının tasarım ve uygulamasında buna dikkat edilebilir. Teorisyenliği ve uygulamayı birleştirebilen akademisyenlerden de kendine has yeterlikleri gözetilerek daha etkin biçimde yararlanılabilir ancak bu ayrı bir çalışma konusudur.

Türkçenin eğitimi üst başlığında geliştirilecek noktalardan bahsedilebilir ancak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi bir ana bilim dalı olmadığından pedagoji eğitimi de henüz bu boyutta ele alınmamaktadır. Oysa bu alanda da alan bilgisi ve pedagoji eğitiminin birlikte ele alınarak pedagojik içerik/alan bilgisine odaklanılmalı ve bu süreçte Covid-19 salgını ile önemi daha iyi anlaşılan teknoloji bilgisi harmanlanarak programlandırılmalıdır.

2.8.2. Öğretici Yeterlikleri ve Pedagojik Yeterlikler

Çalışmanın girişinde de belirtildiği üzere öğretici yeterlikleri kavramı alan yazında yaygın biçimde kullanılmakla birlikte standart kavramı da kullanılmaktadır ancak eğilim yeterlik kavramıdır. Bu eğilimin oluşumunda kavramın zıttıyla düşünüldüğünde negatif çağrışımları da düşündürmesinin etkili olduğu savunulmaktadır.

MEB tarafından gerçekleştirilen öğretmen yeterlikleri çalışmasında “yeterlikler” kavramı kullanılmasına karşın, uluslararası alandaki uygulamalarda “standartlar” kavramının kullanılması, yeterlik kavramı üzerinde 1990’lı yıllarda yaşanan tartışma ve eleştirilerden kaynaklanmaktadır. Yeterlik kavramının kullanılmasına karşı çıkanlar, öğretmenin işinin yeterlikler çerçevesinde tanımlanmasının öğretmenleri “becerisizleştirmenin” yanında öğretmenleri kendilerini dönüştürmekten çok okuldaki mevcut uygulamaları yeniden üretmeye zorladığını vurgulamıştır. Yeterliklerin öğretmenin işini yapay olarak parçalara ayırdığı, teknik bir düzeye indirgediği ve kendi bağlamından ve ortamından uzaklaştırdığı öne sürülmüştür. Öğretmenin işini yeterlikler çerçevesinde tanımlamaya yönelik bu tartışmaların sonucu olarak Avustralya, ABD ve İngiltere’de Öğretmen yeterlikleri yerine ‘öğretmenlik mesleği standartları’ kavramının kullanılması tercih edilmiştir (TED, 2009, S.3).

Ancak bu kavramlaştırma Türkiye’de rağbet görmemiş ve hem Türkçe alanyazında hem de MEB, YÖK gibi kurumların yayın ve raporlarında yeterlik kavramı daha çok tercih

edilmektedir. Nitekim standartlara erişememek ile yeterliklere haiz olmamak kavramlarının hedef kişide oluşturacağı duygu yükü çok farklı olmayacaktır. Bu tartışmalardan hareketle çalışma kapsamında Türkçe alanyazınla uyumlu olması bakımından yeterlik kavramı tercih edilmiştir.

Öğretmen yeterlikleri MEB (2008, s. VIII)’de öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlandığı bilinmektedir. Bu tanımdan hareketle sorulması gereken soru şudur: Türkçe öğreticisinin mesleğini etkin ve verimli biçimde icra edebilmesi için sahip olması gereken bilgi türleri, beceriler ve tutumlar nelerdir? Bu sorunun cevabı öğretici yeterlikleri üzerine yapılmış birçok çalışmada alan bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji bilgisi, program bilgisi, yönetim ve liderlik bilgisi, dünya bilgisi; iletişim-işbirliği becerisi, organizasyon becerisi ve pozitif tutum, evrensel değerlere saygı şeklinde sıralanmaktadır. Çağdaş çalışmalar bu bilgi ve becerilerin uygulamadaki etkileşimine dikkat çekerek öğretmen/öğretici yetiştirme programlarına da bunun yansıtılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlik yeterliklerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi birbirinden bağımsız olarak ele alınması kavramsal olarak ve pratik açıdan çok ciddi sorunlar doğurmaktadır. Öğretmenin alan bilgisine ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda alan bilgisi ve meslek bilgisi ayrı ayrı ele alınmaktadır. Alan bilgisini belirli bir yaş grubuna ve farklı özelliklerdeki öğrencilere nasıl kazandırılacağı, diğer bir ifade ile öğretmenin nasıl öğreteceği tamamıyla öğretmene bırakılmaktadır (TED, 2009, s.12).

Ball & Cohen (1999, s. 7), eğitimcilerin, son birkaç on yılda öğrenme ve bilgi hakkındaki görüşlerini oldukça ciddi bir şekilde değiştirdiğini ve bu değişiklikler, onları öğrencilerin sınıflarda ne yapması gerektiği ve öğretmenlerin nasıl öğretmesi gerektiği konusunda çarpıcı biçimde farklı görüşlere götürdüğünü ifade eder ve devamında şu soruyu yöneltir: Öğretmenlerin, araştırmacıların ve eğitimcilerin ideal bir öğretim için neleri bilmesi gerekir? Bu soruya Shulman (1987) cevap vermiştir. Öğretmen bilgisiyle ilgili araştırmaların öncüsü olan Shulman (1987, s. 8), bir öğretmenin sahip olması gereken asgari bilgi türlerini;

- “alan bilgisi”
- “genel pedagoji bilgisi”
- “öğretim programı bilgisi”

- “öğrenen özellikleri hakkında bilgi”
- “eğitim ortamı ve şartları bilgisi”
- “eğitim hedefleri, amaçları ile bunların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi”
- “pedagojik alan bilgisi” olarak yedi başlık altında açıklamıştır.

Öğretici yeterliklerinde Shulman’ın kavramsal anlamda temelini attığı Pedagojik Alan Bilgisi, Mishra ve Koehler tarafından teknolojik pedagojik alan bilgisi olarak çağdaştırılmıştır ancak öğretici yeterlikleri bununla sınırlı değildir. Sınırları genişleten ise her disiplinin söz konusu yeterlik alanlarını kendine has koşulları ile çeşitlendirmesi ve değişen, gelişen yaşam şartlarına uyumlu hâle getirilmesi gerekliliğidir. Nitekim son yıllarda gelişen iletişim imkânlarına rağmen kişilerin iletişim işbirliğini artırma konusunda özellikle vurgu yapılmaktadır. Bu da gelişimlerin oranı ile hayata geçişi arasında farkla olabildiğini en azından her zaman doğru orantılı bir etkide bulunmadığını düşündürmektedir.

Herkes İçin Kaliteli Eğitimciler projesi kapsamında Oxfam Novib ve Uluslararası Eğitim adlı federasyon tarafından yayınlanan raporda öğretici yeterliklerinin benzerlik ve farklılıkları incelenerek uluslararası ortak bir zemin olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışma sonucunda yayınlanan bu rapor Güney Afrika, Yeni Zelanda, Kanada; Şili, Brezilya; Hindistan, Malezya; Hollanda ve Slovenya ile pilot uygulama kapsamında Mali ve Uganda ülkelerinden veriler içermektedir. Söz konusu dokümanda Öğretmen eğitiminde çeşitli uygulamaların benimsendiği Hollanda’da farklı sürede ve farklı kurumlarda eğitim alarak yetiştirilmelerine rağmen bütün öğretmenlerin sahip olması beklenen yedi ana yeterlik alanı paylaşılmıştır. Hollanda Parlamentosu tarafından 2004 yılında yürürlüğe konan “eğitim sektöründe çalışanlar” adlı yasayla şu şekilde belirlenen yeterlikler şunlardır:

1. *Kişilerarası yeterlik (Interpersonal competence): Öğretmen kendi davranışlarının ve bu davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin farkındadır. Grup çalışmalarında iletişimi sağlama konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahiptir.*
2. *Pedagojik yeterlik (Pedagogical competence): Öğretmen her bir öğrenci ve sınıfın tamamını düşünerek güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak için gerekli pedagojik bilgi ve becerilere sahiptir.*
3. *Alan ve yöntem bilgisi yeterliği (Subject knowledge & methodological competence): Öğretmen konu alanında yeterli bilgi ve becerilere sahiptir ve etkili*

bir öğrenme ortamı oluşturmak için hangi öğretim yöntemlerini kullanması gerektiğini bilir.

4. *Organizasyonel yeterlik (Organisational competence): Öğretmen derslerde ve sınıf içinde iyi bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturmak için gerekli bilgi ve becerilere sahiptir.*

5. *Meslektaşlarıyla iş birliği yapma yeterliği (Competence for collaboration with colleagues): Öğretmen iş ilişkileri ve okul yönetiminin yanı sıra okulundaki olumlu öğretim ortamına katkıda bulunacak bilgi ve becerilere sahiptir.*

6. *Çalışma ortamıyla iş birliği yapma yeterliği (Competence for collaboration with the working environment): Öğretmen öğrencilere yardım yapan ya da okulun anlaşılabilir olduğu kurum ve kişilerle iyi bir iş birliği kurma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.*

7. *Yansıtıcı olma ve gelişim yeterliği (Competence for reflection and development): Öğretmen mesleği ve yeterlikleri hakkındaki görüşlerini değerlendirir, geliştirir, başkalarıyla paylaşır (Bourgonje ve Tromp, 2011, s.104-105).*

Öğreticinin yeterlik donanımını yükseltmesi önemlidir ancak yeterlikler ayrı ayrı düşünülmemelidir. Önemli olan bilgiye sahip olmak değil duruma uygun biçimde muhakeme edip bilinenleri işe koşabilmek çağdaş insandan beklenen üst yeterliktir. Bu durum, alışlagelmiş düzende gerekli bileşenleri ahenkli biçimde işleten öğretmenin olağan dışı hatta olağan üstü durumlarda dahi süreci, odaktan kopmadan organize edip sağlıklı biçimde işletebilmeleri anlamına gelmektedir ki bu noktada öğretmen/öğretici eğitimin olmazsa olmaz bileşeni uygulamanın, iş başında eğitimin önemi ön plana çıkmaktadır.

TED (2009, s.iii), eğitimde başarının müfredat ve materyal yetkinliği, fiziki ve teknolojik imkânlarla ilişkili olduğunu belirtmekle birlikte bu girdilerin sürece katkısının öğretmen yeterliklerine bağlı olduğunu varsayar. Bu varsayımla hareket ederken dayanağı bu bileşenleri işletenin öğretici olduğunu, bunu yapmakta yeterli değilse bileşenlerin fayda sağlamayacağını ifade eder. Buradan hareketle öğretimde başarının bu bileşenlerin yanı sıra öğretmen yeterliklerini geliştirme sayesinde olacağını vurgular.

Bu noktada öğreticinin hedef dilin iyi, güzel, uygun örneklerini bilme yetkinliğinin yanı sıra bu örnekleri, dil öğreniminin aşamalı gelişimine uygun olarak ve de kaygı gibi öğrenmenin önündeki engelleri gözeterek dil öğretimi sürecine dâhil edebilmesi gerekir. Öğrenci performansının doğal çıktıları olan yanlışlara karşı,

hedef dilde doğru ve uygun geri bildirim stratejileri sergilemek de dil öğreticisinin sahip olması gereken yeterliklerdendir (Durmuş, 2019, s.15).

“Bir dili etkili bir biçimde öğretebilmek için o dil hakkında ne kadar bilgi sahibi olmak gerekir?” sorusuna Richards (2011, s.3) dil öğretiminde yeterlik ile performans arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında şu soruyu sorar: “Etkili bir dil öğretimi için bir dilin ne kadarının bilinmesi gerekir ve bir dilde yeterlik, öğretimin diğer yönleriyle nasıl etkileşir?”

Sorunun birinci bölümüne şu maddelerle cevap verir:

- *Metinleri doğru olarak anlayabilmeli,*
- *Dil açısından iyi bir model olabilmeli,*
- *Hedef dilin sınıf içinde kullanılmasını sağlayabilmeli,*
- *Hedef dilin akıcı bir şekilde kullanılmasını sağlayabilmeli,*
- *Açıklama ve yönergeleri hedef dilde verebilmeli,*
- *Kelime ve dilbilgisi yapılarıyla ilgili örnekler verip ve doğru açıklamalar yapabilmeli,*
- *Uygun bir sınıf dili kullanabilmeli,*
- *Hedef dille ilgili kaynakları seçebilmeli,*
- *Kendi konuşma ve yazmasının doğruluğunu denetleyebilmeli,*
- *Öğrencilerin ifadelerine doğru geribildirim verebilmeli,*
- *Uygun zorluk derecesinde girdi sağlayabilmeli,*
- *Öğrencilere dili zenginleştiren deneyimler sağlayabilmelidir (Richards, 2011, s.3).*

Nilsson (2009, s.244), öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenme deneyimlerini araştırırken, pedagojiye odaklanmanın büyük bir önem arz ettiğini fark etmiştir ve öğretmen eğitimcilerine, sadece programlı olarak öğretmen eğitiminde yer alması gereken konular hakkında farkındalık kazandırmakla yetinilmemesi gerektiğini; aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretim deneyimleri hakkındaki edinimleriyle süreci ilişkilendirilerek kendisini nasıl yapılandığı ve organize ettiğine de bakmak gerektiğini belirtir.

Yeni öğreticiler için karşılaşılan ilk zorluk, derslerini sunmak ve bu süreci devam ettirebilmek için gerekli olan temel sınıf becerilerini edinmektir. Bu açıdan bakıldığında öğretim, bir alışkanlıklar ve yöntemler birikimidir. Bu birikim ve bu birikime duyulan ihtiyaç, kendisini; dersi başlatma, dersi tanıtma ve açıklama, öğrenime ilişkin düzenlemelerini oluşturma, öğrencilerin kavramalarını kontrol

etme, öğrenci pratiğine rehberlik etme, bir görevden diğerine geçme ve dersi sonlandırma gibi konularda gösterir (Richards, 2011, s. 4).

Bu noktada belirtmek gerekir ki yukarıda belirtilen yeterlik alanları birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmemekte ve klasik bakış açısı ile yaklaşılmamaktadır. Bu yüzden her bir alan ayrı bir disiplin ile ilişkili olsa da disiplinler arası bakışla ele alınmalı ve hiçbirisi diğerinden bağımsız bileşenler gibi düşünülmemelidir. Nitekim sınıf içi durumlar da bunu gerektirmektedir.

Öğreticinin sınıf içinde yönettiği süreç ve bu süreci tamamlayan ders öncesi ve sonrasında yapılması gerekenlere ilişkin işlem basamakları gözetildiğinde diğerleri ile önem bakımından kıyaslanmaksızın pedagojik yeterliklerin çok daha fazla işe koşulduğu söylenebilir. Bu yüzden öğretici yeterliklerini kazandırma sürecinde pedagoji eğitime ve uygulamasına geniş yer verilmesi gerekir.

2.8.3. Pedagojik Alan Bilgisi ve Pedagojik Muhakeme (Öğretmeyi Öğrenme)

Pedagojik alan bilgisi; alan ve pedagojiye ilişkin bilginin kesişim alanıdır, aradaki bağıdır. Hacettepe (2017, s. 48) yayınladığı raporda “öğretmen eğitiminde alan derslerinin yanı sıra meslek eğitimi dersleri de önem taşımaktadır; çünkü alan dersleri ne öğretilmesi gerektiği üzerinde dururken meslek eğitimi dersleri nasıl öğretilmesi gerektiğine, dolayısıyla nasıl iyi öğretmen olunacağına odaklanmaktadır” ifadeleri ile vurgulayarak pedagojik alan bilgisinin önemine dikkat çeker.

Richards (2011, s. 3-4) ise pedagojik alan bilgisi, dil öğretimindeki pratik sorunların çözümüne farklı şekillerde uygulanabilen ve öğretim için temel oluşturan program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, yansıtıcı öğretim, sınıf yönetimi çocuklara dil öğretimi, dört beceriyi geliştirme vb. bilgileri olarak tanımlar. Bu tür bilgilere sahip öğretmenler diğerlerine göre, potansiyel olarak, öğretme ve öğrenme konusunda karşılaştığı sorunlarla ilgili daha iyi ve daha uygun kararlar verebileceğini ve daha uygun çözümler üretebileceğini ifade eder.

Pedagojik içerik bilgisi olarak ifade ettiği bu iletişim repertuarına öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde ve mesleki eğitimlerde sahip olmaları beklenir. Pedagojik içerik bilgisinin öğrenciye duyarlı doğası, tariflerle-belirli bir görevi yerine getirmenin önerilen yollarıyla aynı olmadığı anlamına gelir. Belirli bir öğrenci grubuyla bir bağlamda işe yarayan şey, başka bir grupta aynı sonucu elde edemeyebilir. Sürekli öğrenci odaklı öğretim stratejileri ve sınıf görevi geliştirme

ve sonuçlarından ders alma kapasitesi, profesyonel öğretim uzmanlığının önemli bir bileşenidir (Durmuş, 2019, s. 32).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı üzere alan ve pedagoji bilgisi öğretim programlarını düzenleyenler, uygulayanlar ve akademisyenler tarafından birbirinden bağımsız değil aksine pedagojik alan bilgisi kavramlaştırması ile bir arada ele alınmaktadır. Richards (2011)'ın da belirttiği gibi pedagojik alan bilgisine sahip öğreticiler sorunlarla mücadele noktasında daha etkin ve başarılıdır. Bunun sebebi sahip oldukları bilgiyi muhakeme ve diğer yeterlik ve yetenekleri ile birleştirerek hızlı biçimde işe koşabilmelerindendir.

Pedagojik muhakeme yeteneği gelişmiş öğreticiler süreç ve kriz yönetiminde daha başarılıdır. Bu noktada sahip olunan yeterlikler kadar, öz yeterlik algısının da altta yatan etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlik algısını yükselten ise mesleki deneyim ve alınan eğitimlerle kişinin yeterliklerini artırılması ve kişinin kendini gözlemleyen yansıtmacı bir tutumla öğretim faaliyetlerini yürütmesi olduğu düşünülmektedir.

Literatürün gösterdiği gibi, Shulman'ın pedagojik akıl yürütme modeli yıllar boyunca öğretmen eğitiminde farklı şekillerde kullanılmıştır. Bununla birlikte, odak noktası, bunun hakkında öğretme yollarını zorunlu olarak açıklamadan daha çok pedagojik muhakemeyi araştırmak olmuştur; ya da gelişimini öğretme hakkında öğrenmenin açık bir yönü yapmak. Bu nedenle, pedagojik muhakemenin öğretmen eğitimi programlarında öğretime nasıl dâhil edildiğini anlamak, uzman uygulamasının temelini oluşturan düşüncenin öğretime nasıl dâhil edildiğine dair iç görü kazanmak için pedagojik muhakeme etiketinin ötesine bakmayı gerektirir. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, pedagojik muhakeme öğretimi ile ilgili kavrayışların en yaygın olarak bulunma eğiliminin, öğretmen yetiştirme sürecine yansıtıcı uygulamayı yerleştirmekle ilgilenenlerin ve/veya öğretmen eğitimi pedagojilerini belgelemeye ve tasvir etmeye çalışanların çabaları sonucu tespit edilmektedir (Loughran, H. 2016, s.399).

Loughran'ın belirttiği üzere pedagojik muhakeme yeteneklerinin belirlenip geliştirilebilmesi için profesyonel öğretim süreçlerine hem kendileri hem de araştırmacıların gözlem ve yansıtmacı çalışmalarla katkı sunması gerekmektedir. Bunun için nitel verilerin toplanması, eylem araştırmalarının teşvik edilmesi dil öğreticilerinin pedagojik yeterliklerini kullanma yolları ve sorunlarla mücadelede pedagojik akıl yürütme eylemlerini ile işlem basamaklarını alanyazına kazandırmak gerekmektedir. Çalışma kapsamında nitel veri toplanmasının amacı da budur.

Öğretmen karar vermesi gibi kavramlar, beceriler kavramına bilişsel bir boyut kazandırır, çünkü her bir 'beceri' öğretmenin karmaşık gözlem, yansıtma ve değerlendirme süreçlerine dâhil olmasını ve hangi eylem tarzını gerçekleştireceğine dair süreç içinde mevcut alternatifler içerisinde tercihte bulunup kararlar vermesini gerektirir. Bu etkileşimli kararlar genellikle öğretmenleri ders sırasında kritik olaylara ve dersin diğer beklenmeyen yönlerine dayalı olarak ders değiştirmeye sevk eder (Richards, J. C. 2011, s.107)

Durmuş (2019, s. 117), pedagojik muhakeme becerisi kavramını, kapsamı genişletilmiş hâliyle ve belirli ölçüde Türkçe alanyazına taşımıştır ve kavramın Richards tarafından alanyazında “öğretici karar vermesi” (teacher’s decision-making) olarak kullanıldığını belirtir. Bunun nedeni, “öğretici karar vermesi”nin genelliği yanında “pedagojik muhakeme becerisi” kavramının dil öğretiminin pedagojik temelleriyle daha doğrudan bir ilişki taşıması ve karar verme süreçlerinde öğreticinin bilişsel süreçlerinin pedagojik bilgi, deneyim ve sezgiye dayalı karar mekanizmalarıyla ilişkisine daha açık vurgu yapmasıdır. Ayrıca, “karar verme” öğreticinin karşı karşıya olduğu her durumda ayrı ayrı karar vermeleri de ifade ederken “pedagojik muhakeme becerisi”, karar verme eylemlerini birlikte ifade eden bütüncül bir beceriyi belirtmeye de daha uygundur. İşte bu geniş süreçte öğretici, pek çok konu da farklı zaman kısıtlarıyla yine pek çok kararı verme durumundadır. Durmuş bu kapsamda Prabhu (1990) ’nun “akla yatkınlık hissi” ile ilgili çalışmasına atıfla dil öğretiminde en iyi yöntem tartışmalarında sıklıkla karşılaşılan üç olası açıklamanın tartışıldığını belirtir. Bunlar:

- (a) farklı öğretim yöntemlerinin farklı öğretim bağlamları için en iyi olduğu;
- (b) tüm yöntemlerin kısmen doğru veya geçerli olduğu ve
- (c) iyi ve kötü yöntem kavramının bizzat kendisinin yanlış yönlendirici olduğudur.

Durmuş (2019), Richards (2011) ve Prabhu (1990)’dan hareketle öğreticiden beklenenin öğrenme ortamlarında anlık biçimde gelişen durumlara, ihtiyaçlara gerekli bütün bilgi türlerini ve öğretici yeterliklerini işe koşarak muhakeme edip bilgi, tecrübe ve akla yatkınlık sayesinde en doğru, ideal çözümü sunmaktır. Bunun için öğreticinin iyi bir gözlemci ve üst bilişsel becerilerini geliştirmiş olması gerekmektedir.

Üst bilişsel beceriler Doğanay (1997, s. 34) tarafından yapılan açıklamalı anlatımlar doğrultusunda şu şekilde toparlanmıştır: “kişinin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olması”, “bilinçli davranma”, “kendini kontrol” , “planlama”, “nasıl öğrendiğini izleme”, “kendini düzenleme” ve “kendini değerlendirme”.

Öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma sürecinde uzmanlık geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öğretimsel karar almaya ilişkin alanyazında sıklıkla acemi ve uzmanlık düzeyi tanımlamaları yapılmakta ve bu düzeyler üzerinden öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma becerisinin gelişimine odaklanılmaktadır (Clark ve Peterson, 1986, s. 258).

Uzman öğretmenlerin çeşitli öğrenme ve öğretme durumlarına ilişkin öğretimsel kararları bu deneyimlere dayanırken; acemilerin (öğretmen adaylarının) karar almaya ilişkin durumlarda genellikle sınırlı ve yüzeysel bilgilere odaklandıkları ifade edilmektedir (Demiraslan Çevik, 2013, s.95).

Öğreticinin, sınıf içi süreçlerdeki duruma ve bağlama uygun biçimde anlık karar vermeleri üst bilişsel becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Üst bilişsel beceriler diğer adıyla yürütücü beceriler şunlardır:

- Hızlı ve analitik düşünme
- Karar verme
- Duygu durumunu düzenleme
- Akıl yürütme, usa vurma
- Problem çözme.

Öğreticinin öz farkındalığı, eylem ve söylemlerini gözlemlemesi en büyük hizmet içi, iş başı eğitimidir. Bu gözlem ve deneyimlerin meslektaşlarla paylaşımı sağlanması hâlinde kurum kültürünün oluşması ve iyileşerek ekol oluşturması da mümkün görünmektedir. Bu farkındalık ile öz düzenlemesini yapan öğretici üst bilişsel becerilerini kullanarak kolaylıkla pedagojik akıl yürütme işlemini gerçekleştirip sınıf içi olağan alan ve pedagoji sorunlarını çözecek, olağan dışı durumları da rahatlıkla yürütebilecektir. Bu biliş zamanla davranış, alışkanlık ve pozitif tutumların da oluşmasını sağlayacaktır ki profesyonelliğin başladığı noktada burasıdır. Öğretici bilişinin, öz farkındalığının yüksekliği öğretmeyi öğrenmesini ve öğrettiğinden öğrenmesini sağlamaktadır.

2.8.4. Pedagojinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri ve Türkçe Öğreticileri Açısından Önemi

Türkçe öğretmenleri okullarda çalışabilmek için eğitim fakültelerinin ilgili bölümünden mezun olmuş olmalı veya pedagojik formasyon almış olmalıdırlar. Formasyon uygulaması üzerinde tartışmalar olsa da bu uygulama alana bir standart getirmekte ve öğretmen yeterliklerini

belirleyip kazandırmaya yönelik olumlu bir eylem olarak yorumlanmaktadır. Ancak Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretimi için böyle bir gereklilik bulunmamaktadır.

Öğretmen eğitimi günümüzde üzerinde önemle durulan bir çalışma alanıdır. Çiltaş ve Akıllı (2011, s.1), bu konuda yapılan çalışmalarda öğretmen öğrenmesi, pedagojik değişim, öğretmeni etkileyen unsurlar, öğretmen ihtiyaçları ve bunları karşılama çabaları üzerine çalışıldığını vurgular. Buradan hareketle Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretecekler içinde pedagojinin önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü öğreten de öğrenen de insandır ve insan psikolojik bir varlıktır. Bundan dolayı eğitim psikoloji ve pedagojisi eğitimle ilgili her alanın temel konuları arasında yer almalıdır.

Loughran (2016, s. 398), öğretmen adaylarının kritik olaylarına odaklanmalarına yardımcı olarak, kendi deneyimlerine güvenmelerini ve bu deneyimleri kendi pedagojik akıl yürütmelerinin somut yönleriyle ilişkilendirerek mesleki gelişimlerini yönlendirmeleri sağlanması gerektiğini ve bu anlamda, öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen eğitimi pedagojilerini geliştirirken, bu yöntemlerden faydalanmalarının çok önemli olduğunu belirtir.

Durmuş, (2019, s.15) bu noktada öğreticinin hedef dilin iyi, güzel, uygun örneklerini bilme yetkinliğinin yanı sıra bu örnekleri, dil öğreniminin aşamalı gelişimine uygun olarak ve de kaygı gibi öğrenmenin önündeki engelleri gözeterek dil öğretimi sürecine dâhil edebilmesi gerektiğini ve öğrenci performansının doğal çıktıları olan yanlışlara karşı, hedef dilde doğru ve uygun geri bildirim stratejileri sergilemek de dil öğreticisinin sahip olması gereken yeterlikler arasında yer aldığını söyler.

Durmuş'un belirttiği bu yeterlik sınıf içi durumların sınıfa dâhil olan öğrenci ve öğrencinin taşıdığı bileşenlere göre artan değişken sayısı düşünülerek yorumlandığında pedagojik alan bilgisinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü Türkçe öğreticisi için Türkçedeki herhangi bir ek, kelime veya kültür bileşeni dersin odağını değiştirebilecek güce sahiptir. Öğretim materyallerinin ve içeriğinin şekillendirilmesine verilen önem de buradan gelmektedir.

Nitekim bu durum Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda derse konu olan metindeki hatta öğreticinin veya öğrencilerden birinin söylemi ile ortaya çıkabilmektedir. Metindeki veya söylemdeki bir kelime, bir ek, bir görsel dersin odak noktasını üzerine çekmektedir. Türkçe öğreticisinin görevi ise bu anlık merkez kaymasını hızlı biçimde yürütmesi ve odaktan uzaklaşmayı engellemektir. Bunun için Türkçe öğreticisinin derin ve çok yönlü bilgisini nasıl kullanacağını bilmesi gerekir. Bir diğer ifadeyle alanına özgü pedagojik bilgiye ve pratiğe sahip olması gerekir. Öyle ki bu tür durumlar, Türkçenin ikinci/yabancı dil

olarak öğretildiği sınıflarda diğer öğretmenlik alanlarına kıyaslanamayacak kadar çok yaşanmaktadır. Çünkü öğretimin aracı ve amacı aynıdır. Örneğin temel disiplinlerde öğretici ile öğrenci arasında genel bir iletişim sorunu (kodlama, kod çözme, derin ve yüzey anlamı fark etme vb.) yoktur. Ancak diğer dillerin öğretiminde olduğu gibi Türkçenin öğretiminde de temel disiplinlerde olduğu üzere iletişimle hedef bilgi yapılandırılmamaktadır. Türkçe öğreticileri iletişime ilişkin bilgiyi yapılandırabilmek için önce iletişimin yapı taşlarını oluşturmakla yükümlüdür. Somutlamak için öğretim ve öğretmenlik kar üzerinde yürümeye benzetilirse dil öğreticileri kaymadan yürümekle sorumlu oldukları yolu da açmak zorundadır. İşte tam bu noktada Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminde pedagoji daha büyük bir önem kazanmaktadır. Çünkü Türkçe öğreticisi ana dilindeki öğretim süreçlerinden farklı olarak çok kültürlü bir sınıfta, farklı tipolojilerdeki dillerden, farklı kültürlerden ve eğitim sistemlerinden gelen üstelik dünya bilgisi ve zihinsel olgunluk vb. birçok açıdan farklı hazırbulunuşluk düzeyindeki kişilerle öğretim sürecini işletmek ve öğrencileri hedefe erdirmek zorundadır.

Öğreticinin bu tür stratejileri geliştirilebilmesi için alan bilgisini pedagoji bilgisiyle örtüştürmesi ve öncelikle öğrencilerini iyice tanınması ve öğrenen özelliklerinin farkında olması gerekir ki bu da Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretimi alanında uygulama tecrübesine sahip olmadan erişilebilecek bir bilgi türü değildir. Örneğin; okuma becerisinde zorlanan bir öğrencinin ana dilinde de okuma sorunu yaşayıp yaşamadığını tespit etmesi gerekebilir. Yine konuşma becerisini geliştirmeye çalışan öğretici, öğrencinin hangi sesleri çıkartmakta zorlandığını gözlemlemeksizin sınıfıyla kıyaslayarak değerlendirmesi pedagojik anlamda felaketler doğurabilmektedir. Oysaki öğreticinin öğrencinin ana dilini yani o dilin tipolojisini bilmesi ve bu durumun olağan olduğunu bilerek önceden teknolojiye de yararlanarak bu tür durumlar için hazırlıklı olması beklenir. Öyle ki dünya dilleri arasında Türkçe ünlü ses çeşitlenmesi bakımından en zengin dildir. Öğreticinin bu tür alan bilgilerini bilmesi gerekmektedir birlikte bu bilginin eksikliğine rağmen pedagojik yeterliği yüksekse herhangi bir sorun, kriz veya motivasyon bozukluğu oluşturmada süreci yönetip öğrenciyi başarıya yaklaştırabilir.

Temur ve Arslan (2018, s. 878), öğretici yeterliklerine alana özgün biçimde yaklaşır ve dil öğretim sürecine sosyolojik bir bakışla ele alır. Buna göre dil öğretiminde birey ile toplum arasında bağ kurmak ve olası iletişim aksaklıklarını engellemek ancak öğrenilen dile ilişkin iletişim becerilerinin yanı sıra kültürel becerileri de kazanarak sağlanabilir. Temur ve Arslan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin tutarlı ve sürekli iletişim döngüsünü oluşturabilmek için Türk insanının duygusal tepkilerini ve benzeri sosyokültürel bileşenleri anlamak ve analiz etmekle bu döngüyü kurabileceklerini ifade eder.

Çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda öğretilen Türkçeyi öğretenlerin, kültürel ve kültürlerarası yeterliklerini geliştirilebilmesi için eğitimlerinde kültürlerarası pedagojiye de diğer alanlarla uyumluluk arz edecek şekilde yer verilmesi gerekir.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretildiği sınıflar çok kültürlü ve iletişim engeli yüksek olduğu için çatışmaya daha açık ve yönetimi zor; dolayısıyla pedagoji bilgisinin daha fazla işe koşulması gereken ortamlardır. Öğreticinin beden dili, kullandığı kavramın kaynak dildeki farklı/yanlış/absürt anlamı, öğreticinin iş ve zaman yönetimi, tutum ve davranışları, coğrafya, genel kültür, diplomasi ve güncel bilgisi öğrencilerin geldiği kültür miktarınca özgün biçimde anlamlandırılmakta ve bu aşamada çeşitli anlam kargaşaları, yanlış anlamalar hatta sorunlar ortaya çıkabilmektedir. İşte bu tür durumlarda pedagoji ve pedagojik alan bilgisi yüksek öğretmen aktif dinleme, doğru gözlem ve profesyonel yönetim anlayışıyla süreci başarılı biçimde yürütebilmektedir.

Türkçe eğitim-öğretimi ana dili öğretiminin yanı sıra faaliyet alanı ve hedef kitle özelliklerine göre ikinci dil olarak Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe ve iki dillilere Türkçe öğretimi şeklinde kollara ayrılmaktadır pedagojik alan bilgisi bu ayrımlara dikkat edilerek kullanılmalıdır. İki dillilere Türkçe öğretimi yakın geçmişe kadar Almanya başta olmak üzere yurt dışında yaşayan Türk soylu çocuklar üzerine yoğunlaşmıştı ancak Türkiye'ye gelen mültecilerle Türkiye'deki iki dilli çocukların Türkçe öğretimi alan yazında ve uygulamada ciddi bir pay sahibi oldu. İki dilli mültecilere Türkçe öğretimi söz konusu edildiğinde genel pedagoji bilgisi önemini korumakla birlikte pedagojik alan bilgisi uyarlamaya muhtaç hâle gelmektedir. Diğer kollar için de geçerli olan ancak mülteci gruplara Türkçe öğretiminde daha çok öne çıkan bir diğer pedagoji kavramı eleştirel pedagoji kavramıdır. Bir başka bakış açısıyla Türkçe öğreticisinin sahip olması gereken bilgi alanlarından biri de eleştirel pedagoji ve kültürlerarası pedagojidir.

Sarıgöz ve Özkara (2015, s.710), eleştirel pedagojiyi, eğitimdeki sorunların tartışıldığı, edinilme amaçlarının neden ve niçinin sorgulandığı, sosyal adaletin önemsendiği, bireysel yeterliklerle ilgilenen, toplum ve eğitimin adaleti üzerine kurulmuş, problematikleri toplum, ideoloji, felsefi, siyasi ve politik yönleriyle inceleyen özgürlükçü bir kuram olarak tanımlarken; Yılmaz ve Altinkurt (2011, s.198), eleştirel pedagojiyi geleneksel pedagoji ile karşılaştırarak öğrenci-öğretici iletişimi ve bu bileşenlerin rolleri arasındaki farklılıkları vurgular. Buna göre geleneksel pedagojinin eleştirel pedagojiye kıyasla eksiklikleri vardır ve bunun başında geleneksel pedagojinin öğrenci-öğretici hiyerarşisi üstüne kurulmuş olmasıdır. Bunu toplumlardaki güç ve iktidar anlayışının bir yansıması olarak kabul eder ve öğrencinin sunulan

bilgileri ve dünyayı anlamlandırma sürecinde eleştirel düşünce yeteneğini kısıtladığını iddia eder.

Geleneksel pedagoji bu bakış açısıyla ele alındığında batı toplumlarından doğu toplumlarına doğru gidildiğinde bu kısıtlamanın artacağı ve Türkçe gibi doğu dillerinin öğretiminde eleştirel pedagojiye daha fazla ihtiyaç duyulacağı ön görülebilir.

"Eleştirel" kavramı özellikle dil öğretmenleri için dikkat çekicidir. Dil, kültür ve kimlik bütünsel olarak ilişkili olduğundan, dil öğretmenleri, hem hizmet ettikleri belirli öğrenciler nedeniyle, çoğu toplumun daha geniş bir kesiminin marjinal üyeleri olması nedeniyle hem de konu nedeniyle eğitim eşitsizliğini ele almak için kilit bir konumdadır. Öğretim, dili hem güçlendirmeye hem de marjinalleştirmeye hizmet edebilir. Dil öğretmenleri, genellikle yeni gelenlerin (göçmenler, göçmenler ve mülteciler) hedef dil topluluğundaki ilk temaslarıdır ve yeni ortamda sosyal aracı ve bilgi kaynağı olarak hizmet ederler. Öğrencilerin yeni evlerine, ülkelerine en azından yaşam alanlarına ilişkin görüşlerinin inşasında kilit bir rol oynarlar; alışılmadık inanç sistemleri, değerleri ve uygulamaları hakkındaki anlayışları; ve yeni sosyal ilişkilerle ilgili görüşmeleri (Norton & Hawkins; Richards & Anne içinde, 2009. s. 32). Buna göre eleştirel pedagoji ile öz eleştirel yetkinlik ve öz farkındalık öğreticinin temsil kabiliyeti, kaynak kültürdeki algısını fark etmesi ve kültürel etkileşime köprü olması bakımından da önemlidir.

Hızlı değişen dünyada, bireyin sosyal ilişkilerinde sorun yaşamaması için evrensel olarak kabul edilen değerlere uygun davranması ve karşılaştığı ahlaki problemleri nasıl çözeceğini bilmesi gerekmektedir (Aran ve Demirel, 2013, s.151)

Türkçe öğreticisinin eleştirel pedagoji bilgisine sahip olması eğitim sorunlarının tespit ve çözümünden, eğitim politikalarına yön vermeye; öğrencide farklı bakış açısı oluşturmaktan, toplumsal uyumu sağlamasına varıncaya kadar birçok noktada faydasına olacaktır. Ancak öğretmenlerin yeterliklerinin yansıdığı, ürüne döndüğü tek alan sınıf içi süreçler değildir. Materyallerden, sınavlara, tecrübe paylaşımlarından, eğitici eğitimlerine varıncaya kadar söz konusu yeterlik ve yetkinliklerin yansması olmaktadır. Nitekim bugün Türkçe öğretim merkezlerinde PDR uzmanları istihdam edilmediği için öğretmenler, öğrencilerin kültürel şokları atlatıp uyum sağlamalarına ve hedef kültürde temel yaşam becerilerini kazanıp sürece uyum sağlamaları noktasındaki görev ve sorumluluğu da profesyonel bilgidan ziyade edinimlerle tek başlarına üstlenmektedir. Bu yüzden pedagojik refleksleri güçlü öğretici, alandaki eğitim-öğretimin kalitesini artırabilecek bir potansiyele sahiptir. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin yetiştirildiği hizmet öncesi ve hizmet içi tüm programlarda pedagoji üst başlığı

altında pedagojik yeterliklere, teknolojik pedagojik alan bilgisine, pedagojik muhakeme ve eleştirel pedagoji kavramlarına yer verilmesi önem arz etmektedir.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. GİRİŞ

Bu bölümde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin pedagojik yeterlikleri ile bu konudaki öz yeterlik algılarının arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma kapsamında nitel ve nicel verinin birlikte toplandığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma Yöntem Araştırması: Araştırmacıların bir araştırma amacını en iyi şekilde anlayabilmek için, nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerini bir araya getirdiği araştırma sürecidir. (Plano Clark ve Ivankova, 2018, s. 4). Greene, Caracelli ve Graham (1989) ve Plano Clark ve Ivankova (2018, s. 64)'ün aktardığına göre karma yöntem desenlerinde, bir nicel yöntem ile nitel yöntemin birleştirilebilir. Bu sayede araştırmacı nitel veya nicel yöntemlerin avantajlarından feragat etmeden her iki yöntemden de istifade ederek söz konusu iki yöntemin harmanlamasını kullanabilmektedir. Karma yöntem araştırmaları için Plano Clark ve Ivankova (2018, s. 67), nicel ve nitel veriyi bir arada toplayarak tek yöntemle yapılabileceğinden fazlasını yapan yöntem vurgusu önemlidir.

Nitel yöntemlerle yapılan araştırmaların geçerliliği üzerine bir fikir birliği bulunmakla birlikte nitel araştırmalar özellikle sosyal bilimler haricinde geçerliliği bakımında tartışma konusu edilmektedir. Bu da araştırmacıları sosyal bilimlerde karma yönteme yönlendiren etkenler arasında görülebilir. Ancak nitel araştırmalar psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve dilbilim gibi alanlar için önemli avantajlar da sağlamaktadır. Patton (2014, s. 27) nitel araştırmalar için şunları söylemiştir: “Nitel araştırma sadece başkalarının deneyimleri hakkında bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda araştırmacının araştırmaya taşıdığı, keşfedilen şeyin iyi ya da kötü şekilde şekillenmesini sağlayan, çalışmayı etkileyen deneyimlerinin incelenmesine de imkân sağlar. Otoetnografi, heuristik ve eleştirel yansıtıcılık/derinlemesine düşünme gibi nitel araştırma yaklaşımları, alan çalışması ve ardı ardına yapılan analizler esnasında gördüklerimizi, duyduklarımızı, bildiklerimizi ve öğrendiklerimizi anlama ve incelememize vurgu yapar. Nitel araştırma başkalarının olduğu kadar kendi deneyimlerimizi de haritalandırmak anlamına gelir.”

Patton'un da belirttiği gibi deneyimli araştırmacılar için çalışmalarda nitel veri toplamak da bilim yapmanın önemli yöntemlerinden biridir. Çünkü Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 323)'in de belirttiği üzere durumlar, olaylar basit ve tek boyutlu olmadığı için onları anlamaya çalışmak için de tek yöntemli çalışmalar yeterli gelmemekte çok boyutlu yöntemlerin kullanımına ihtiyaç duyulabilmektedir.

Johnson ve diğerleri (2007, s.123) birçok görüşü birleştirerek karma yöntemi şu şekilde tanımlamışlardır: Karma yöntem araştırması; araştırmacının veya ekibin araştırma konusunu anlama ve doğrulama noktasında derinlik kazandırmak için nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini birleştirdikleri bir araştırma türüdür.

Creswell (2014, s.41) ise araştırma modellerini ve türlerini şu şekilde tablolamıştır:

Tablo 13. *Araştırma Modelleri ve Türleri*

Nicel	Nitel	Karma Yöntem
• Deneysel tasarımlar • Anketler gibi deneysel olmayan tasarımlar	• Anlatı araştırması • Fenomenoloji • Temelli teori • Etnografyalar • Vaka Analizi	• Yakınsayan • Açıklayıcı sıralı • Keşfedici sıralı • Dönüştürücü, gömülü veya çok fazlı

Pedagojik yeterliklerini belirlemek amacıyla Türkiye'de ve Türkiye dışında Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten farklı kurum ve bölgelerdeki öğretmenlerden verilerin toplandığı bu araştırma kapsamında karma yöntem desenleri arasında yer alan yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır.

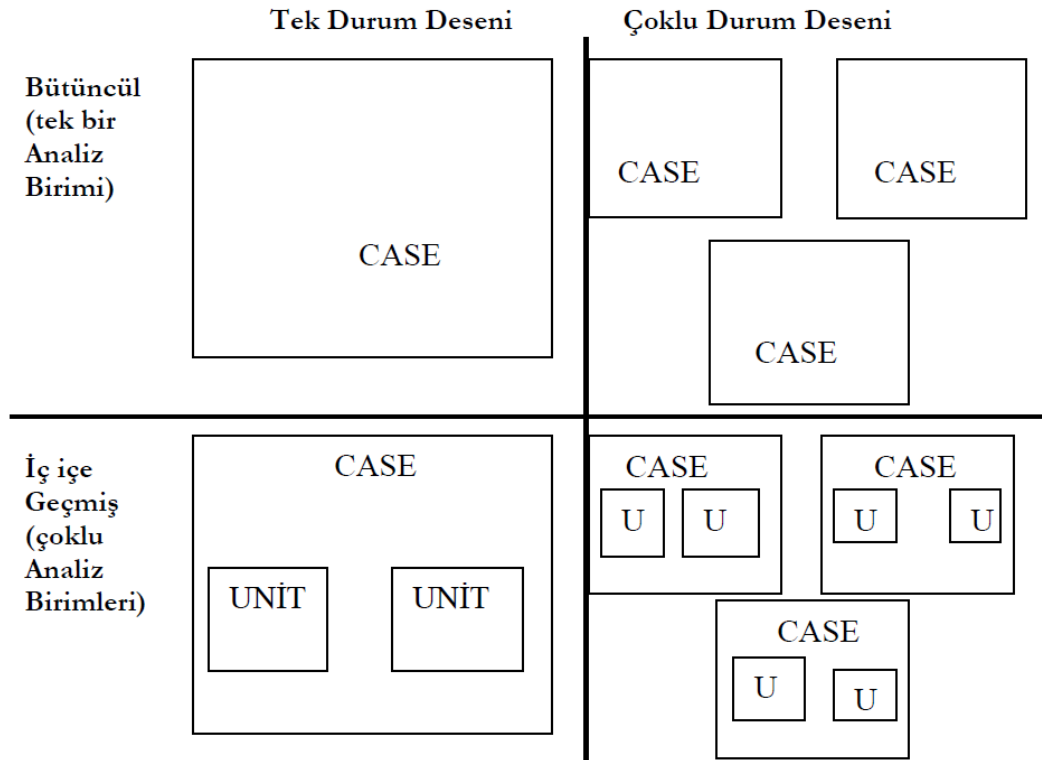
Yakınsayan paralel desen araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşur. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.79).

Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel verilerin eş zamanlı toplandığı uygulamalar olarak tanımlanır ve desen kapsamında yöntemlere eşit önem ve öncelik verildiğini vurgulanır. Birbirinden ayrı aşamalar olarak toplanan veriler yorum sürecinde ise birleştirilir.

Bu yöntem alan yazında çeşitleme adıyla da anılmaktadır. Şan(2020, s.79) çeşitlemenin “Üçgenleme-Yakınsayan Paralel” gibi adlarla da anıldığını belirtir ve deseni bir karma yöntem deseni olarak tanımlar. Ona göre: “Çeşitleme; aynı olayın yorumlanmasında çeşitli yöntemler kullanılarak sonuçların tutarlılığının sağlanması anlamına gelir. Bu karma yöntem deseninin kullanıldığı çalışmalarda, hem nitel boyutta hem de nicel boyutta birden çok veri toplama aracı kullanıldığı tespit edilmiştir.”

Baki ve Gökçek (2012, s. 9-10) Creswell (2003)’in karma yöntem tasarımlarından eşzamanlı üçgenleme tasarımını şu şekilde açıklamıştır: “Bu tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilir. Öncelik her iki veri türü için eşittir. Veri analizi genellikle ayrı ayrı yapılır ve verilerin yorumlanması esnasında birleştirme gerçekleşir. Birleştirme, verilerin üçgenlemesi yani birbirine ne derece yakın olduğunun tartışılmasıdır. Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğine bakmaya çalışıldığında faydalıdır.”

Bogdan ve Biklen (1998, s. 63): “Çoklu durum desenlerinde araştırmacılar aynı zamanda birden fazla alanda çalışmazlar. Bir alanda bir durum için çalışıp daha sonra diğerine geçerler. Ek veri gerektiğinde önceki alana geçerler, fakat her iki alanda aynı zamanda çalışmazlar .” açıklaması ile araştırmanın yöntemine ışık tutmuştur. Bu aşamada Şimşek ve Yıldırım (2008, s. 292)’ın iç içe geçmiş çoklu durum deseni açıklamasına bakmak gerekir çünkü nitel veri toplamak için verilen örnek olaylar aslında birer durum ve durum çalışmasıdır. Yazarlara göre iç içe geçmiş çoklu durum deseninde birden fazla durum vardır fakat incelenen veya araştırmaya katılan her bir durum, müstakil biçimde çeşitli alt birimlere ayrılarak kendi sınırında çalışılabilir. Bu sayede durumlar arası karşılaştırmada yapılabileceği vurgulanır. Nitel boyutta iç içe geçmiş durumlar üzerinde analizler yapılmıştır.

Tablo 14. *Durum Çalışması Desenleri*

(Yin, 2003'den aktaran Aytaçlı, 2012, s. 7)

Öğreticilerin, pedagojik yeterlikleri algıları ile uygulamadaki durumunu karşılaştırarak incelemek üzere yapılan çalışmada hem nitel hem de nicel veriler toplanarak her iki veri toplama tekniğinin de avantajlarından yararlanılmaya çalışılmıştır. Farklı araçlar kullanarak toplanan verilerin birbirini destekleme ve ayrışma noktaları ve oranları belirlenerek öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyaç duydukları konular belirlenmiştir.

3.3. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ile yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise 2020-2021, eğitim-öğretim döneminde Türkiye’deki TÖMER’lerde ve çeşitli dil kurslarındaki Türkçe öğretmenleri ile Yunus Emre Enstitüsü’nün yurt dışındaki Türk Kültür Merkezlerindeki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem içerisinde nicel veri toplamak için örneklem grubunun tamamı araştırmaya dâhil edilmeye çalışılırken nitel veri toplamak için amaçlı örneklem grupları maksimum çeşitlilik tekniği ile oluşturulmuştur.

Amaçlı bir örneklem stratejisi, durumların rastgele seçilmesi ihtimalini otomatik olarak ortadan kaldırmaz. Birçok kişi için, küçük örneklem büyüklüğü olsa bile, rastgele örneklemin sonuçların inanılabilirliği arttıracak görüşü hâkimdir (Patton, 2014, s. 240).

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 107), nicel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından da sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıktığını belirtir. Patton (1987)'a göre, olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlama yoluyla evrene geçerli genellemeler yapma konusunda önemli yararlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olacağı görüşünden hareketle evrene uyarlanabilecek bir çalışma olması amacıyla tercih edilen amaçlı örneklem gruplarının amaca uygunluğu araştırma ölçeği üzerinde yapılan açıklayıcı faktör analizleri ile teyit edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre örneklem grubu araştırmanın amacına uygun seçilmiştir.

Karma yöntem kullanılan araştırmada ikinci dil ve yabancı dil olarak ayrılan gruplardan elde edilen nicel ve nitel verilerden elde edilen nicel değerler karşılaştırılmıştır. Teddlie ve Tashakkori (2015, s. 218)'ye göre bu tür araştırmalarda genellikle iki farklı türde örneklem büyüklüğünün birleşimi kullanılır. Bunlar iyi tanımlanan evrenlerden nicel örneklem ve resmî olmayan örnekleme çerçevelerinden hareketle seçilen küçük nitel örneklemlerdir (Teddlie & Tashakkori, 2015, s. 218). Bu kapsamda araştırmanın nicel örneklemini 180 kişiden oluşurken nitel örneklem grubu 30 kişiyle sınırlı tutulmuştur.

Araştırmada nicel veri toplanılabilmesi için ikinci dil öğreticisi olarak tanımlanan, TÖMER'lerde çalışan öğretim görevlilerine; yabancı dil öğreticisi olan Yunus Emre Enstitüsü çatısı altında çalışan Türkçe öğreticilerine ulaşılarak araştırmanın evreni temsil gücü artırılmaya çalışılmıştır. Diğer disiplinlere göre sınırlı bir evreni olan ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nicel veri toplama sürecinde örneklem grubunu genişletmek için TÖMER çalışanlarına bizzat ve kurum yöneticileri üzerinden ulaşılmış, motive edilmeye çalışılmış olmasına rağmen katılım hedeflenenden az olmuştur. Araştırmaya dâhil edilen kişi sayısını artırmak için Türkiye Maarif Vakfı ile görüşülmüş, resmi prosedürler karşı kurumun talebi üzerine Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü üzerinden iletilerek yerine getirilmiş ve kurum çalışanları ile araştırmaya destek noktasında defaetle görüşülmüş olmasına rağmen Vakıf'tan onay alınıp araştırma başlatılamamıştır.

Nicel araştırma için olasılık temelli örnekleme yöntemi kullanılırken nitel veri toplama için amaçlı örneklem grubu oluşturulmuştur. Nitel veri toplama sürecinde derinlemesine incelemeler yapıldığından ve katılımcı görüşüne tekrar tekrar başvurmak gerekebildiği için amaçlı örneklem grubu evreni temsil edebilecek nitelikte değişkenler oluşturabilecek güçte özel olarak oluşturulmuştur. Örnekleme alınan 32 kişilik öğretici grubundan eksik ve zayıf cevaplar gerekçesi ve nitel araştırmaya dâhil edilebilecek kişi sayısının genel bir kabul 30 ile sınırlanmış olmasından dolayı iki kişinin verileri nitel veri analizinde dışarıda tutulmuştur. Creswell (2013, s.108)'e göre nitel araştırmada amaçlı örnekleme, çalışmadaki temel olguyu açığa çıkarmayı sağlayacak katılımcıların seçilme sürecidir.

Alanyazından elde edilen bilgilerin ışığında oluşturulan çalışma gruplarına ilişkin demografik bilgi formundan elde edilen bilgiler aşağıda sayılarla ifade edilmiştir. Söz konusu tablolar nicel ve nitel çalışma gruplarına göre ayrı ayrı verilmiştir. Nicel araçlarla toplanan veriler öz yeterlik ölçeği, nitel veriler ise örnek olay formu olarak adlandırılmış olup her iki araçta da aynı demografik bilgi formu kullanılarak aşağıda paylaşılan bilgiler elde edilmiştir. Veriler Nicel Çalışma Grubu, Nitel Çalışma Grubu olarak ayrımlara aktarılmış olup bulgu ve yorum kısmında birlikte yorumlanmıştır.

3.3.1. Nicel Çalışma Grubunun Demografik Bilgi Formundan Elde Edilen Veriler

Araştırma örneklemine ait cinsiyet ve yaş dağılımını gösterir tablo şu şekildedir:

Tablo 15. *Yaş Aralığına Göre Dağılım*

Yaş grubu	f	%
23-27	33	18,3
28-32	48	26,7
33-37	56	31,1
38-42	21	11,7
42+	22	12,2
Toplam	180	100.0

Tablo 15'te araştırmanın çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler bulunmaktadır. Buna göre, 23-27 yaş aralığında 33; 28-32 yaş aralığında 48; 33-37 yaş aralığında 56; 38-42 yaş aralığında

21 ve 42 ve üzeri yaş grubunda 22 kişi bulunmaktadır. 180 kişilik araştırma grubunda en büyük yığılım 33-37 yaş kesitindedir.

Tablo 15. *Cinsiyete Göre Dağılım*

Cinsiyet	f	%
Erkek	65	36,1
Kadın	115	63,9
Toplam	180	100,0

Tablo 16’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 180 kişilik öğretici grubunda kadınlar 115 kişiyle temsil edilirken erkekleri 65 kişi temsil etmektedir. Bu dağılıma göre öğretmenlerin yaklaşık 3/2’si kadındır.

Tablo 16. *Eğitim Düzeyine Göre Dağılım*

Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%
Lisans	50	27,8
Yüksek Lisans	85	47,2
Doktora	45	25,0
Toplam	180	100,0

Örnekleme grubundaki öğretmenlerin %47,2’si yüksek lisans, %25’i doktora olmak üzere %72’sinden fazlası lisansüstü eğitim almış veya almaktayken %27’lik bir dilim lisans eğitimi mezunu olarak görev yapmaktadır.

Tablo 17. *Fakültelere Göre Dağılım*

Fakülte	<i>f</i>	%
Eğitim Fakültesi	66	36,7
Fen-Edebiyat, DTCF vb.	102	56,7
Türkoloji	11	6,1
İktisat	1	,5

Toplam	180	100.0
---------------	------------	--------------

Nicel veri toplanan grupta katılımcıların %56'sı pedagoji eğitimin verilmediği edebiyat fakültelerinden, %11'lik kısım ise Yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinden mezun kişilerden oluşmaktadır. Eğitim fakültesinden mezun kişi oranı %36,7 ile temsil edilmektedir.

Tablo 18. *Formasyon Eğitimine Göre Dağılım*

Formasyona Sahiplik	f	%
Var	88	48,9
Yok	92	51,1
Toplam	180	100.0

Çalışma grubunun %51'inden fazlası herhangi bir şekilde pedagoji eğitimi almamıştır. 180 kişilik grupta yalnızca 88 kişinin formasyon sahibi olması problem durumunun geçerliliğini ve bu konuda yapılacak çalışmaların önemini artırmaktadır.

Tablo 19. *YTÖ Sertifikası Sahipliğine Göre Dağılım*

Sertifikaya Sahiplik	f	%
Var	100	55,6
Yok	80	44,4
Toplam	180	100.0

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten kişilerden Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifikasına sahip olanlar %55,6'lık oranla %44,4'lük sahip olmayanlara göre daha fazladır.

Tablo 20. *Deneyim Sürelerine Göre Dağılım*

Deneyim Süresi	f	%
1-5 Yıl	71	39,4
6-10 Yıl	52	28,9
11-15 Yıl	28	15,6

16-20 Yıl	12	6,7
21+	17	9,4
Toplam	180	100,0

Katılımcıların %39,4'lük kısmı 1-5 yıl arası tecrübeye, %28,9'luk kısım 6-10 yıl arası tecrübeye, %15,6'lık kısım 11-15 yıl arası tecrübeye, %6,7'lik kısım 16-20 yıl arası tecrübeye sahipken 21 yıl üstünde tecrübesi olan katılımcılar %9,4'lük kısmı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki deneyime göre en büyük yığılım 6-10 yıl arasındadır.

Tablo 21. Gruplara Göre Dağılım

Grup	f	%
İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretenler	139	77,2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenler	41	22,8
Toplam	180	100,0

Türkçenin öğretildiği yere göre gruplanarak ikinci dil ve yabancı dil öğreticileri olarak gruplandırılan öğretmenlerin %77,2'lik kısım ikinci dil öğretmenlerinden oluşurken yabancı dil öğretmenleri % 22,8'lik dilimi oluşturmaktadır. İkinci dil olarak Türkçe öğretmenler Türkiye'de, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenler Türkiye dışında Türkçe öğretmektedir. Veri toplanan öğretmenlerin çalıştıkları şehirlerin dağılımı dipnotta verilmiştir.⁴

3.3.2. Nitel Çalışma Grubunun Demografik Bilgi Formundan Elde Edilen Veriler

Tablo 22. Yaş Aralığına Göre Dağılım

Yaş grubu	f	%
23-27	1	3,3
28-32	15	50,0
33-37	12	40,0

⁴ **Veri Toplanan Şehirler:**

Türkiye'de: Antalya, Balıkesir, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, Isparta, İstanbul, İzmir, Kayseri, Konya, Kütahya, Mersin, Nevşehir, Sakarya, Osmaniye, Samsun, Sivas, Tokat.

Türkiye dışında: Bahreyn, Berlin, Bükreş, Dakar, Doha, Duhok, İşkodra, Johannesburg, Kahire, Prizren, Köstence, Kuala Lumpur, Lefkoşa*, Moskova, Podgoritsa, Priştine, Prizren, Rabat, Saraybosna, Tahran, Tiflis, Tiran, Yeni Delhi, Zagreb.

38-42	1	3,3
42+	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 23'te araştırmanın çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler bulunmaktadır. Buna göre, 23-27 yaş aralığında 1; 28-32 yaş aralığında 15; 33-37 yaş aralığında 12; 38-42 yaş aralığında 1 ve 42 ve üzeri yaş grubunda 1 kişi bulunmaktadır. Nitel gruptaki yaş yığılması 28-32 ile 33-37 arasındadır.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Dağılım

Cinsiyet	f	%
Erkek	13	43,3
Kadın	17	56,7
Toplam	30	100,0

Nitel veri toplanan çalışma grubundaki cinsiyet dağılımında %56,7'lik oranla kadınların %43,3'lük orana sahip olan erkeklerden %13,4 daha fazla oranla temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 24. Eğitim Düzeyine Göre Dağılım

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	7	23,4
Yüksek Lisans	13	43,3
Doktora	10	33,3
Toplam	30	100,0

Çalışma grubundaki öğretmenlerin %43,3'ü yüksek lisans, %33'ü doktora olmak üzere %7'sından fazlası lisansüstü eğitim almış veya almaktayken %23,4'lük bir dilim lisans eğitimi mezunu olarak görev yapmaktadır.

Tablo 25. Fakültelere Göre Dağılım

Fakülte	<i>f</i>	%
Eğitim Fakültesi	14	46,7
Fen-Edebiyat, DTCF vb.	13	43,3
Türkoloji	3	10,0
Toplam	30	100.0

Tablo 26'ya göre katılımcıların %43,3'ü pedagoji eğitimin verilmediği edebiyat fakültelerinden, %10'luk kısım ise Yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinden mezun kişilerden oluşmaktadır. Eğitim fakültesinden mezun kişi oranı %46,7 ile temsil edilmektedir.

Tablo 26. Formasyon Eğitimine Göre Dağılımı

Formasyona Sahiplik	<i>f</i>	%
Var	19	63,3
Yok	11	36,7
Toplam	30	100.0

Çalışma grubunun %36,7'si herhangi bir şekilde pedagoji eğitimi almamıştır. 30 kişilik nitel veri toplama grubunda %63,3'lük oranla formasyona eğitimi alan kişilerin anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun pedagojik yeterliklerin öz yeterlik algılarından yüksek çıkmasını etkileyeceği düşünülmektedir.

Tablo 27. YTÖ Sertifikası Sahipliğine Göre Dağılım

Sertifikaya Sahiplik	<i>f</i>	%
Var	26	86,7
Yok	4	13,3
Toplam	30	100.0

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten kişilerden Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifikasına sahip olanlar %86,7 orana sahipken söz konusu sertifikaya sahip olmayanlar %13,3'lük orana sahiptir. Formasyon eğitiminde olduğu gibi bu durumda yeterlik ile öz yeterlik algıları karşılaştırılırken yeterlik puanlarını yükselteceği ön görülebilir.

Tablo 28. Deneyim Sürelerine Göre Dağılım

Deneyim Süresi	<i>f</i>	%
1-5 Yıl	3	10,0
6-10 Yıl	21	70,0
11-15 Yıl	4	13,3
16-20 Yıl	1	3,3
21+	1	3,3
Toplam	30	100,0

Katılımcıların %10'luk kısmı 1-5 yıl arası tecrübeye, %70'lik yığılımın olduğu kısım 6-10 yıl arası tecrübeye, %13,3'lük kısım 11-15 yıl arası tecrübeye, %3,3'lük kısım 16-20 yıl arası tecrübeye sahipken 21 yıl üstünde tecrübesi olan katılımcılar da %3,34'lük kısmı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki deneyime göre en büyük yığılım nicel çalışma grubunun verileri ile uyumlu biçimde 6-10 yıl arasındadır.

Tablo 29. Gruplara Göre Dağılım

Grup	<i>f</i>	%
İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretenler	139	77,2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenler	41	22,8
Toplam	180	100,0

Türkçenin öğretildiği yere göre farklılaştırılarak ikinci dil ve yabancı dil öğreticileri olarak gruplandırılan öğreticilerin %77,2'lik kısım ikinci dil öğreticilerinden oluşurken yabancı dil öğreticileri % 22,8'lik dilimi oluşturmaktadır. İkinci dil olarak Türkçe öğretenler Türkiye'de, yabancı dil olarak Türkçe öğretenler Türkiye dışında Türkçe öğretmektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE GELİŞTİRME SÜREÇLERİ

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Karma yöntemle yürütülen çalışmanın verileri biri nitel diğeri nicel olmak üzere iki farklı araçla toplanmıştır. Öğretim yeri, hedef kitleye göre ikiye ayrılan araştırmada hem nitel hem nicel araç kullanıldığı için dört kanaldan veri toplanmıştır. İçerik aynı kalmakla birlikte söz konusu araçlar başlıklandırma farklılaştırılmıştır.

Türkiye’den nicel veri toplamaya yarayan araç *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Pedagojik Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği* olarak adlandırılırken Türkiye dışında Türkçe öğretenler için *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Pedagojik Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği* olarak adlandırılmıştır.

Nitel veri toplamak için geliştiren araç ise Türkiye’de *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Örnek Olay İnceleme Aracı* adıyla kullanılırken Türkiye dışındaki öğretmenlere *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Örnek Olay İnceleme Aracı* adıyla iletilmiştir. Veri toplama araçlarını girişinde araştırmanın amacı, etik kurallara riayet, gönüllülükle ilgili esasların yanı sıra adlandırmadaki hassasiyet belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılarla gönüllü katılım formu da iletilmiştir.

3.4.2. Demografik Bilgi Formu

Çalışma kapsamında toplanan verilerin anlamlandırılmasında ve yorumlanmasında önem arz edeceği düşünülen demografik bilgiler, değişkenler bu formlar aracılığıyla toplanmıştır. Hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarında aynı demografik bilgi formu kullanılmıştır. Form araştırmanın amacına tam uyumlu olması için özgün olarak oluşturulmuştur. Demografik bilgi formunda kişisel bilgilerin yanı sıra meslekte çalışma süreleri, katılımcıların aldıkları eğitimler, sahip oldukları sertifikalar, çalışılan kurumlar ve hâlihazırda çalışılan kurum ve konum gibi gibi önem arz ettiği düşünülen bilgiler de toplanmıştır.

3.4.3. Nicel Veri Aracı: Öz Yeterlik Ölçeği

Nicel veri toplamak için öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Öz yeterlik terminolojiye Kanadalı psikolog Albert Bandura sayesinde kazandırılmıştır. Bandura (1977 s.191), “Self Efficacy:

Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change” isimli makalede kullandığı bu kavramı şöyle açıklar: “Kişinin öğrenme ve davranışlarını ihtiyaç duyulan düzene ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır.” Senemoğlu (2015, s. 234) ise kişinin yaşaması muhtemel zorluklar karşısında bu zorlukların üstesinden gelip gelemeyeceğine yönelik benlik algısı, kendi hakkındaki inancı, yargısı olarak açıklar. Berkant ve Ekici (2007, s. 116)’ye göre öz yeterlik kavramı ile eğitim süreçlerinde öğretici etkinliklerindeki bireysel farklılıklar açıklanabilir ve bu sayede öğretici davranışlarını anlamlandırma ve geliştirmede önemli katkılar sağlanabilir.

Bu açıklamalardan hareketle çalışma kapsamından öz yeterlik belirleme ölçeği de geliştirilmiştir. Türkçe öğretmenleri için öz yeterlik öğretim hedeflerini gerçekleştirme ve bu süreçte yaşanan, yaşanabilecek güçlükleri aşma kapasitesine olan inanç olarak tanımlanabilir.

Tuckman (1991)’a göre bireyin herhangi bir alandaki öz yeterlik inancı, kendi yeterlik derecesinden aşağıdaysa bireyin kapasitesini etkin kullanamamasına sebep olup tembelliğe yol açabilirken; algılanan öz yeterliğin, yeterlikten daha yüksek olması ise verdiği cesaret ile bireyin başaramayacağı işleri üstlenip hayal kırıklıklarına ve hatta depresif davranışlara geliştirmesine sebep olabilmektedir.

Tuckman’ın belirttiği üzere öğretmenlerin yeterlikleri bir başka ifadeyle başarıları ile öz yeterlikleri yani başarabileceğine inançları arasında bir korelasyon olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkinin incelenebilmesi, yeterlik düzeyi ile öz yeterlik algısı/inancı arasındaki korelasyonun etki ve yönünün tespit edilebilmesi için Türkçe öğretmenleri/öğreticilerine özgü hazırlanmış bir öz yeterlik ölçeğine ihtiyaç duyulmuştur. Literatür taramasında amaca uygun öz yeterlik ölçeği tespit edilemediği için bu ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin aşamaları aşağıda detaylıca açıklanmıştır.

3.4.3.1. Alanyazın (Literatür) Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma

Öncelikle alan yazın çalışmaları ve ölçeklerin yer aldığı dijital platformlar taranarak Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin pedagojik öz yeterlik algılarını ölçmeye yönelik hazır araç olup olmadığı TOAD (Türkiye Ölçme Araçları Dizini) başta olmak üzere dijital taramalar üzerinden kontrol edilmiştir. Amaca uygun bir araç tespit edilemediğinden yine alanyazın taranarak, konu ile ilgili farklı disiplinlerdeki diğer ölçekler incelendikten sonra öğretici yeterlikleri üzerine yayınlanan başvuru kaynaklarından yararlanılarak özgün tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalar yapılırken YÖK – MEB işbirliğinde geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) adlı çalışma, TED Öğretmen Yeterlikleri (2009), Shulman

(1986) ve Mishra ve Kohler (2006)'nın çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu kaynaklardan hareketle 80 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki her bir maddenin yukarıda anılan tüm kaynaklardaki yerinin net görülebilmesi için özel tablolar hazırlanarak yatay ve dikey okumalar yapılmıştır.

3.4.3.2. Madde Havuzunun Değerlendirilmesi İçin Türkçe Uzmanı Görüşü Alma (Kapsam Geçerliliği)

Geliştirilen madde havuzu farklı düzeylerde tecrübelerle sahip öğretmenlerle paylaşılıp 4 farklı uzman görüşü alınmıştır. Bu 4 uzmanın görüşlerine göre düzenlemeler yapıldıktan sonra 1 ölçe-değerlendirme uzmanı tarafından incelenen havuzdaki mükerrer ve kapsayıcı maddeler elendikten sonra nihai ölçek 2 farklı alan uzmanı akademisyen tarafından tekrar incelenmiştir. Uzman görüşleri birbirleri ile kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak için yapılan bu karşılaştırmanın bir diğer amacı ise söz konusu yeterliklerin kaynaklarla uyumlu biçimde alana özgü biçimde yeniden ifade edilebilmesini sağlamak ve bunu bilimsel tutarlılık içinde yapabilmek olmuştur.

3.4.3.3. Ölçeğin İlk Formunu Oluşturma ve Ölçme Uzmanı Görüşü Alma (Uygunluk ve Kullanışlılık)

Alanyazın taraması ile elde edilen madde havuzu 4 farklı uzman görüşü alınarak teorik yapıya uygunluk arz edip etmediği incelenmiştir. Aynı zamanda uzmanların dil, ifade, imla yanlışlarına ve anlam bulanıklıklarına ilişkin görüşleri de dikkate alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda 80 maddenin 17'si mükerrer/kapsar olması sebebiyle elenmiş ve 63 maddelik form ölçe-değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Ölçe-değerlendirme uzmanın görüşü ile batarya tipine uygun biçimde düzenlenen ölçekte araştırmaya yanlılık katılma riskini sıfırlamak için boyutlar gizlenmiş ve pedagoji ile ilgili olmayan yeterlikler elenerek 49 maddeye indirilmiştir. Daha sonra 2 uzman ve akademisyenin görüşü doğrultusunda madde sayısı 42'ye indirilmiştir. Alan uzmanları evrenin sınırlılığı sebebiyle sayını yarı yarıya azaltılması görüşünü belirtmişlerdir ancak kapsam geçerliliğinin düşmemesi için uzmanlarla yapılan değerlendirmeler sonucu madde sayısının korunması, durumun sınırlılıklar kısmında belirtilmesi uygun görülmüştür.

3.4.3.4. Maddelerin Güvenilirliğini Sağlamak İçin Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar

Pilotlama öncesinde taslak hâlindeki ölçek, anlaşılabilirlik ve maddelerin işlevliliğini değerlendirmek için 7 Türkçe öğretmeni/öğreticisine okunmuş, uygulanmıştır. Anlaşılmayan veya yanlış anlaşılan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Ön deneme sürecinde katılımcıların 42 maddeyi ortalama 10-12 dakikada yanıtladığı tespit edilmiştir. Böylelikle zaman bileşenin iç güvenilirliği olumsuz etkilemeyecek şekilde düzenlenmesine özen gösterilmiştir.

Ön deneme uygulama neticesinde bir madde daha ölçekten çıkarılmış ve 6 madde yeniden düzenlenmiştir. Düzenleme esnasında iki madde birbirini kapsayıcı nitelik taşıdığı için birleştirilmiştir. Bu sayede 40 maddelik taslak ölçek formu, güvenlik ve geçerlik çalışmasının yapılabilmesi için pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.4.3.5. Ölçeğin Son Formunu Oluşturma

Geliştirilen ölçek bir öz yeterlik ölçeği olduğu için maddelerin tamamı olumlu cümle yapısında hazırlanmış olup olumsuz yapıya yer verilmemiştir. Öz yeterlik araştırmalarında, 0-100 arasında değişen yanıt biçimlerine sahip ölçeklerin daha dar yanıt seçeneklerine sahip ölçeklere kıyasla ayırt ediciliklerinin yüksek olacağı görüşünden (Bandura, 2006: 312; Pajares, Hartley, Valiante, 2001) hareketle ölçek 10'lu likert tipinde hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek Covid-19 salgını sebebiyle dijital platformlar üzerinden uygulanmaya uygun hâle getirilmiş ve Google Form'a aktarılmıştır. Dijital aracı bileşen olarak Google Form seçilmesi muhtemel katılımcılar tarafından daha önce kullanılmış olması ihtimalinin yaygınlığı sebebiyle yüksek olması ve formun 10'lu likert tipine uygun ölçüm vererek analiz sürecini kolaylaştırmasıdır.

Son şekli verilen ölçek kâğıt tabanlı olarak 21 Temmuz 2020 tarihinde Hacettepe Üniversite Senatosu Etik Kurul Komisyonun onayına sunulmuş ve 28 Temmuz 2020 tarihinde onay alınmıştır.

3.4.3.6. Nicel Veri Toplama Aracının Geçerliliğine İlişkin Yapılan Analizler

Araştırma yöntemleri ile ilgili alanyazında, nicel çalışmalarda çalışma grubunun büyüklüğünün madde sayısının 5-10 katı olması gerektiği görüşü yaygındır (Kass ve Tinsley, 1979; Tavşancıl, 2005). Bu görüşe göre, 210 kişiden veri toplanmış olması sebebiyle çalışma grubunun

büyükliğünün, evrenin diğer disiplinlere kıyasla darlığı gözetilerek, AFA için yeterli olduğuna karar verilmiş ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Oluşabilecek muhtemel modeller AFA'da daha net bir şekilde ortaya konulabilir. DFA'da farkına varılamayacak yapılar AFA sayesinde keşfedilebilirdir (Bandalos & Finney, 2010).

Sonuç olarak ölçek geliştirme çalışmalarında oluğu gibi uyarlama çalışmalarında da öncelikle bir AFA yapılması ve daha sonra yeni bir veri seti kullanılarak oluşan yapının geçerliliğini göstermek için bir DFA yapılması önerilmektedir. Farz edelim ki, uyarlanan ölçeğin yapısı çeviri dilinde ve orijinal dilde aynı olsun. Bu durumda incelemeye AFA ile başlamak bir sorun olmayacak ve her şekilde aynı sonucu ulaşılabilecektir. Fakat aksi takdirde eğer yapıda bir değişiklik varsa, bu çalışmada da görüldüğü gibi, bunu sadece DFA ile tespit edemeyebiliriz. Dolayısıyla uyarlama çalışmalarında öncelikle AFA yapılması daha faydalı olacaktır (Orçan, 2018, 419).

Ölçeğe ilişkin faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek üzere, KMO katsayısı hesaplandıktan sonra Barlett Sphericity Testi yapılmıştır. Kaiser (1974)'e göre faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin 0.5'ten büyük olması gerekmektedir. Pallant (2001)'a ise bu değer 0.6'dan büyük olması gerektiğini savunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri 0.956 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bu değer, toplanan verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Barlett Sphericity Testi ile sınanmıştır. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğe ilişkin Barlett Testinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\chi^2=73333.677$; $p=.000$). Elde edilen bulgulara göre veriler, faktör analizine uygundur. Faktör analizine uygunluk tespit edildikten sonra verilerin toplanması ve işlenmesi süreci devam ettirilmiştir.

Ölçeğin verilerinin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra, tek boyutta oluşturulan ölçeğin maddelerinin açıkladığı varyans %57.84 olarak belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük dağılımı ve faktöre ait öz değerler Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 30. Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

Maddeler	Faktör Yüğü	Communality	Madde/Test korelasyonu
M1	,494	,427	,488
M2	,584	,545	,580

M3	,757	,655	,742
M4	,774	,680	,770
M5	,742	,684	,736
M6	,620	,484	,601
M7	,803	,721	,781
M8	,757	,660	,742
M9	,835	,794	,821
M10	,862	,790	,849
M11	,684	,547	,674
M12	,728	,587	,709
M13	,854	,803	,842
M14	,789	,697	,784
M15	,810	,743	,795
M16	,722	,762	,717
M17	,611	,746	,608
M18	,779	,634	,763
M19	,812	,775	,787
M20	,729	,593	,709
M21	,816	,751	,806
M22	,790	,690	,781
M23	,842	,729	,827
M24	,752	,835	,718
M25	,809	,692	,787
M26	,849	,775	,828
M27	,799	,771	,771
M28	,754	,676	,729
M29	,841	,788	,821
M30	,807	,689	,787
M31	,678	,680	,667
M32	,746	,772	,730
M33	,711	,767	,696
M34	,832	,785	,816
M35	,764	,641	,750
M36	,776	,779	,769
M37	,733	,663	,722
M38	,621	,559	,597
M39	,816	,724	,806
M40	,771	,766	,743

Özdeğer: 9.67

Açıklanan Varyans: 60.45

Ölçeğe ilişkin faktör analizleri yapıldığında faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansının kabul edilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sadece birinci madde 0,5'in altında kalmıştır ancak söz konusu farkın 0,006 puanlık çok az bir fark oluşturması ölçme-değerlendirme uzmanı görüşü alınarak sorun teşkil etmeyeceği varsayılmıştır. İlgili alanyazında, bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için faktör yük değerlerinin, 40 ve üzerinde olması gerektiği görüşü hâkimdir. (DeVellis, 2003; Field, 2005). Tablo 31'e göre, ölçekteki maddelerin faktör yükleri, 494 ile 862 aralığında değişmektedir. Bu, maddelerin bir boyutta toplandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği, madde toplam korelasyonu değerleri ile Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı üzerinden değerlendirilmiş ve veriler aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 31. Madde-Toplam Korelasyonları ve Güvenilirlik Katsayıları

Maddeler	$\bar{X}$	S	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
M1	8,5667	1,64470	,488	,980
M2	8,8722	1,36611	,580	,979
M3	9,1111	1,08771	,742	,979
M4	8,4111	1,48658	,770	,979
M5	9,0500	1,21570	,736	,979
M6	8,7778	1,52284	,601	,979
M7	9,2111	1,40227	,781	,979
M8	8,9889	1,36185	,742	,979
M9	9,0722	1,36611	,821	,979
M10	9,1111	1,32820	,849	,979
M11	8,5667	1,47266	,674	,979
M12	9,0889	1,37532	,709	,979
M13	9,0111	1,28589	,842	,979
M14	8,5944	1,38103	,784	,979
M15	9,2000	1,25248	,795	,979
M16	8,7000	1,50567	,717	,979
M17	8,1778	1,96095	,608	,980
M18	9,3056	1,26003	,763	,979
M19	9,2611	1,31329	,787	,979
M20	9,0500	1,39942	,709	,979
M21	8,8722	1,36611	,806	,979
M22	8,5889	1,59184	,781	,979
M23	9,0778	1,29224	,827	,979

M24	9,6889	,98757	,718	,979
M25	9,2056	1,23133	,787	,979
M26	9,1722	1,22739	,828	,979
M27	9,4556	1,11527	,771	,979
M28	9,1722	1,32374	,729	,979
M29	9,2833	1,25193	,821	,979
M30	9,2833	1,16885	,787	,979
M31	8,6278	1,67142	,667	,979
M32	9,1556	1,28516	,730	
M33	9,0111	1,53902	,696	
M34	9,1889	1,26751	,816	
M35	8,9833	1,37201	,750	
M36	8,6000	1,47834	,769	
M37	8,7222	1,52834	,722	
M38	9,2556	1,33338	,597	
M39	8,9611	1,31329	,806	
M40	9,6667	,98025	,743	

Alanyazın incelendiğinde, ölçeklerdeki güvenirlik katsayılarının 0.70 veya daha yüksek olması gerektiği anlaşılmaktadır. Çalışma için geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.97 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Faktör analizi ile belirlenen tek boyuttan oluşan 40 maddenin madde analizleri yapılarak seçilen maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet edip etmediği sorgulanmıştır. Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet edip etmediğini belirlemek üzere, Tablo 31’de bulunan madde analizi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 31’e göre, madde-toplam test korelasyon katsayıları, 0,48 ile 0,84 arasında değer almaktadır. Madde-toplam korelasyon katsayılarının, 0.30 ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliği olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ölçekteki maddelerin ölçme amacına hizmet ettiği görülmektedir.

Ölçeğin madde-toplam korelasyonları ve güvenirlik katsayıları kabul edilir düzeyde çıkmıştır. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 1 puana yaklaştıkça daha anlamlı hâle geldiğinde ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Büyüköztürk (2002, s. 480)’ün bu konudaki aktarımına göre : “İlişki katsayıları, küçük örneklemelerden kestirildiyse daha az güvenilir olma eğilimindedir. Bu yüzden, örneklem büyüklüğünün, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olması önemlidir. Literatürde, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu

belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir. Eğer güçlü, güvenilir ilişkiler ve az sayıda belirgin faktör varsa, örneklem büyüklüğü, değişken sayısından fazla olması koşuluyla 50 olarak kararlaştırılabilir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Buna karşılık Kline (1994), güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini, ancak daha iyi sonuçlar için daha büyük örneklemle çalışmanın yararlı olacağını vurgulamaktadır. Kline, örneklem büyüklüğü için dikkate alınacak denek değişken (madde) oranının ise 10: 1 tutulmasını önermekle birlikte, bu oranın düşürülebileceğini, ancak en az 2: 1 olması gerektiğini açıklamaktadır.”

Açıklamalar ışığında ölçeğin evrenin sınırlılığına rağmen ideal sayı civarında katılımcı ile kullanıldığı ve faktör analizine göre faktör yük değerleri ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ideal düzeyde olduğu söylenebilir. Güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilen ölçeğin nihai hâli EK 3'te paylaşılmıştır.

3.4.4. Nitel Veri Aracı: Örnek Olay İnceleme Formu ve Rubrik Geliştirme

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek için amaca uygun bir araç tespit edilemediği için örnek olay inceleme formları oluşturulmuş ve bu olaylar/vakalar karşısında öğretmenlerin yapacaklarını anlatmaları istenmiştir. Toplanan veriler analiz edilip Geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile nicelleştirilmiştir.

Nitel veriler, durumu açıklar. Nitel veriler, gözlemin yapıldığı yerde olanı olduğu gibi bilmemiz için okuyucular olarak bizleri gözlemin yerine ve zamanına götürür. Nitel veri, bir kişinin dünya deneyimlerini kişinin kendi kelimeleriyle yakalar ve aktarır (Patton, 2014, s. 47).

Nitel araştırma sadece başkalarının deneyimleri hakkında bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda araştırmacının araştırmaya taşıdığı, keşfedilen şeyin iyi ya da kötü şekilde şekillenmesini sağlayan, çalışmayı etkileyen deneyimlerinin incelenmesine de imkân sağlar. Otoetnografi, heuristik ve eleştirel yansıtıcılık/derinlemesine düşünme gibi nitel araştırma yaklaşımları, alan çalışması ve ardı ardına yapılan analizler esnasında gördüklerimizi, duyduklarımızı, bildiklerimizi ve öğrendiklerimizi anlama ve incelememize vurgu yapar. Nitel araştırma başkalarının olduğu kadar kendi deneyimlerimizi de haritalandırmak anlamına gelir (Patton, 2014, s. 27).

Nitel veri toplamaya yarayan araçlardan biri de örnek olay inceleme formlarıdır. Gerçek durumlar, gerçek durumlardan kurgulanmış olaylar veya yaşanması muhtemel senaryolardan hareketle kurgulanan örnek olaylar belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanıp katılımcının söz konusu durumlar karşısında takınacakları tutumları, sergileyecekleri davranışları ve duygu durumlarını tespit için ideal ölçeklerdir.

Örnek olay inceleme araştırmaları alanyazında durum çalışması, vaka analizi olarak da adlandırılabilir. Nitel araştırma modellerinden biri olan örnek olay inceleme derinlemesine analiz yapmaya ve özgün yönleri keşfetmeye uygun bir yöntemdir. Örnek olay; olan ve oluşturulan durumların incelenmesi esasına dayanır. Durumlar oluşturulurken deneyimlerden hareket edilir ve örüntüler alan uzmanlarınca iyi yapılandırılır ve inceleyecek kişinin açık ve gömülü durumları tespit edip cevaplaması beklenir.

Creswell (2013, s.45), nitel araştırmacıların doküman inceleme, gözlem ve araştırmaya katılanlarla yapılan görüşmeler yoluyla araştırmacının geliştirdiği açık uçlu sorularla yapılandırılan araçlar sayesinde bizzat veri topladığını belirtir. Yin (1994, s. 6) ise nitel araştırmaları, özellikle vaka analizi gibi gerçek hayattaki bir durum üzerine çalışılırken durum ile gerçek arasındaki ayrımların net biçimde belirginleşmediği süreçlerde tercih edilen deneysel bir yöntem olarak tanımlanması önemlidir. Bu noktada Ryan (1992)'ın vaka analizini özel bir duruma yönelik sistemli araştırma süreci olarak tanımlaması ve türlerine göre sınıflandırması dikkat çekicidir. Ryan'a göre vaka analizleri şunlardır: “tanımlayıcı vaka analizi”, “örnekleyici vaka analizi”, “deneysel vaka analizi”, “keşifsel vaka analizi” ve “açıklayıcı vaka analizi”.

Öğreticilerin vaka analizlerini yapması için örnek olaylar kendilerine gerekli açıklamalarla birlikte ulaştırılmış ve süreçte yönlendirmeler yapılmıştır. Ulaştırma aracı olarak Google form tercih edilmiştir. Çünkü Creswell (2017, s.108)'inde ifade ettiği gibi çok sayıda katılımcıya ulaşmanın en pratik yollarından biri de elektronik posta yoluyla veya web tabanlı araştırma davetleri yollamak ve bu yolla veri toplamaktır. Nitel veri aracı gerekli izinler alındıktan sonra dijitalleştirilmiş ve web tabanlı olarak kullanılmıştır.

Örnek olaylar diğer adıyla durum çalışmaları, özel tasarıma sahip soruların çalışılması ile başlatılıp toplanan verilerin raporlanması ile son bulur. Yıldırım ve Şimşek(2011, s. 284-285), durum çalışması yaparken izlenebilecek aşamaları sekiz başlık altında toplamıştır. Bunlar;

- (1) “Araştırma sorularının geliştirilmesi”
- (2) “Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi”
- (3) “Analiz biriminin saptanması”

- (4) “Çalışılacak durumun belirlenmesi”
- (5) “Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi”
- (6) “Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi”
- (7) “Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması”
- (8) “Durum çalışmasının raporlaştırılması”dır.

Öğretmen düşünme ve karar verme üzerine çalışan araştırmacıların ortak amaçlarından biri, öğretmen eğitimcilere, 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 Cevik, Y. 2013, s.95).

Nitel veri toplanarak yapılan araştırmalar keşfedici yönüyle ve sosyal bilimlere uygunluğu ile yapılan eleştirilere rağmen sıklıkla tercih edilmektedir. Bu araştırmalarda çoğunlukla açık uçlu sorular ve yönlendirmeler ile veri toplanır. Veri toplama süreci yüz yüze görüşmelerle yapılabildiği gibi günümüzde dijital yollardan da rahatlıkla gerçekleştirilebilmektedir. Bir diğer yol ise mektuplaşma, yazışma usulüdür. Özellikle kısa sürede tamamlanamayacak görüşmeler yerine soru cevap ile elektronik yazışmalar kullanılabilir.

Açık uçlu internet, e-posta görüşmeleri nitel veri toplamanın diğer bir yoludur. Bu görüşmelerde, bir görüşme tutanağı kullanılır ve bireyler açık uçlu sorulara, yazarak cevap verirler (Creswell, 2017, s.127).

Çelik ve diğerleri (2020, s. 379): “Türkiye’de özellikle alana yeni başlayan araştırmacılar, bir nitel araştırma tasarımı planlarken genellikle daha önceden yapılmış çalışmaları kendilerine rehberlik etmeleri için kullanma eğilimindedirler. Ne var ki bu durum, ister istemez birtakım olumsuzlukları da beraberinde getirir. Daha önce yapılan çalışmaları referans olarak kullanmak, o çalışmalardaki hataların tekrar edilme olasılığını artırabilir. Yöntem bölümünde açıkça değinilmesi gereken bilgilere yer vermeyen, seçilen desene ilişkin belirsizlikleri olan ve veri analizinde hangi adımların izlendiğine dair gerekli açıklamaların yapılmadığı yayınlanmış bir çalışmanın referans olarak seçilmesi ortaya çıkacak yeni çalışmanın kalitesine gölge düşürebileceği gibi nitel araştırmaların alandaki değerinin de düşmesine yol açabilir. Özellikle veri analiz sürecinin ve bu süreçte izlenen adımların net olmadığı çalışmalardan üretilen sonuçların bilimsellik değerine de genellikle kuşkuyla yaklaşılır.” Çelik ve diğerlerinin de

belirttiği üzere alanın özgünlüğü ve nispeten yeniliği ile geliştirilmiş araç eksikliği sebebiyle nitel veri toplamak için de çalışma kapsamında ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Nitel form için oluşturulan örnek olaylara yönelik özel senaryolar hazırlanmıştır. Hazırlanan senaryoların temelinde MEB, YÖK, TED gibi kurumların ve Shulman, Mishra ve Kohler gibi akademisyenlerin tanımladığı öğretici yeterlikleri ışığında nicel formda için derlenen ve geliştirilen 40 maddelik yeterlikler yer almaktadır. Nitel veriler nicel verilerle kıyaslanacağı için her örnek olay ilgili yeterliklerle eşleştirilerek açıkta madde kalmamasına özen gösterilmiştir.

Çalışma kapsamında Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretimi alanına özgü biçimde uyarlanarak derlenen yeterlikler listesi şu şekildedir:

Tablo 32. Türkçe Öğreticileri İçin Pedagojik Yeterlikler Listesi

TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİ İÇİN PEDAGOJİK YETERLİKLER LİSTESİ
1.Dersleri bireysel farklılıkları dikkate alan bir biçimde gerçekleştirebilir.
2.Sınıftaki herkese, eşit öğrenme fırsatları sunabilir.
3.Etkili iletişim kurulabilen demokratik öğrenme ortamları hazırlayabilir.
4.Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturabilir.
5.Öğrencilerin dikkatini öğrenecekleri konuya çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanabilir.
6.Öğrencilerin sorgulayarak öğrenmesini sağlayabilir.
7.Ders, planlanandan önce bittiğinde dersi doğal biçimde devam ettirebilir.
8.Öğretim esnasında yaşanabilecek sorunlarla/krizlerle başa çıkabilir.
9.Ders esnasındaki değişkenlere (gelen sorular, oluşan durumlar vb.) göre öğretilenleri anında yeniden yapılandırabilir.
10.Öğretilen konuya ilişkin geliştirdiği taktikleri kullanabilir.
11.Derslerde öğretim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanabilir.
12.Öğretim sürecinde içerikle ilgili motivasyonu artıracak etkinlikleri (şarkı, şiir, tekerleme, kısa film vb.) kullanabilir.
13.Öğrencilerin zorlandığı içerikler karşısında etkin çözümler üretebilir.

14.Öğrencilerin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarına karşı etkili çözümler sunabilir.
15.Ders esnasında öğrencilerin performanslarını gözlemleyebilir.
16.Öğrencilerin öğrenme stratejilerini gözlemleyebilir.
17.Öğrencilerin portfolyosunu tutabilir.
18.Öğretim esnasında materyal ve hazırlıklar dışında örnekler sunabilir.
19.Anlatıların hızını ve içerik bileşenlerinin (açıklama, örnek vb.) seçimini öğrencilerin seviyesine göre ayarlayabilir.
20.Derste kullanacağı örnek vb. içerikleri öğrencilerin hayatlarına uygun seçebilir.
21.Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlayıp değişkenlere rağmen yürütebilir.
22.Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini/araçlarını kullanabilir.
23.Öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek dönütler verebilir.
24.Farklı kültürlere karşı hoş görülü bir tutum sergileyebilir.
25.İfade, davranış ve tutumları yerel(kaynak) kültürlerdeki tutum ve davranış farklılıklarına göre düzenleyebilir.
26.Yerel(Kaynak) kültür ve bileşenleri sınıf ortamına taşındığında fark edebilir.
27.Öğrencileri rahatsız etmeyecek ifadeleri seçerek kullanabilir.
28.Öğrencilerin yaşadıkları ve yaşayabilecekleri kültürel şokları atlatabilmeleri için onlara destek olabilir.
29.Dersi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürebilir.
30.Öğrencileri öğrenmeye karşı isteklendirecek konuşmalar/sunumlar yapabilir.
31.Öğrencilerin başarılı olabileceğine olan inancını her şartta koruyabilir.
32.Öğrencilerin hatalarına karşı sabır gösterebilir.
33.Aynı soruyu defalarca cevaplasam bile öğrencilere tepki geliştirmeden cevap verebilir.
34.Öğrencilerin, her bakımdan güvenini kazanabilir.
35.Öğrencilerle iletişim çatışmalarını engelleyebilir.

36.Öğrenme güçlüğü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olabilir.
37.Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilir.
38.Gerektiğinde meslektaşları ve idarecilerinden destek isteyebilir.
39.Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelebilir.
40.Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterebilir.

Nitel veri toplamak amacıyla geliştirilen ve vaka analizi için tasarlanan örnek olaylar yukarıdaki yeterlikler de gözetilerek sınıf içi durumlara uygun biçimde kümelendirilmiştir. Yeterliklerin işe koşulacağı durumları betimlemek amacıyla örnek olaylarla sınıf içi durumlar somutlanırken sınıf içi deneyimler, gerçek olay yansımalarından da yararlanılmıştır. Verilen durumlarda olayın düğümlendiği noktada öğreticinin söylem ve eylemlerini yansıtmayı beklenmiştir. Bu yansıtımlarla öğreticinin teknolojik pedagojik alan bilgisini muhakeme yeteneği ile birleştirilerek işe koşma oranı ve düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Yeterliklerin sahiplik ve işletilme oranını somutlaştırabilmek ve özgün değer ve uygulamaları keşfedebilmek amacıyla hazırlanan nitel formda kullanılan örnek olaylar özgün biçimde hazırlanmıştır. Senaryolar oluşturulurken nicel formun oluşturulmasına da kaynaklık eden temel öğretici yeterliklerinin yanı sıra Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin üst ve alt kategorileri gözetilmiştir.

Nitel formdaki örnek olaylara verilen cevapların kontrol edilmesi ve nicelleştirilerek öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerle kıyaslanabilmesi için derecelenmiş puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Oluşturan puanlama anahtarları örnek olayların yazımı sürecinde de kullanılan pedagojik yeterlik listesinin dağılımı ile uyumlu biçimde yapılandırıldıktan sonra nitel verilerde yeterliklerin örnek olaylara göre işletilme sıklığı gözetilerek eklemeler yapılmıştır. Puanlama anahtarının nihai hâli bir alan uzmanı bir de ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenip onaylandıktan sonra kullanılmıştır.

İlgili disiplinlerin alan yazınına uyumlu biçimde hazırlanan örnek olaylar 5 farklı Türkçe öğretimi alanında yabancı dil olarak Türkçe öğretim tecrübesine de sahip uzmanın, konu üzerine çalışmış 2 İngilizce eğitimi alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme alan uzmanı ile paylaşarak gelen dönütler doğrultusunda düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir. Ardından iki farklı öğreticiden veri toplanarak ölçeğin işlevselliği denenmiştir. Pilotlamadan gelen soru ve

sorunlar ışığında yapılandırılan nitel veri toplama aracı, örnek olay inceleme formları kâğıt tabanlı olarak 21 Temmuz 2020 tarihinde Hacettepe Üniversite Senatosu Etik Kurul Komisyonun onayına sunulmuş ve 28 Temmuz 2020 tarihinde onay alınmıştır. Örnek olay formu EK 4'te paylaşılmıştır.

3.5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

2019 yılının sonunda Çin'de başlayıp 2020 yılında tüm dünyayla birlikte Türkiye'nin de etkilendiği Kovid-19 nedeniyle birçok eğitim-öğretim kurumu da uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmış ve dijital bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu sürecin zorunlu bir yansıması olarak çalışma da yeniden yapılandırılarak nitel veri toplamak için delphi tekniğine uygun biçimde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmamıştır. Çünkü sınıf içi gözlemlerle desteklenemeyecek bulgulara öğrencilerin tüm dünya gibi dijital dönüşüme hazırlıksız yakalanması ve uyum sağlanamaması ihtimalinden kaynaklı istemsiz hata karıştırmamasından endişe edilmiştir. Bu ihmaller ve söz konusu zaman dilimindeki belirsizlikten dolayı ikinci tez izleme komitesinden önce jüri üyelerinden onay alınarak örnek olay inceleme yoluyla ile nitel veri toplama yoluna gidilmesi sözlü olarak kararlaştırılmış ve buna uygun ölçeklerin geliştirilmesine başlanıp ikinci tez izleme komitesinde paylaşılmıştır. Örnek olay inceleme/vaka analizi araçları Türkçe, eğitim bilimleri ve ölçme-değerlendirme alanlarından akademisyenler, alan uzmanları ve uygulayıcılarının nezaret ve desteği ile geliştirilmiştir. Jüri üyelerinin de onayıyla ölçekler geliştirilip kullanılmaya başlanmıştır.

Yin (1994, s. 4) vaka analizini, gerçek hayatta yer alan bir olgu üstüne yapıldığını ve araştırmacının gerçek ve vaka arasındaki sınırları net belli olamayan bu süreçte nasıl ve niçin gibi soruların cevabını aradığı yöntemler olarak tanımlar.

Vaka analizi yapmayı da gerektiren çalışma kapsamında veri toplamak için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izin (EK 1) 28 Temmuz 2020 tarihinde alındıktan sonra 30 Ağustos 2020 ve 04 Ocak 2021 tarihleri arasında ölçekler çevrim içi olarak birçok kurum ve üniversitenin Türkçe öğretim merkezlerine gönderilmiştir. Ayrıca, Yunus Emre Enstitüsüne yapılan yazılı başvuru sonucunda kurumun onayı (EK 2) ile aracılığı ile ölçeğin yurt dışında çeşitli ülkelerde Türk Kültür Merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarına ulaştırılması ve doldurmaları sağlanmıştır. Örneklem grubunu genişletmek için Türkiye Maarif Vakfına da resmi başvuru yapılmasına ve kurum yetkilileri ile yapılan telefon görüşmelerindeki olumlu yaklaşıma rağmen resmi süreçler tamamlandığında sonuç alınamamıştır.

Nitel veri toplanan çeşitli kurumlarda çalışan örneklem grubu ile yine çevrim içi uygulanabilecek şekilde düzenlenen örnek olay inceleme formu paylaşılarak veriler toplanmıştır. Yazışma ve çevrim içi görüşmelerle nitel çalışmada süreklilik sağlanmıştır. Bu şekilde nitel ve nicel olmak üzere Türkçeyi ikinci ve yabancı dil olarak öğreten toplam 210 öğreticiden veri toplanmıştır. Nitel veriler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanmış ve nicel verilerle kıyaslanabilir hâle getirilmiştir. Puanlama anahtarı oluşturulurken öz yeterlik ölçeği için belirlenen 40 maddelik yeterlik havuzu örnek olaylarla eşleştirilerek oluşturulmuştur.

Çalışabileceği durum veya durumlar konusunda karar veren bir araştırmacı, bu aşamada seçtiği durum veya durumlardan hangi bireylerin araştırmaya dâhil edileceğini de saptamalıdır. Yani okul, kurum ve kuruluş veya gruptan kimler araştırmanın içinde, kimler araştırmanın dışında kalacaktır? Bu noktada bir anlamda daha önce tartıştığımız “örneklem” konusu ile yakından ilgilidir. Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi, durum çalışmasında da katılımcı sayısı veya örneklem büyüklüğü göreceli olarak küçük olacaktır. Bu ilke, durum çalışmalarının ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır. Örneklem konusu altında da tartıştığımız gibi, kimlerin araştırmaya dâhil edileceği konusunda sekişiz, sistematik, tabaka ve küme gibi geleneksel örnekleme yöntemleri kullanılabileceği gibi, çoğunlukla nitel araştırmayla özdeşleşmiş olan amaçlı örnekleme yöntemleri de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 284-285).

Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen gruplarla iletişim, sosyal medya araçları, e-posta, kurum temsilcisi ve telefon görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının evreni oluşturan kurumlarda çalışmış olması bu grubun oluşturulması ve veri toplama sürecinde fayda sağlamıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın özgün yönlerinden birini oluşturan örnek olay inceleme temelli nitel araştırma yapılması ve bunların derinlemesine incelenip analiz edildikten sonra dereceli puanlama anahtarları sayesinde sayısal olarak da ifade edilerek nicel verilerle kıyas yapmaya imkân vermesi ve böylelikle idealize edilen durumların sahadaki gerçekçi yansımasının bir portresi

çizilmeye çalışılmıştır. Söz konusu analizler süreçleri veri toplama aracının özelliğine göre ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.6.1. Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Büyüköztürk (2002, s. 480)'ün bu konudaki aktarımına göre: “İlişki katsayıları, küçük örneklemelerden kestirildiyse daha az güvenilir olma eğilimindedir. Bu yüzden, örneklem büyüklüğünün, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olması önemlidir. Literatürde, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir. Eğer güçlü, güvenilir ilişkiler ve az sayıda belirgin faktör varsa, örneklem büyüklüğü, değişken sayısından fazla olması koşuluyla 50 olarak kararlaştırılabilir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Buna karşılık Kline (1994), güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklem genellikle yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini, ancak daha iyi sonuçlar için daha büyük örneklemle çalışmanın yararlı olacağını vurgulamaktadır. Kline, örneklem büyüklüğü için dikkate alınacak denek· değişken (madde) oranının ise 10: 1 tutulmasını önermekle birlikte, bu oranın düşürülebileceğini, ancak en az 2: 1 olması gerektiğini açıklamaktadır.”

Kline (2005)'a göre: “Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerinden hangisinin kullanılması gerektiği ve hangi değerlerin raporlanması gerektiği ise en sık karşılaşılan sorulardandır. Genel olarak önsel bir bilginin olmadığı durumlarda açımlayıcı, var olan bir kuramın (örn., Faktör yapısı) test edilmesinde ise doğrulayıcı faktör analitik teknikler kullanılmaktadır. Açıkça iki yöntem de gözlenen değişkenlerden örtük yapıyı çıkarsamaya yönelik işlemleri kapsamaktadır ve örneğin açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısına kısıt koyarak doğrulayıcı bakış açısıyla, doğrulayıcı faktör analizini ise tüm parametreleri serbest bırakarak açımlayıcı bakış açısıyla kullanmak mümkündür. Doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) açımlayıcı faktör analizinden(AFA) belki de en önemli farkı klasik test kuramının ölçmeye karışan hatalar arasında korelasyon olmadığı yönündeki varsayımını esnetebilmesidir. Bu noktadan bakıldığında test geliştirme süreci için AFA, adaptasyon için ise DFA daha uygun görünmektedir. Fakat unutulmamalıdır ki ister uyarılama ister geliştirme çalışması olsun bir ölçek yaratma sonsuz döngüye sahip bir süreçtir.” Henson ve Roberts (2006) ve Worthington

ve Whittaker (2006): “Yeni bir test geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulama sırasının olası değişik versiyonları söz konusu olmakla birlikte büyük bir örnekleme ulaşmak mümkün ise verinin yarısında açımlayıcı ve diğer yarısında doğrulayıcı faktör analizi yapmak sık önerilen ve uygulanan yol olarak görünmektedir” der. Bir diğer ifadeyle büyük örneklem grupları olmadığında ve Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretimindeki evrenin darlığı gibi durumlarda AFA’nın geçerliliği yeterli görünmektedir.

Ancak izlenmesi önerilen bu yaklaşımın “aynı örnekleme hem AFA hem DFA uygulanması durumunda totolojik sonuçlar elde edileceği” yönünde mantıksal bir temeli olsa da, bu temeli doğrulamak üzere faktör analizi sonuçlarını etkileyen değişkenleri de dikkate alan deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örneğin faktör analizi sonuçlarının maddeler arası korelasyon ya da madde faktör yüklerinin zayıf veya güçlü olmasından, örneklem büyüklüğünden, test uzunluğundan, faktör sayısından vb. etkilendiği bilinmektedir. Dolayısıyla faktör analizini etkileyen bu özelliklerden güçlü ve zayıf tek boyutlu testlerde, farklı örneklem büyüklüklerinde, farklı test uzunluklarında aynı örnekleme AFA ve DFA uygulamanın nasıl sonuçlar doğuracağına ilişkin deneysel bir çalışmaya da rastlanmamıştır (Doğan, N. Vd. 2017. S. 377).

Waltz, Streikland ve Lenz (2010), doğrulayıcı faktör analizinin sorunmuş gibi algılanan aksaklıkları için şunları söylemiştir: “Örneklem miktarı doğrulayıcı faktör analizinde kestirim yönteminin doğru sonuçlar vermesi için önemli bir etkidir, fakat örneklem sayısının kaç olması gerektiği hakkında kesin bir görüş birliği yoktur.”

Tüm bu açıklamalar ışığında nicel ölçeklerde faktör analizlerinin yapılmasının önemi görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizleri arasında açımlayıcı faktör analizi birincil öneme sahip görünmekle birlikte madde sayısının çokluğuna rağmen evren kısıtlı olduğunda açımlayıcı faktör analizi sonuçları geçerli olan durumlarda doğrulayıcı faktör analizlerinin çalışmamasının göz ardı edilebileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 33. Verilerin Normallik Dağılımına İlişkin Bilgiler

İkinci Dil	Değerler	
	N	139
	Parametreler	X
		359,66
		Ss
		40,415

Yabancı Dil	K-Smirnov Z	,157	
	p	,000	
	Değerler		
	N	41	
	Parametreler	X	362,58
		Ss	42,60
	K-Smirnov Z	,204	
	p	,000	

Tablo 33'te verilere ilişkin normallik analizi testi sonucu görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesi, araştırmada kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesinde önemlidir. Bu çalışmada veriler, ikinci olarak Türkçe öğretmenlerden ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerden olmak üzere iki farklı gruptan toplanmıştır. Bu nedenle veriler, ayrı ayrı normallik analizi ile sınanmıştır. Field (2009), çarpıklık ve basıklık z puanlarından birisinin 1,96'dan büyük olduğu durumlarda, verilerin 0,05 düzeyinde normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Bu bilgiden ve tablodaki bulgulardan hareketle, verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır ($p < .05$). Normal dağılım göstermeyen veriler üzerinde non-parametrik testlerin yapılması gerekmektedir.

Karagöz (2010, s. 19): "Parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için veriler; rassal ve bağımsız olarak elde edilmesi, normal dağılması, en az interval ölçek kullanılması, ana kitle varyanslarının homojen olması gibi koşullarla birlikte, her testin kendine has ek koşulları vardır. Veriler, çoğu zaman parametrik testlerin uygulanma koşullarını karşılayamadıklarından, içerisinde katı varsayımların bulunmadığı, nonparametrik testler kullanılabilir. Nonparametrik testler için çoğu zaman, verilerin, rassal ve bağımsız olarak elde edilmesi ve nominal veya ordinal ölçek kullanılması yeterlidir." derken; Kalaycı vd. (2006, s. 85): "Öte yandan normal dağılıma uygun verilere nonparametrik test uygulaması pek hatalı sayılmazken, ordinal ya da normal dışı dağılım gösteren verilere parametrik test uygulaması daha çok sakıncalıdır. Her testin uygulanabilmesi için gerekli koşulların neler olduğu ve verilerin bu koşullara uygunluğunun nasıl saptanacağını mutlaka iyi bilinmesi gerekir. Eğer koşulların sağlanıp sağlanmadığı bilinmiyorsa, verilerin analizinde nonparametrik test kullanılması daha güvenli olur." vurgusu yapar.

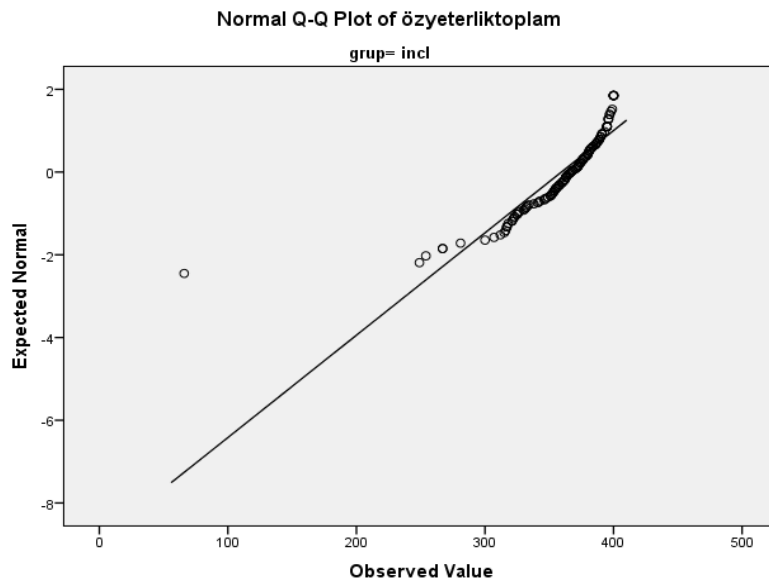
Bu bilgilerden hareketle, araştırma verileri iki değişken ile toplam puanlar arasında anlamlılığın sınanmasında Mann-Whitney-U testi ile ikiden fazla değişken ve toplam puanlar arasından anlamlılığın sınanmasında Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

Kalaycı vd. (2006: 99)'ne göre Mann-Whitney U Testi, bağımsız örnekler için uygulanan t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. t-testinde olduğu gibi iki grup ortalamalarının karşılaştırılması yerine, Mann-Whitney U testi grupların medyanlarını karşılaştırır. Sürekli değişkenlerin, iki grup içerisinde değerlerini sıralı hâle dönüştürür. Böylece, iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir. Değerler sıralı hâle dönüştürüldüğü için, değerlerin asıl dağılımları önemli değildir.

Özetle analiz testinde parametrik testler büyük örneklem gruplarında nispeten olumlu farklılaşma gösterirken, non-parametrik testler küçük grupların analizinde daha yararlı olduğu görüşü de esas alınarak analiz nonparametrik test ile yapılmıştır.

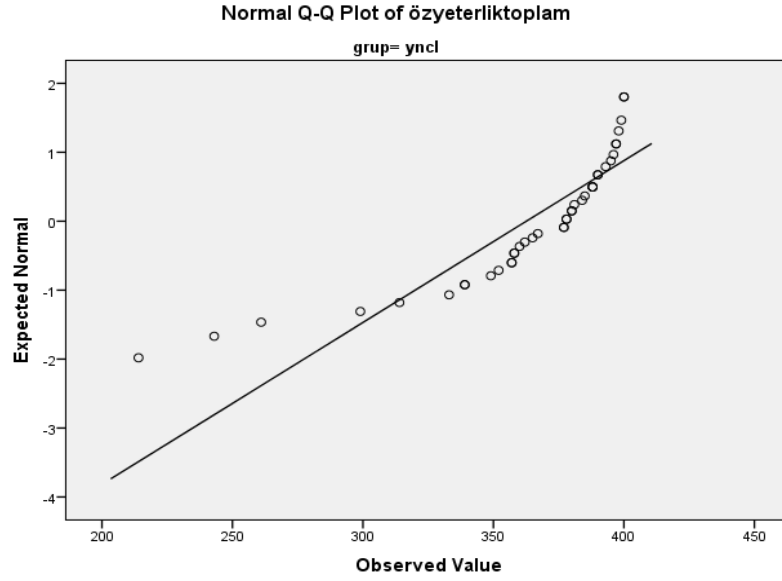
Kalaycı vd. (2006, s.85)'nin de belirttiği üzere küçük gruplarda nonparemetrik testlerin kendine has avantajlarından yararlanmak gerekmektedir. Nonparametrik analiz ile elde edilen dağılım grafikleri ve analiz sonuçları şu şekildedir:

Grafik 7. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticileri Normallik Dağılımları



İkinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanlarının normallik dağılımlarına bakıldığında yüksek puanlardaki yığılmanın yansıması görülebilmektedir. Öğreticilerin öz yeterlik algısı yüksek olduğundan yığılım üst puan aralıklarındadır.

Grafik 8. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri Normallik Dağılımları*

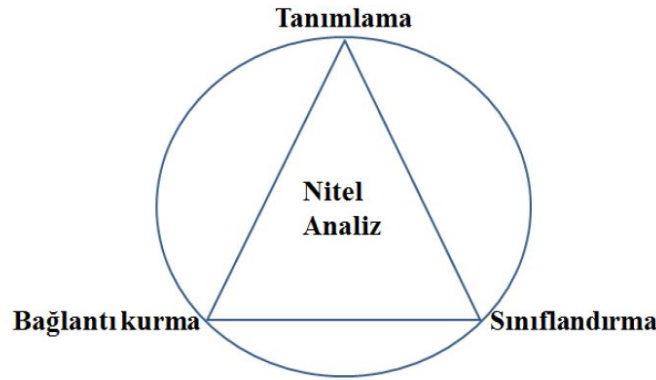


Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanlarının normallik dağılımlarına bakıldığında ise yine yüksek puanlardaki yığılma görülmektedir ancak ikinci dil öğreticilerine kıyasla alt puan aralıklarında da saçılımlar tespit edilmiştir.

3.6.2. Örnek Olay İnceleme Aracından Elde Edilen Verilerin Analizi

Örnek olay inceleme aracı, öğretmenlerin vaka analizleri yaparak yeterliklerini sergilemesi için hazırlanmış olup katılımcılara amaç ve hedefler açıkça bildirilmiştir. Katılımcılardan kaynak veya kişilerden destek almaksızın düşünce ve eylem planlarını yazdıkları bu formlarda hazırlanan 40 adet pedagojik yeterlik maddesinin temalara uygun biçimde gömüldüğü 10 adet örnek olay/vaka/durum sunulmuştur. Oluşturulan durumların analiz sürecinde Dey (1993) tarafından şematik biçimde gösterilen aşağıdaki işlem basamakları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından tanımlanan veriler daha sonra sınıflandırılmış nihayetinde yeterliklerle ilişkilendirilmiştir. Sonrasında öz yeterlik algıları ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için nitel veriler uzman görüşleri alınarak geliştirilen puanlama anahtarları kullanılarak nicelleştirilmiştir.

Şekil 1. Nitel Veri Analiz Süreci



(Dey, 1993, s.32'den aktaran: Çelik ve diğerleri, 2020, s. 381)

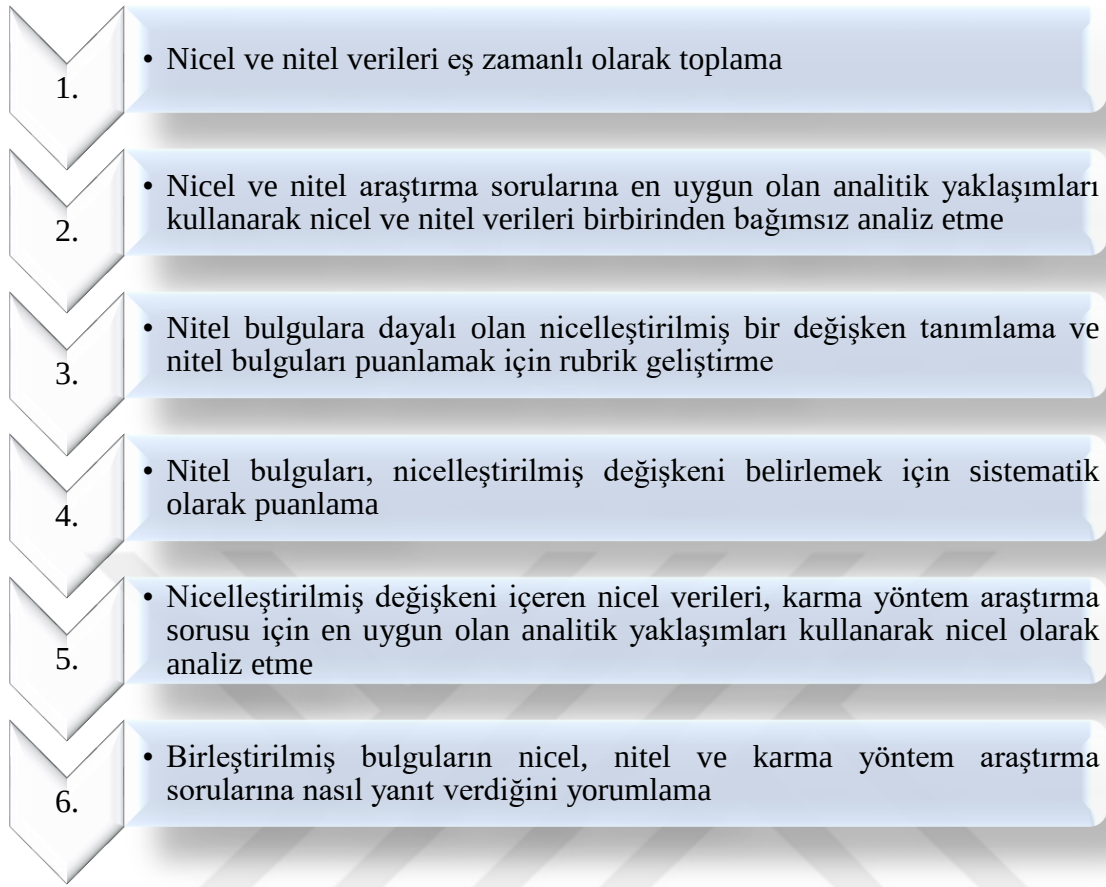
Çelik ve diğerleri (2020, s. 386), Creswell (2013)'ten aktarımla nitel araştırmalarda araştırmacı için önemli olanın sayı, nicelik değil toplanan verinin dolayısıyla katılımcının niteliği önemlidir. Bu yüzden temelde kodların yüzdesini almak ve tablolaştırmak gibi temel amaçları yoktur ancak karma yöntemli bu çalışmada nitel veriler kıyaslanabilmek için nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin analizi sürecinde odak noktası verilerin kodlanması ve kodun sıklığına göre temalandırılmasıdır ancak sıklığın azlığı da çokluğu kadar anlamlıdır çünkü nitel veri analizlerinde kodların sıklığından ziyade birbiri ile ilişkisine dikkat edilmektedir.

Çalışma kapsamında nitel verilerin, kodların birbiriyle ilişkisi hem yukarıda belirtilen gereklilik hem de öğretici yeterliklerinin ve bilgi türlerinin birlikte işe koşulduğu gerçeğinden hareketle özellikle gözetilmiştir.

Creswell ve Plano Clark (2015, s.230) yakınsayan paralel desen kullanarak yapılan karma araştırmalarda veri toplama ve analiz etme süreçlerini topluca özetleyerek aktarmıştır. Yakınsayan paralel desene göre karma yöntem veri analizindeki basamakları tablolaştırmış ve yakınsayan deseni veri analiz türü bakımından ikiye ayırmıştır:

1. Sonuçları karşılaştırmak için veri analizini birleştirme
2. Veri dönüşümü ile veri analizini birleştirme (nicelleştirilmiş nitel veriler)

Araştırmanın desenini oluşturan ikinci türün aşamaları Creswell ve Plano Clark (2015, s. 230)'ın ifadelerinden hareketle aşağıdaki gibi tablolaştırılabilir:

Tablo 34. *Veri Dönüşümü ile Veri Analizini Birleştirme (Nicelleştirilmiş Nitel Veriler)*

Nitel verilerin, yönetime uygun biçimde nicelleştirilip öz yeterlik verileri ile kıyaslanabilmesi için öz yeterlik ölçeğinde de kullanılan 40 maddelik yeterlik havuzu kullanılarak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Yeterlikler örnek olaylar geliştirilmeden önce olaylara dağıtıldığından hangi olayda hangi yeterliğe yönelik eylem ve söylemlerin aranacağı belli olmakla birlikte katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilirken önceden belli olan dağılıma bakılmaksızın verilerin frekansları çıkarılarak örnek olayların madde dağılımını temsil edip etmediği iç geçerlik kontrolü ile teyit edilmiştir. Dağılımla eşleştirildiğinde sorun görülmemiştir ancak verilen cevaplar doğrultusunda havuzdaki diğer yeterliklerden eklemeler yapılmıştır. Bu durum uygulamada bilgi türlerinin ve yeterliklerin bir arada iletildiğini ve öğretici eğitiminde de disiplinler arası bir yaklaşımla bir arada ele alınması gerektiği tezini kuvvetlendirmiştir.

Oluşturulan puanlama anahtarı ölçme-değerlendirme uzmanı görüşü alınarak düzeltilmiştir. Puanlamalar nitel verilere verilen puanlar alan kod ve tema kontrolü için destek alınan alan uzmanı ile kontrol edilerek geçerlilik kontrolü yapılmıştır. Kontrol edilen puanlar nicel verilerle

birleştirilerek bulgu ve yorum kısmında paylaşılan sütun grafikleri ile karşılaştırmalı biçimde paylaşılmıştır.

Örnek olaylara verilen cevaplar öncelikle nitel araştırmanın doğasına uygun biçimde birkaç kez okunup keşif okuması yapılmış ve içeriğe hâkimiyet sağlandıktan sonra dış bir tanımlayıcı kullanılmaksızın okunarak renklendirme yoluyla kodlanmıştır. Kodlamalar konu alanları ve öğreticilerin verdikleri cevapların sıklığı baz alınarak yapılmıştır. Yapılan kodlamalarda iç içe, binişen veya örtüşen durumlar yığılmanın büyük olduğu noktada toplanarak birleştirilmiştir. Örneğin; teknik kullanımı ile yapılan kodlamalar daha sonra yöntem teknik kullanımı kodu altında birleştirilmiştir. Temalandırma sürecinde ise yeterlik geliştirme sürecinde yararlanılan ve ÖMGY tablosundaki yeterlik alanları düzenlenerek ve yine birleştirilerek oluşturulmuştur. Alanyazında da belirtildiği üzere bilgi alanları dolayısıyla yeterlikler kâğıt üzerinde ayrı ayrı ele alınsa da uygulamada birleşerek davranış, eylem ve söylemleri oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada örnek olaylara ilişkin araştırmacılardan elde edilen veriler, araştırmacının kendisi ve bir alan uzmanı olmak üzere iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası ilişkinin belirlenmesinde çift yönlü korelasyon tekniklerinden *Pearson korelasyon katsayısı*ndan yararlanılmıştır. Korelasyon, “iki değişken arasındaki ilişkinin veya bağımlılığın şiddetini belirlemeye yönelik bir analiz tekniğidir” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 35. Puanlayıcılar Arası İlişkiye Yönelik Korelasyon Sonuçları

	Değişkenler		Puanlayıcı 1	Puanlayıcı 2
İkinci Dil Puanlayıcılar Arasındaki İlişki	Puanlayıcı 1	r	1	.943**
		p		.000*
		N	18	18
Yabancı Dil Puanlayıcılar Arasındaki İlişki	Puanlayıcı 2	r	1	.900**
		p		.000*
		N	12	12

*p<.05 anlamlı ilişki; **r=0-30 *zayıf*, .30-.50 *düşük*, .50-.70 *orta*, .70 ve üzeri *yüksek* ilişki (+/-).

Tablo 35 incelendiğinde ikinci dil öğreticilerinin örnek olaylara ilişkin yapılan değerlendirmeler arasında, pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu

görülmektedir. Bu bulguya göre, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir tutarlık söz konusudur.

Yabancı dil öğreticilerinin örnek olaylara ilişkin yaptıkları puanlamalar değerlendirildiğinde, pozitif yönde, yüksek ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil öğreticilerinin görüşlerini değerlendiren iki puanlayıcı arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık bulunmaktadır.

Alanyazından elde edilen veriler ışığında yapılan tanımlama, sınıflandırma ve ilişkilendirme işlemleri yapılarak elde edilen tema dağılımı aşağıdaki gibidir. Renklerin yani kodların karşılık geldiği öğretici ifadeleri EK 7 ve EK 8’de paylaşılmıştır. Temalandırma yapılırken ÖMGY’deki yeterlik alanları dikkate alınmıştır.

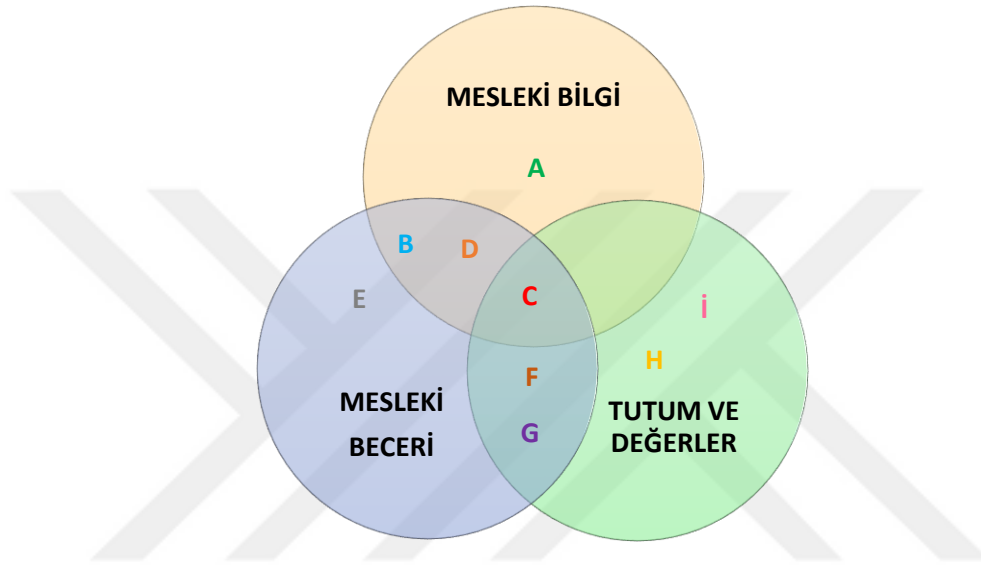
Tablo 36. Yeterlik Alanlarına Göre Nitel Veri Renk Kodlaması

A. MESLEKİ BİLGİ: Müfredat, içerik takibi vb. (Yeşil)
B. MESLEKİ BİLGİ + MESLEKİ BECERİ: İnceleme, gözlem vb. yolla öğrenciyi tanıma, zihinsel portfolyo oluşturma (Mavi)
C. MESLEKİ BİLGİ+MESLEKİ BECERİ+TUTUM ve DEĞERLER: Öğretmenin plan, yöntem, teknik ve taktiğe dayalı vb. uzmanlık alanı ile ilgili karar ve eylemleri (Kırmızı)
D. MESLEKİ BİLGİ + MESLEKİ BECERİ: Öğretmenin mesleki tutumu, kabulleri, felsefesi, tecrübesi, ilkeleri. (Turuncu)
E. MESLEKİ BECERİ: Ölçme-değerlendirmede bulunma, araçlarla seviye tespit vb. (Gri)
F. MESLEKİ BECERİ + TUTUM ve DEĞERLER: Öğrenciyi motive etme, güdüleme, isteklendirme vb. (Kahverengi)
G. MESLEKİ BECERİ + TUTUM ve DEĞERLER: Sınıf Yönetimi, öğretmenin kendini tanıtmayı, güven kazanma çabası, disiplin sağlama, kontrol altına alma, öğrenciye yaklaşım (Mor)
H. TUTUM ve DEĞERLER: İdareyle, meslektaşlarla iş birliği yaparak problem çözme, meslektaşların söylemlerine karşı tutum (Sarı)
İ. TUTUM ve DEĞERLER: Değerler eğitimi, millî, manevi ve evrensel değerler, beden dili vb. (Pembe)

Yukarıda ifade edildiği üzere oluşturulan kodlar ve temalar ÖMGY’de yeterliklerin boyutlandırıldığı üç ana yeterlik alanına göre kümelendirilmiştir. Hazırlanan örnek olaylardan alınan yanıtlara göre pedagojik yeterliklerin yığılım alanları ve keşimleri ortaya çıkarılmıştır. Çıkan sonuç aşağıda venn şeması ile gösterilmiştir. Sayfa 109’da tablo hâlinde verilen ÖMGY tablosu incelendiğinde pedagojik yeterliklerin daha çok mesleki beceri ile ilgili kısımda toplandığı görülecektir. Bu noktada oluşturulan yeterlik havuzunun ve bunlardan beslenerek

geliştirilen örnek olaylar ve öğretmenlerin bu olayları analiz sürecinde oluşturdukları cevaplar pedagoji odağını koruyabilmiştir. Bu durum mesleki beceri kümesindeki yoğunluktan da görülebilmektedir. Bu yığılım AFA ile de tespit edildiği üzere nitel veri toplama aracı örnek olay formunun araştırmanın amacına uygun veri toplayabilecek biçimde yapılandırıldığını da teyit etmektedir. Bu durum aşağıdaki şemaya da yansımıştır.

Şekil 2. Öğretici Yeterliklerinin Alanlara Göre Dağılımı ve Kesişim Noktaları



Uzman görüşü ile de desteklenerek oluşturulan kod ve tema dağılımı sonucunda elde edilen veriler ışığında öğretici yeterliklerinin alanlara göre dağılımı ve kesişim noktalarına dikkat edildiğinde yığılımın mesleki beceride olduğu görülmektedir. Daha anlamlı olan ise mesleki beceri alanındaki 7 temadan 2'sinin (B,D) mesleki beceri ve mesleki bilgi alanının kesişimindeyken 2'sinin (F,G) mesleki beceri ile tutum ve değerler alanında yer almasıdır. C koduyla tanımlanan temanın üç alanında kesişiminde bulunmaktayken E kodlu tema sadece mesleki beceriye ilişkindir.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. GİRİŞ

Bu bölümde Türkçe öğretmenleri üzerinde öz yeterlik ölçeği ve örnek olay inceleme araçlarından elde edilen verilere, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlardan hareketle araştırmacının yorumlarına yer verilmektedir.

4.2. NİCEL ÇALIŞMA GRUBUNUN ÖZ YETERLİK ALGILARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİNDEN ELDE BULGULAR VE YORUMLAR

Nicel çalışma grubundan elde edilen veriler alt problemlere göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Söz konusu analizler ile elde edilen bulgu ve yorumlar alt problemlere göre ayrı ayrı aşağıda paylaşılmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Birinci Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil/ikinci dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın birinci alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney-U testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 37. *İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Test türü	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p*
<i>İkinci Dil</i>	Kadın	89	73,22	3213,00	1938,00	-1,260	,208
	Erkek	50	64,26	6517,00			
	Toplam	139					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 36’da, çalışma grubunun cinsiyet ile öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun cinsiyet

ile öz yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Grupların sıra ortalamaları puanları incelendiğinde ise, kadınların öz yeterliklerinin (73,22), erkek öğretmenlere göre (64,26) daha yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. Tabloya göre kadınların öz yeterlik algısı erkeklerden yüksektir ve grubun büyük çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır.

Tablo 38. Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Test türü	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p*
Yabancı Dil	Kadın	26	21,67	325,0	185,0	-,271	,799
	Erkek	15	20,62	536,0			
	Toplam	41					

* $p<.05$ = anlamlı.

Tablo 37’de, yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun cinsiyet ile öz yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Grupların sıra ortalamaları puanları incelendiğinde ise, kadınların öz yeterliklerinin (21,67), erkek öğretmenlere göre (20,62) daha iyi düzeyde oldukları görülmektedir.

Bu durum ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticiliğinin kadınlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek olduğunu düşündürmektedir. Yükseköğretim Kurulu Akademide Kadın Çalışmaları Birimi Başkanı Prof. Dr. Sezer Şener Komşuoğlu (2019)’nun açıklamasına göre 2019 yılı itibarıyla Türkiye’de 207 üniversitede yaklaşık 7,5 milyon öğrenci bulunmaktadır ve bunların 3 milyon 921 bini erkek, 3 milyon 491 bini kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bilgidен hareketle ikinci/yabancı dil öğretmenlerindeki kadın varlığı fazlalığının doğal bir dağılım olmadığını, mesleğin kadınlar tarafından daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

İkinci Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil / ikinci dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 39. *İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Test türü	Yaş Grupları	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*
İkinci Dil	23-27	23	39,59	4	20,469	,000
	28-32	35	85,10			
	33-37	45	66,29			
	38-42	16	77,28			
	43+	20	81,08			
	Toplam	139				

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 38’de, ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlikleri ile yaş grupları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, 28-32 yaş grubu katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($\chi^2 (4) = 20,469$, $p < ,000$).

Tablo 40. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Test türü	Yaş Grupları	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*
Yabancı Dil	23-27	10	14,00	4	4,769	,312
	28-32	13	22,08			
	33-37	11	24,23			
	38-42	5	24,40			
	43+	2	22,75			
	Toplam	41				

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 39’da, Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile yaş grupları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun öz yeterlikleri ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2 (4) = 4,769$, $p > ,312$).

Katılımcıların yaş dağılıma bakıldığında en büyük kısmı 28-32 ve 33-37 yaşların toplamı oluşturmaktadır. Bu yığılmanın sebepleri şöyle tahmin edilmektedir:

1. Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminin 2000’li yıllarda daha fazla rağbet görmeye başlaması.
2. TÖMER’lerin ve Yunus Emre Enstitüsü personelinin kuruluş ve kadrolaşma süreçlerinin son 15-20 yıl içerisinde büyük oranda tamamlanmış olması ve personel dolaşımının azlığı.
3. İleri yaş gruplarındaki kişilerin bu tür araştırmalara katılımda daha az istekli oluşu.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Üçüncü Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil/ikinci olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanlarının deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskall Wallis testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 41. *İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Test türü	Deneyim (yıl)	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*
İkinci Dil	1-5	51	60,75	4	4,683	,321
	6-10	35	77,87			
	11-15	26	71,56			
	16-20	11	73,59			
	21+	16	77,28			
	Toplam	139				

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 40’da, ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, deneyim ile öz yeterlik arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 42. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Test türü	Deneyim (yıl)	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*
Yabancı Dil	1-5	20	18,43	4	7,409	,116
	6-10	17	23,03			
	11-15	2	11,25			
	16-20	1	40,50			
	21+	1	38,00			
	Toplam	41				

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 41’de, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, deneyim ile öz yeterlik arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Mesleki deneyim tablolarıyla öz yeterlik algısı arasındaki korelasyon incelendiğinde ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine kıyasla nispeten dengeli dağılım gözlemlenmektedir. Ancak her iki tablodan da hareketle meslekteki tecrübe oranı arttıkça öz yeterlik algısının da yükseldiği söylenebilir. Bu durumun hizmet öncesi eğitimde alana özgü bir programın olmayışı ancak iş başında eğitim ve uygulama tecrübesi ile yeterlik algısının yükseldiği düşüncesini oluşturmaktadır. Bu görüş yeterlik sonuçları ile de kıyas edilerek yorum kısmında detaylandırılmıştır.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Dördüncü Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil / ikinci olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın dördüncü alt problemde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanlarının mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskall Wallis testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 43. *İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Fakülte Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Test türü	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*
İkinci Dil	Eğitim	56	71,15	2	3,307	,191
	Fen-Edebiyat vd.	75	65,98			
	Yabancı Diller	7	94,00			
	İktisat	1	0,5			
	Toplam	139				

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 42’de, ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlikleri ile mezun oldukları bölüm arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, mezun olunan bölüm ile öz yeterlik arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak eğitim fakültesi mezunlarının fen edebiyat fakültesi mezunlarından daha yüksek puanlara sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 44. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Fakülte Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Test türü	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*
Yabancı Dil	Eğitim	10	25,75	2	2,157	,340
	Fen-Edebiyat vd.	27	19,24			
	Türkoloji	4	21,00			
	Toplam	41				

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 42’te, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlikleri ile mezun oldukları bölüm arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları bulunmaktadır.

Yapılan analiz sonucunda, mezun olunan bölüm ile öz yeterlik arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların mezuniyetlerine göre tasnif edilen tabloya göre sahadaki çalışanların büyük kısmı ikinci ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan Türk dili ve edebiyatı bölümü mezunlarıdır. Bu durumun Türkçe öğretmenliği alanının daha geç kurulmuş olması ve mezunlarının öncelikle ana dili olarak Türkçe öğretmenliğine yönelmesi, öğretmen olarak atanma oranlarının yüksekliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yine Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği mezunlarının da alanda çalışan sayısından hareketle çok yönelmediği ifade edilebilir. 2. Sıradaki Türkçe öğretmenliğinden sonra ciddi bir oransal farkla yer alan iki bölüm dilbilim ve Türkoloji'dir. Bu eğilimde dilbilim bölüm mezunlarının istihdam sınırlılığı ve Yunus Emre Enstitüsünün yerel personel statüsünde Türkolog istihdam etme politikasının etkili olduğu söylenebilir. Diğer dillerin öğretmenlik veya edebiyat mezunu olarak sahada çalışan kişi sayısı örneklem grubu içerisinde sınırlı sayıda temsil edildiğinden ilgili gruplara dâhil edilerek değerlendirilmiştir. Çalışmada dikkat çekici olan ise bir iktisat mezunu bir kişinin Türkçe öğretmeni olarak istihdam edilmiş olmasıdır. Demografik bilgi formuna göre bu kişi Avrupa Birliği projesi kapsamında süreli olarak görevlendirilmiş olan bu kişinin beklendiği üzere öz yeterlik algısı alan mezunlarına kıyasla anlamlı derecede düşüktür.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Beşinci Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil / ikinci olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları YTÖ sertifikasına sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın beşinci alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanlarının YTÖ sertifikasına sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney-U testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 45. İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin YTÖ Sertifikasına Sahip Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Test türü	YTÖ Sertifika	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p*
<i>İkinci Dil</i>	Var	73	68,59	5007,0	2306,0	-,435	,664
	Yok	66	71,59	4723,0			
	Toplam	139					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 44'te, çalışma grubunun YTÖ sertifikasına sahip olma durumu ile öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun sertifikaya sahip olma durumu ile öz yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Sertifikaya sahip öğretmenlerin nispeten daha düşük bir ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir.

Tablo 46. *Yabancı Dil Öğreticilerinin YTÖ Sertifikasına Sahip Olma Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Test türü	YTÖ Sertifika	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p*
Yabancı Dil	Var	27	21,72	586,5	169,5	-,536	,592
	Yok	14	19,61	274,5			
	Toplam	41					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 45'te, çalışma grubunun YTÖ sertifikasına sahip olma durumu ile öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun sertifikaya sahip olma durumu ile öz yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Yabancı dil öğretmenleri arasında YTÖ sertifikası olanların öz yeterlikleri olmayanlardan daha yüksek çıkmıştır.

İkinci ve yabancı dil öğretmenleri bir arada değerlendirildiğinde 100 öğretici YTÖ sertifikasına sahipken 80 öğretici bu sertifikaya sahip değildir. Ortalama değerler kıyaslandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinde sahiplik oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın, Yunus Emre Enstitüsünün görevlendireceği personeli sertifikalı kişiler arasında seçmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışanlara ve çalışacaklara yönelik açılan sertifika programları 2010 yılında Yunus Emre Enstitüsü tarafından başlatılmıştır ve bu tür eğitimler giderek artmaktadır. Öyle ki bugün mesleğe giriş için önemli şartlardan biri hâline gelmiştir.

Diğer taraftan her iki gruptaki öğretmenlerin %44,4'ü bu belgeye sahip değildir. Bunun altında yatan etmenler; üst yaş grubundaki katılımcıların mesleğe kabul edildikleri yıllarda bu tür eğitimlerin yokluğu ve zorunlu olmayışı, TÖMER'de istihdam edilecek personel için şartların

üniversitelerin inisiyatifinde belirleniyor olması olabilir. Bu durumdan hareketle dahi sürekli eğitim kapsamında hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacı göstermektedir.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Altıncı Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil / ikinci olarak öğretenlerin öz yeterlik puanları pedagojik eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın altıncı alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin öz yeterlik puanlarının pedagojik eğitime sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney-U testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 47. İkinci Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Pedagojik Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Test türü	Pedagojik Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p*
İkinci Dil	Var	74	72,99	5401,0	2184,0	-,933	,351
	Yok	65	66,60	4329,0			
	Toplam	139					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 46’da, çalışma grubunun pedagojik eğitime sahip olma durumu ile öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun pedagojik eğitime sahip olma durumu ile öz yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen pedagojik eğitimi olanların öz yeterlik algısının yüksek olması dikkat çekicidir.

Tablo 48. Yabancı Dil Öğreticilerinin Öz Yeterliklerinin Pedagojik Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Test türü	Pedagojik Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p*
Yabancı Dil	Var	14	24,57	344,0	139,0	-1,375	,169
	Yok	27	19,15	517,0			

Toplam 41

* $p < .05$ = anlamlı.

Tablo 47’de, çalışma grubunun pedagojik eğitime sahip olma durumu ile öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun pedagojik eğitime sahip olma durumu ile öz yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri arasında pedagoji eğitimi almış olanların sayısal azlığına rağmen puan ortalamalarının yüksekliği bu eğitimin öz yeterlik algısını kuvvetlendirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın ana konusunu oluşturan pedagojik yeterliğe ilişkin eğitimi yani formasyon eğitimini almış kişi oranı iki grup birlikte ele alındığında % 48,8 ile sınırlı kalmaktadır. Pedagoji eğitimi almamış öğretici oranı %51,11’dir. Bu durumun, alanda çalışan kişilerin ağırlıklı olarak fen-edebiyat fakültelerinden mezun kişiler olmasından ve görevlendirme şartları arasında pedagojik formasyon şartının yer almamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gruplar kendi arasında kıyaslandığında dikkat çekici olan ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin pedagoji eğitimi alma oranlarının %19,09’luk bir farkla yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinden daha yüksek olmasıdır.

4.3. NİTEL ÇALIŞMA GRUBUNUN ÖRNEK OLAY İNCELEMELERİNDEN ELDE BULGULAR VE YORUMLAR

Nitel çalışma grubundan elde edilen veriler nicelleştirildikten sonra SPSS 25.0 aracında işlenmeye elverişli hâle getirilmiştir. Verilerin nicelleştirilebilmesi için dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablolaştırılarak aktarılmıştır.

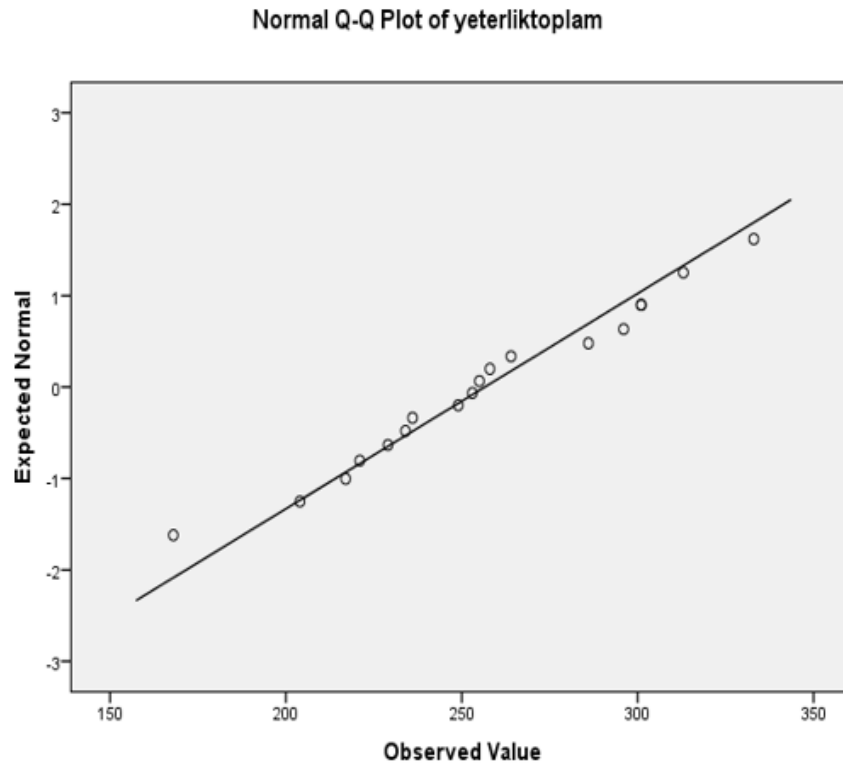
Tablo 49. Verilerin Normallik Dağılımına İlişkin Bilgiler

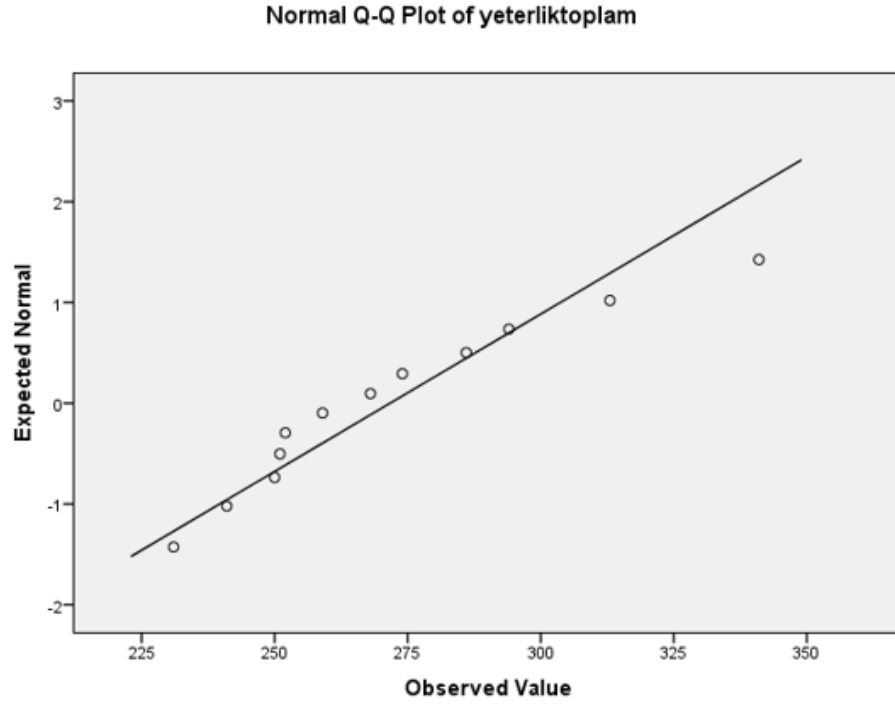
İkinci Dil	Değerler	
	N	30
Parametreler	X	256,55
	Ss	42,465
K-Smirnov Z	,101	
p	,200*	
Değerler		

Yabancı Dil	N	12
Parametreler	X	271,66
	Ss	32,01
K-Smirnov Z		,154
p		,200*

Tablo 48’de verilere ilişkin normallik analizi testi sonucu görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesi, araştırmada kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesinde önemlidir. Bu çalışmada veriler, ikinci olarak Türkçe öğretmenlerden ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerden olmak üzere iki farklı gruptan toplanmıştır. Bu nedenle veriler, ayrı ayrı normallik analizi ile sınanmıştır. Field (2009), çarpıklık ve basıklık z puanlarından birisinin 1,96’dan büyük olduğu durumlarda, verilerin 0,05 düzeyinde normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Bu bilgiden ve tablodaki bulgulardan hareketle, verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır ($p>05$). Normal dağılım gösteren veriler üzerinde parametrik testlerin yapılması gerekmektedir. Bu bilgilerden hareketle, araştırma verileri iki değişken ile toplam puanlar arasında anlamlılığın sınanmasında T-Testi, üçten fazla değişken ile toplam puanlar arasından anlamlılığın sınanmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır.

Grafik 9. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticileri Normallik Dağılımları



Grafik 10. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri Normallik Dağılımları*

Nicel verilerin aksine nitel veriler yani öğretmenlerin yeterlik puanları hem ikinci hem de yabancı dil olarak öğretenlerde saçılım artmış ve grafikten de görüldüğü üzere öz yeterlik puanlarına kıyasla daha dengeli bir yığılım sergilemiştir.

4.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Birinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil/ikinci dil olarak öğretenlerin pedagojik yeterlik puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın birinci alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 50. *İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p*
Kadın	9	249,55	55,263	16	-,688	,501
Erkek	9	263,55	25,841			

Toplam	18
---------------	----

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 49’da, çalışma grubunun cinsiyet ile yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun cinsiyet ile yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ise, erkeklerin yeterliklerinin ($\bar{X}=263,55$), kadın öğretmenlere göre (249,55) daha iyi düzeyde oldukları görülmektedir.

Tablo 51. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p*
Kadın	8	269,50	32,171	10	-,158	,877
Erkek	4	272,75	34,108			
Toplam	12					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 50’de, yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik mann whiney u ile yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ise kadınların yeterliklerinin ($\bar{X}=269,50$), erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=272,75$) daha az düzeyde olduğu görülmektedir.

4.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

İkinci Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil / ikinci dil olarak öğretenlerin yeterlik puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin yeterlik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

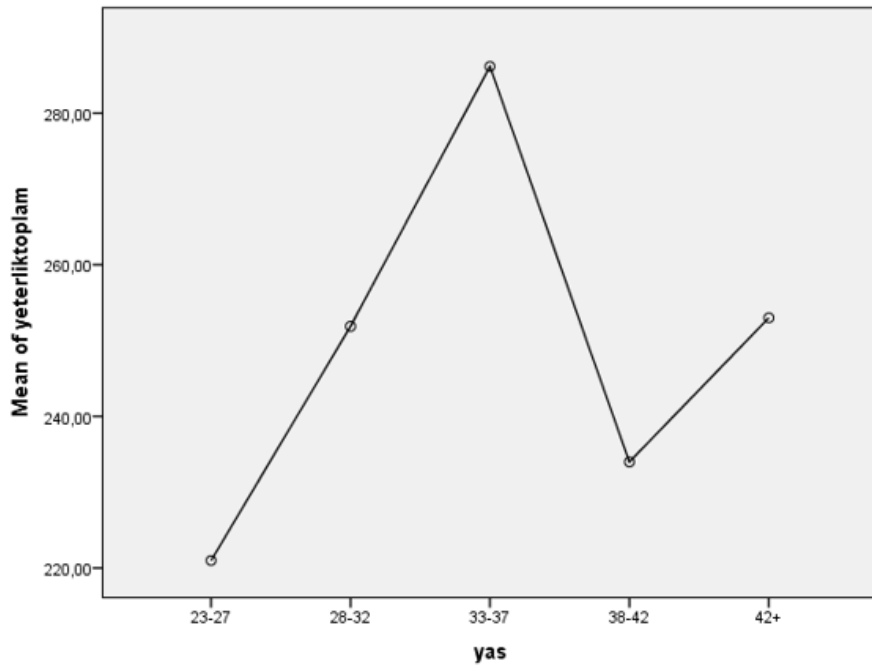
Tablo 52. İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	7440,712	4	1860,178	1,078	,407
Gruplar içi	22441,732	13	1726,287		
Toplam	29882,444	17			

1. *p<.05 = anlamlı.

Tablo 51’de, ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yeterlikleri ile yaşları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, yaş ile yeterlik arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna ilişkin görsel Grafik 11’de verilmiştir.

Grafik 11. İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterlik ile Yaş Arasındaki İlişki



Grafiğe göre öğretmenlerin yeterlik puanları öz yeterlik puanlarında olduğu gibi 23-33 yaş aralığında tırmanma, artış eğilim gösterirken 30’lu yaşlardan sonra düşüş ve 40’lı yaşlarla birlikte tekrar artış eğilimi göstermektedir. Bu durum mesleğe başlandığında yüksek olan yeterlik algısının yükselirken deneyimle de artarken hizmet içi eğitimlerin eksikliği sebebiyle zamanla algının değişikliği veya mesleki motivasyonun kaybını düşündürmektedir. Araştırmanın konusu ve uzmanlık alanı olmadığı için net bir şey söylenememekle birlikte düşüş eğilimin 30’lu yaşlarda oluşu 30 yaş sendromunun etkili olabileceğini de akla getirmektedir.

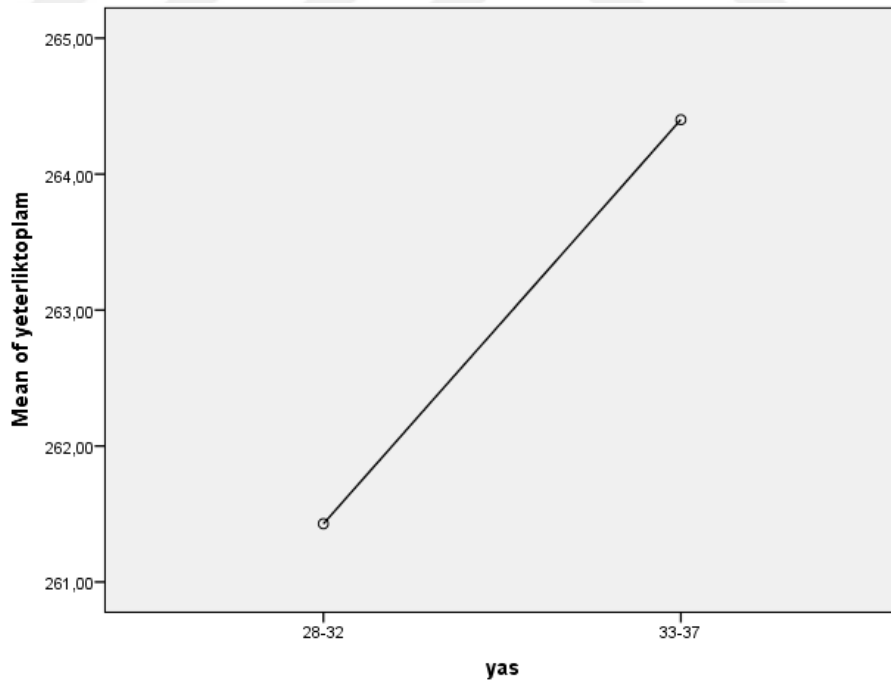
Tablo 53. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	25,752	1	25,752	,019	,894
Gruplar içi	13668,914	10	1366,891		
Toplam	13694,667	11			

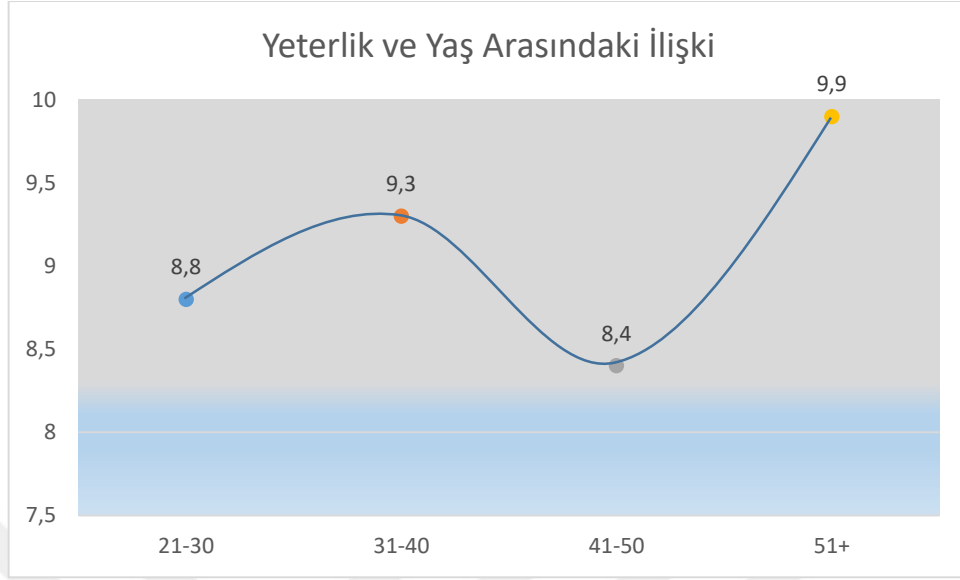
*p<.05 = anlamlı.

Tablo 52’de, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yeterlikleri ile yaşları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, yaş ile yeterlik arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna ilişkin görsel Grafik 12’de verilmiştir.

Grafik 12. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterlikleri ile Yaşları Arasındaki İlişki*



Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yaş ve öz yeterlikleri arasında ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinde olduğu gibi 30’lu yaşlara kadar olan artış eğilimi görülmektedir. Çalışma grubunda 40 yaş ve 50 yaş üstü katılımcı sayısı 1’er kişi olduğu için analiz programı anlamlı veri olarak değerlendirmedeği için grafiğe yansıtamamıştır.

Grafik 13. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterlikleri ile Yaşları Arasındaki İlişki (Excel)*

Toplanan veriler analiz programının eksikliğini gidermek için excel programı kullanılarak görselleştirilmiştir. Buna göre katılımcıların aritmetik ortalaması ikinci dil öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile uyumlu bir grafik çizmektedir. Söz konusu grupta 21-30 yaş aralığındaki katılımcılar 8,8, 31-40 yaş aralığında 9,3, 41-50 yaş aralığında 8,4 ve 51 yaş üstünde 9,95 puan almıştır.

4.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Üçüncü Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil / ikinci dil olarak öğretenlerin yeterlik puanları deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin yeterlik puanlarının deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 54. *İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

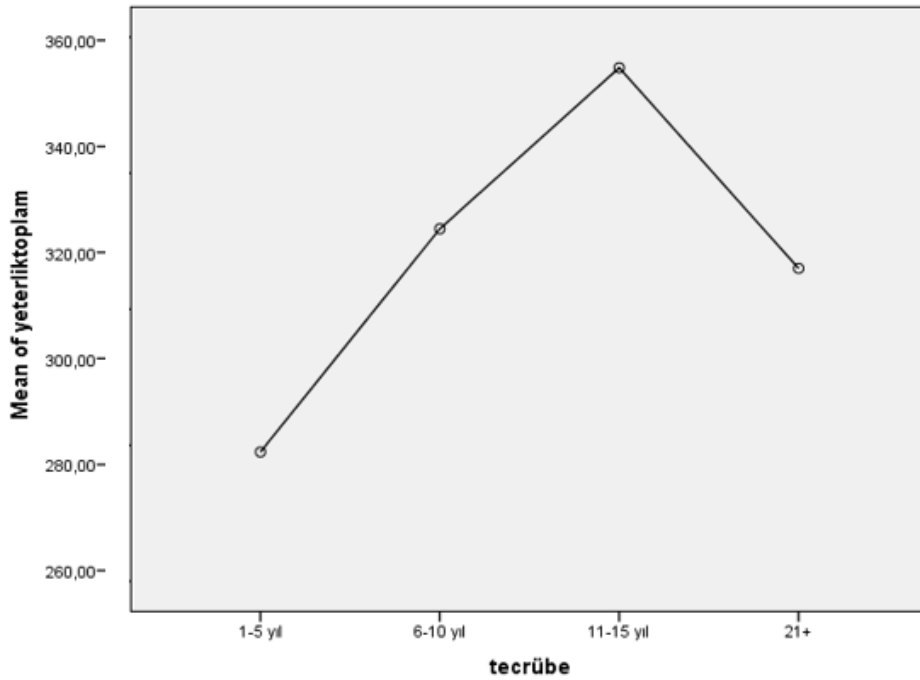
Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1100,285	2	366,762	,174	,912
Gruplar içi	29556,159	14	2111,154		

Toplam	30656,444	17
--------	-----------	----

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 53'te, ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yeterlikleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, deneyim süreleri ile yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Buna ilişkin grafik aşağıda verilmiştir.

Grafik 14. *Yeterlik ve Deneyim Süreleri Arasındaki İlişki*



Öğreticilerin deneyimleri ile birlikte öz yeterlik algıları da yükselmektedir ancak 11'inci yıldan sonra düşüş görülmektedir. Öğreticilerin 20'li yaşlarda göreve başladığı ve 10 yıldan sonra algıda zayıflamanın olması yaş grafiği ile birlikte düşünüldüğünde 30'lu yaşlardaki puanların düşüşü ile uyumluluk göstermektedir. Puanların yaş ve deneyimle örtüşen yansıması ölçeklerin ve araştırma gruplarından elde edilen verilerin iç tutarlılığını kuvvetlendirmektedir.

Tablo 55. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

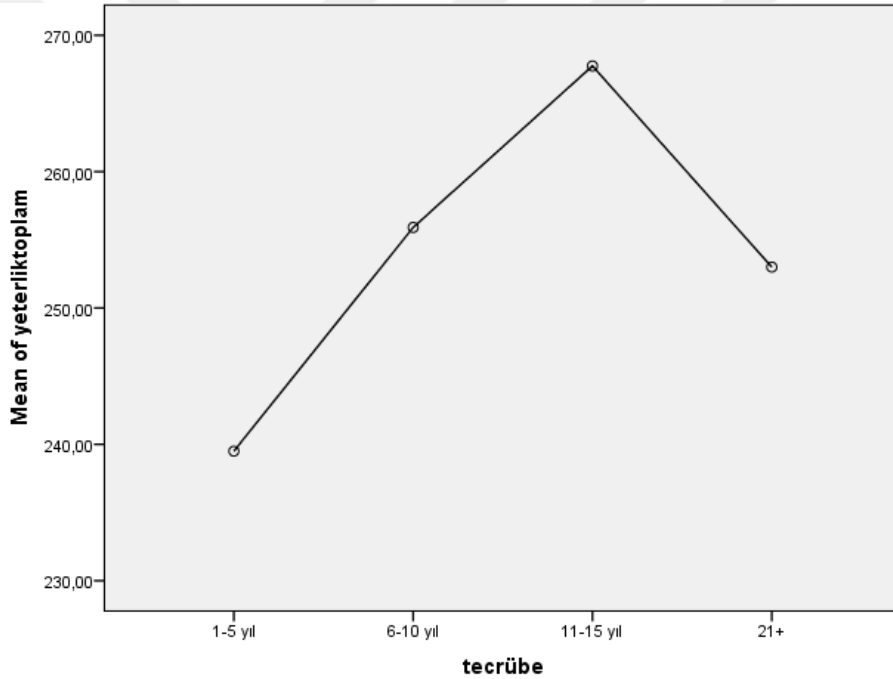
Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---

Gruplar arası	5712,567	2	2856,283	4,620	,052
Gruplar içi	5564,10	9	618,233		
Toplam	11276,667	11			

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 54'te, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yeterlikleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun yeterlikleri ile deneyimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna ilişkin durum grafik 14'te verilmiştir.

Grafik 15. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Deneyimleri ile Yeterlikleri Arasındaki İlişki*



Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin ikinci dil öğreticileri gibi deneyim arttıkça öz yeterlik puanları da yükselmektedir ancak 11'inci yıldan sonra düşüş görülmektedir. Bu değişimin özel bir çalışmayla incelenmesi gerekmektedir. Fakat hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacın bir yansıması olabilir. Çünkü öğretici yeterlikleri gelişen alanyazın ve teknoloji bileşenlerine karşı düşüş gösteriyor olabilir. Tartışmasız sonuç ise öğretici yeterliklerinin süreç içerisinde düzenli biçimde takip ve kontrol edilmesi gerektiğidir. Aynı zamanda bu tablo gruplar arası bu tutarlılık verilerin iç tutarlılığını ve ölçeğin amaca hizmet ettiğini göstermektedir.

4.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Dördüncü Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil/ikinci olarak öğretmenlerin yeterlik puanları mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretmenlerin yeterlik puanlarının mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

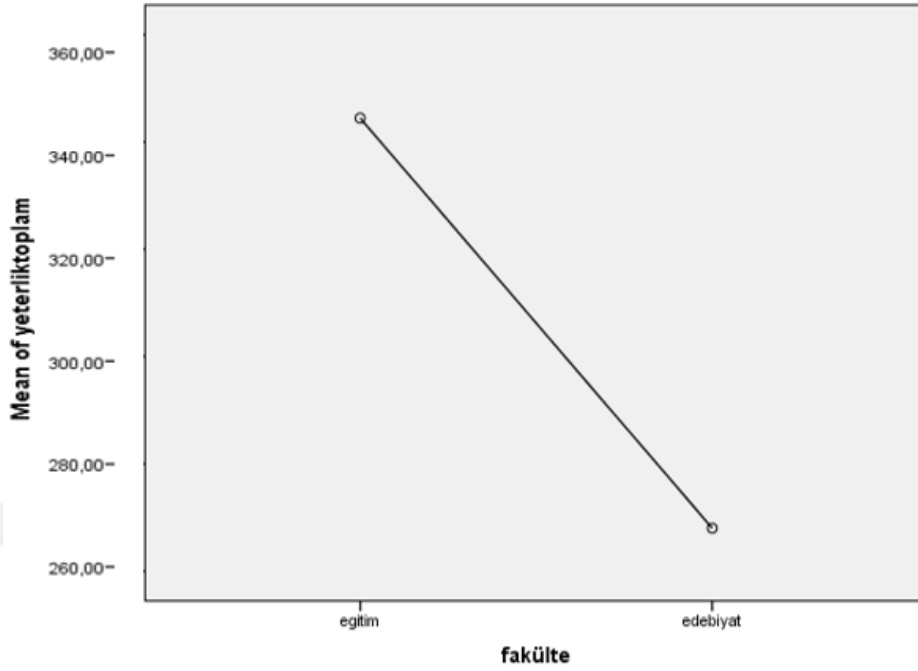
Tablo 56. *İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Mezuniyet Alanına İlişkin Analiz Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1634,556	1	1643,556	,906	,355
Gruplar içi	29012,889	16	1813,306		
Toplam	30656,444	17			

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 55'te, ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin yeterlikleri ile mezun oldukları bölüm arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, mezun olunan bölüm ile yeterlik arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna ilişkin grafik

Grafik 16. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Mezuniyet Alanı ile Yeterlik Arasındaki İlişki



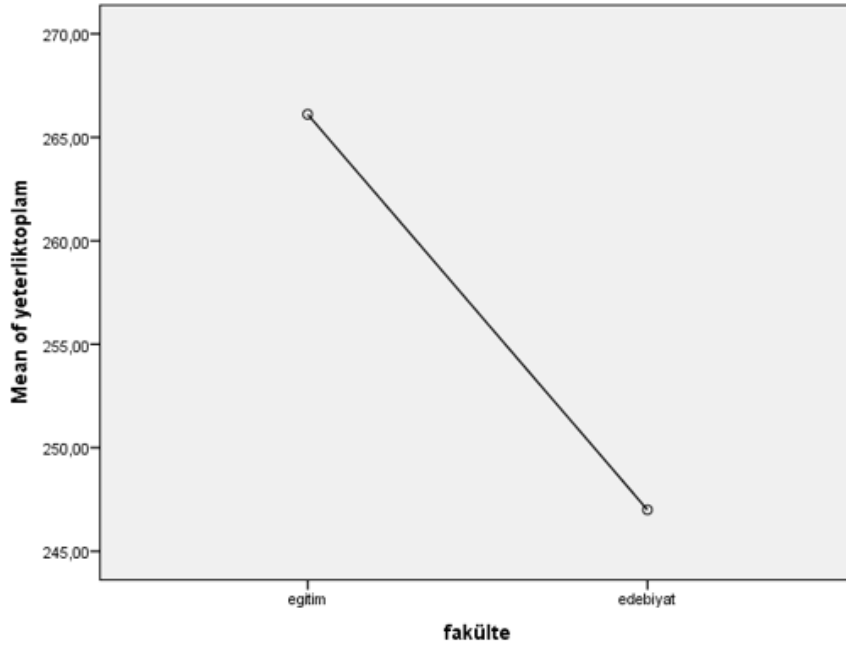
Tablo 57. Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1403,333	2	701,667	,640	,550
Gruplar içi	9873,333	9	1097,037		
Toplam	11276,667	11			

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 56’da, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yeterlikleri ile mezun oldukları bölüm arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, mezun olunan bölüm ile yeterlik arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna ilişkin grafik aşağıda verilmiştir.

Grafik 17. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Mezuniyet Alanı ile Yeterlikleri Arasındaki İlişki



Nitel verilerden elde edilen puanlara bakıldığında pedagojil yeterlik puanı eğitim fakülterinden mezun kişilerde daha yüksekken edebiyat fakültesi mezunlarına gidildikçe yeterlik puanı nispeten azalmaktadır. Bu durum eğitim fakültesi mezunu katılımcıların aldıkları pedagoji eğitimin yansıması olarak algılanmaktadır.

4.3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Beşinci Alt Problem: *Türkçeyi yabancı dil/ikinci olarak öğrenenlerin yeterlik puanları YTÖ sertifikasına sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın beşinci alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğrenenlerin yeterlik puanlarının YTÖ sertifikasına sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 58. *İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin YTÖ Sertifikasına Sahip Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Sertifika	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p*
Var	16	258,5	44,58	16	,538	,598
Yok	2	241,0	16,97			
Toplam	18					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 57’de, çalışma grubunun YTÖ sertifikasına sahip olma durumu ile yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik t- testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun sertifikaya sahip olma durumu ile yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 59. *Yabancı Dil Öğreticilerinin YTÖ Sertifikasına Sahip Olma Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Sertifika	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p*
Var	10	272,5	34,81	10	-,038	,970
Yok	2	271,5	19,09			
Toplam	12					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 58’de, çalışma grubunun YTÖ sertifikasına sahip olma durumu ile yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik t-testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun sertifikaya sahip olma durumu ile yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

İkinci ve yabancı dil öğreticilerinin YTÖ sertifikasına sahip olma değişkenine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde sertifikaya sahiplik oranının nitel veri toplanan grupta çok yüksek olduğu ve bunun alan bilgisiyle ilişkili yeterliklere olumlu yansımaların kaynağını oluşturulduğu düşünülmektedir.

4.3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Altıncı Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil/ikinci olarak öğretenlerin yeterlik puanları pedagojik eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın altıncı alt probleminde Türkçeyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretenlerin yeterlik puanlarının pedagojik eğitime sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile sınanmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 60. *İkinci Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Pedagojik Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Formasyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p*
Var	11	264,18	46,70	16	,953	,355
Yok	7	244,57	34,63			
Toplam	18					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 59’da, çalışma grubunun pedagojik eğitime sahip olma durumu ile yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik t-testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun pedagojik eğitime sahip olma durumu ile yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 61. *Yabancı Dil Öğreticilerinin Yeterliklerinin Pedagojik Eğitim Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Formasyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p*
Var	8	275,75	37,46	10	,607	,558
Yok	4	263,50	18,73			
Toplam	12					

*p<.05 = anlamlı.

Tablo 60’da, çalışma grubunun pedagojik eğitime sahip olma durumu ile yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik t-testi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, çalışma grubunun pedagojik eğitime sahip olma durumu ile yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Her iki grupta da pedagojik eğitimi olan öğreticisi sayısı olmayanlara kıyasla daha fazladır ancak yabancı dil öğreticileri ikinci dil öğreticilerine göre formasyona sahiplikte daha yüksek bir paya sahiptir.

4.4. İKİNCİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİNDEN VE ÖRNEK OLAY FORMLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri ile yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanları ile yeterlik puanları toplanan veriler ışığında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasında, verilerin anlamlı ve kolay gösterimi için sayısal verilerle desteklenen grafikler kullanılmıştır. Bu sayede tek tablo üzerinden aşağıdaki araştırma sorularına cevap verilmesi sağlanmıştır:

- İkinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanları ile yeterlik puanları arasında fark var mıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanları ile yeterlik puanları arasında fark var mıdır?
- İkinci dil olarak Türkçe öğreticileri ile yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik puanları arasında fark var mıdır?
- İkinci dil olarak Türkçe öğreticileri ile yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yeterlik puanları arasında fark var mıdır?
- Puanların farklılaştığı yeterlikler hangileridir?

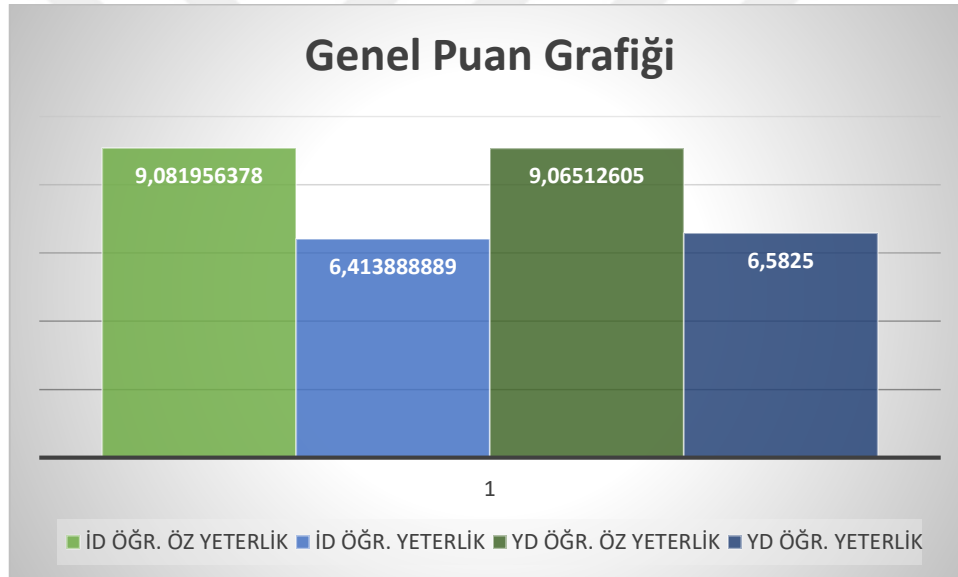
Bu soruların her biri aşağıdaki tablolarda önce genel sonra her bir yeterlik için ayrı ayrı cevaplanmıştır.

Araştırma kapsamında derlenen ve sayfa 110’da paylaşılan 40 maddelik yeterlik tanımlaması hem öz yeterlik ölçeğinde hem de örnek olaylar kurgulanırken tamamıyla kullanılmıştır. Öğreticilerin aldıkları puanlar ikinci dil öğreticileri(Türkiye’de Türkçe öğretmenler) ve yabancı dil öğreticileri (Türkiye dışında Türkçe öğretmenler) olarak gruplanarak öz yeterlik algıları ve yeterlik puanları hem grup içi hem de gruplar arasında karşılaştırılmıştır.

İkinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik belirleme ölçeği aracılığıyla kendilerine verdikleri puan soldan 1. sıradaki açık yeşil renkli sütun ($\cong 9,08$) ile temsil edilirken yabancı dil

öğreticilerinin öz yeterlik belirleme ölçeğinden aldıkları puan 3. sıradaki koyu yeşil renkli sütun ($\cong 9,06$) ile temsil edilmektedir. Örnek olay formunda öğretmenlerin yaptıkları vaka analizleri ile verdikleri cevapların puanlama anahtarıyla nicelleştirilmiş puanları ise 2. ve 4. sütunlarla temsil edilmiştir. 2. sıradaki açık mavi renkli sütun ($\cong 6,41$) ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yeterlik puanını karşılarken 4. sıradaki koyu mavi renkli sütun ($\cong 6,58$) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin puanına karşılık gelmektedir. Renk kodunun yanı sıra sütunların altında soldan sağa sırasıyla İD ÖĞR. ÖZ YETERLİK, İD ÖĞR. YETERLİK, YD ÖĞR. ÖZ YETERLİK ve YD ÖĞR. YETERLİK olarak da kodlama yapılmıştır. Bundan sonraki kısımda ikinci dil olarak Türkçe öğretmenleri, ikinci dil öğretmenleri; yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri olarak anılacaktır.

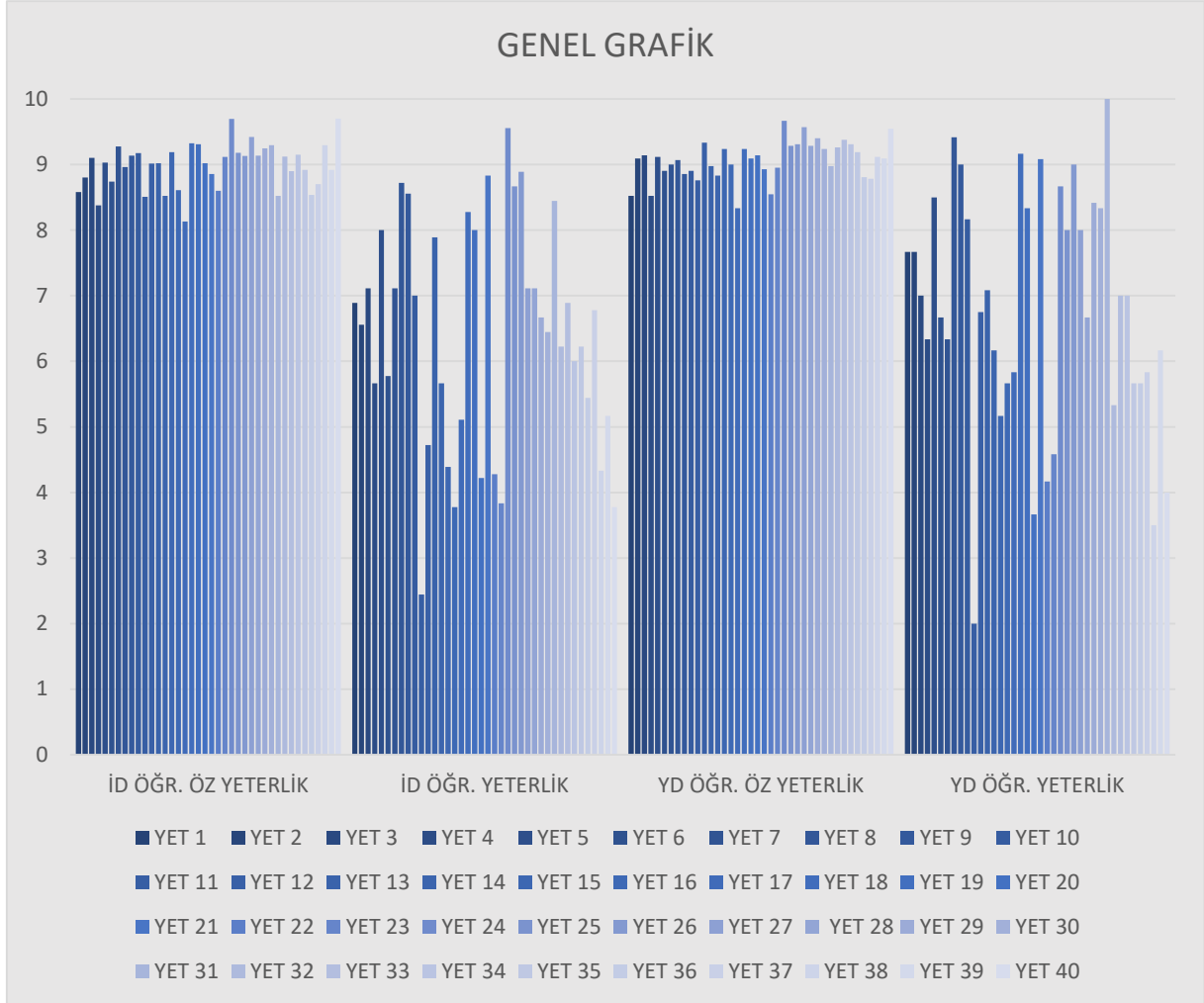
Grafik 18. Genel Puan Grafiği



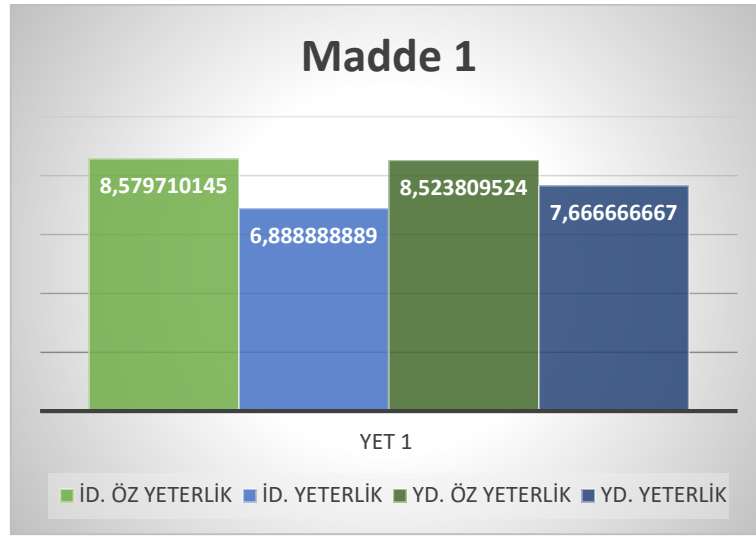
Genel tabloya bakıldığında ikinci dil öğretmenleri pedagojik yeterlik algısı bakımından $\cong 9,08$ 'lik bir puana sahipken yeterlik puanları $\cong 6,41$ 'de kalmıştır. Yabancı dil öğretmenleri ise $\cong 9,06$ 'lık bir öz yeterlik puanına sahipken yeterlik puanları $\cong 6,58$ olarak tespit edilmiştir. Genel tabloya bakıldığında ikinci dil öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında hem öz yeterlik hem de yeterlik bakımından neredeyse fark bulunmamaktadır. Ancak her iki gruptaki öğretmenler için de şu söylenebilir: Öğreticilerin yeterlikleri öz yeterlik algıları kadar yüksek değildir. Öz yeterlik algısının yeterlikten yüksek çıkması olağandır ancak aradaki yaklaşık 3 puanlık fark öğretmenlerin taşıması gereken pedagojik yeterliklere daha çok yakınlaştırılması gerektiğini göstermektedir. Toplamda gruplar arası puan farklılaşması görülmesi de yeterliklere ayrı ayrı

bakıldığında bazı maddelerdeki farklılaşma daha net görülebilmektedir. Bu durum aşağıdaki genel grafik tablosuna da yansımıştır.

Grafik 19. Genel Grafik

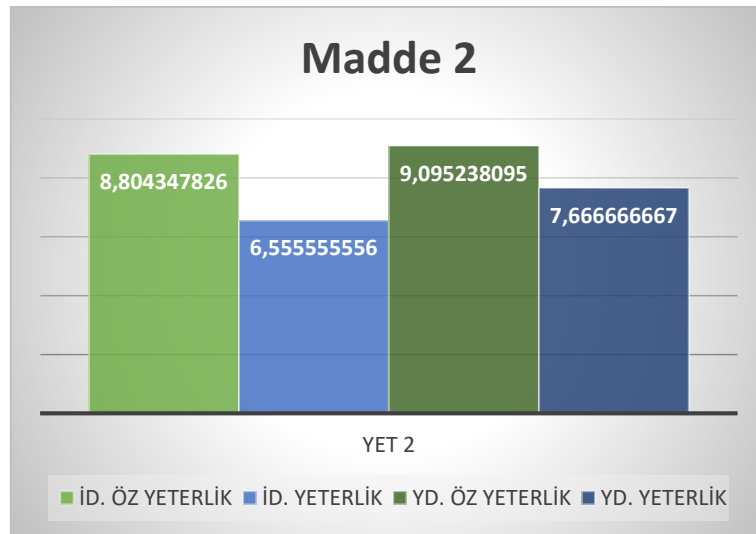


Öz yeterlik ve yeterlik puanlarının toplu grafikte görülen dalgalanması her bir pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterlik için ayrı ayrı ele alınarak daha net görünür biçimde aşağıda aktarılmış ve yorumlanmıştır.

Grafik 20. 1. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 1: Dersleri bireysel farklılıkları dikkate alan bir biçimde gerçekleştirebilir.

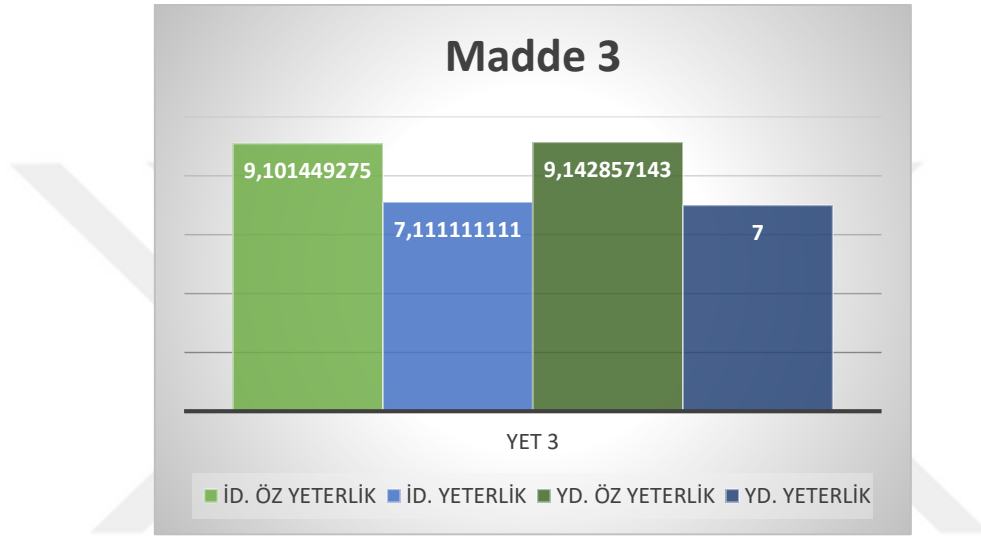
Derslerinde bireysel farklılıklara dikkat etme ile ilgili olan 1 numaralı yeterlik tanımında ikinci dil öğretmenlerinin de yabancı dil öğretmenlerinin de öz yeterlik algısına ilişkin puanlar yüksektir. Her iki grupta da yeterlikleri öz yeterlik algıları kadar yüksek olarak görünmese de algıya yakın düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yeterlikleri ikinci dil olarak Türkçe öğretenlerden yaklaşık bir puan daha yüksektir. İkinci dil öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yeterlikleri arasında ise yaklaşık iki puanlık bir fark görünmektedir.

Grafik 21. 2. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 2: Sınıftaki herkese, eşit öğrenme fırsatları sunabilir.

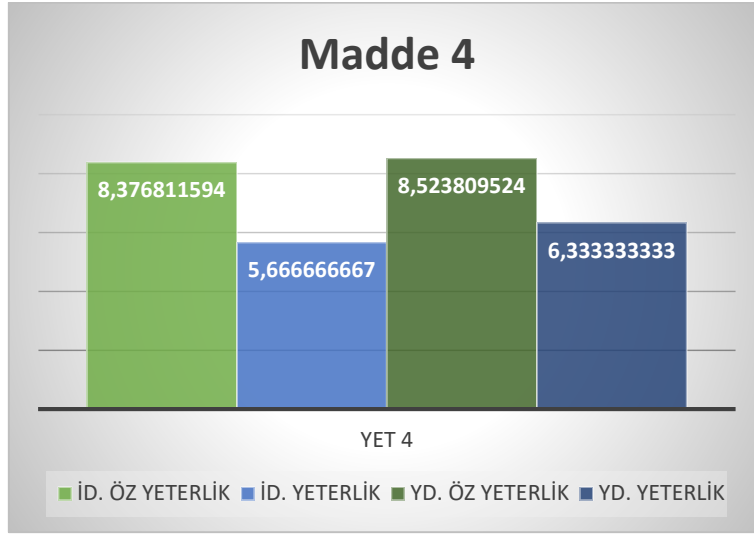
Sınıftaki herkese, eşit öğrenme fırsatları sunabilme yeterliğine bakıldığı zaman yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik algısı ikinci dil öğreticilerinden biraz daha yüksektir ancak gruplara göre öz yeterlik algısı ile yeterlikler kıyaslandığında ikinci dil öğreticilerinin yeterlikleri, algıladıklarından çok daha düşüktür. Yabancı dil öğreticilerinde ise fark daha azdır. Ancak her iki grubunda yeterlik düzeylerinin öz yeterlik algısına hatta olması gereken düzeye yaklaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Grafik 22. 3. Madde Puan Dağılımı



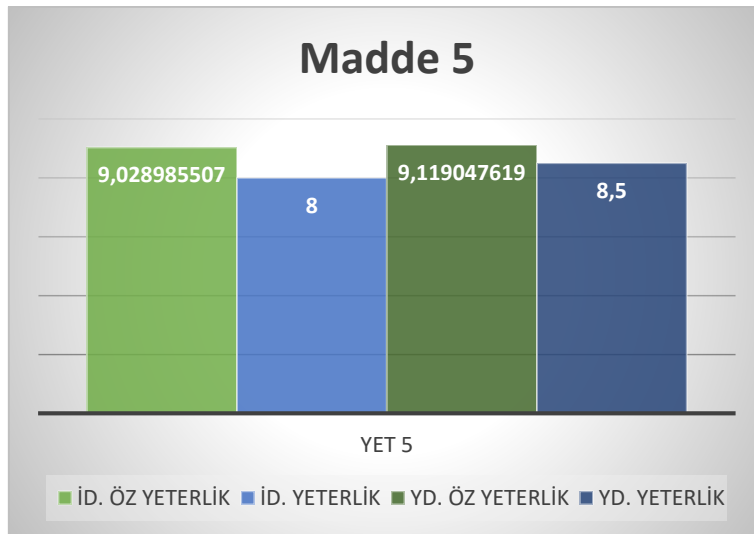
Yeterlik 3: Etkili iletişim kurulabilen demokratik öğrenme ortamları hazırlayabilir.

Öğrencilerin kendini rahat hissedip rahatça ifade edebildiği karşılıklı saygı atmosferinin oluşturulup etkili iletişimlerin gerçekleştirilebilmesini sağlama konusunda ikinci dil öğreticileri ile yabancı dil öğreticileri hem öz yeterlik algısı bakımından hem de yeterlik açısından birbirine denktir ancak yine yeterlikler algılanan öz yeterlikten yaklaşık iki puan daha düşüktür. Etkili iletişim kurulabilen demokratik öğrenme ortamları hazırlayabilme yeterliği ile öz yeterlik algısı arasındaki farka bakarak öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin sınanıp eksikliklerin tamamlanması ve sahip olunan yeterliğin uygulamaya yansımaya oranının artırılması gerektiği söylenebilir.

Grafik 23. 4. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 4: Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturabilir.

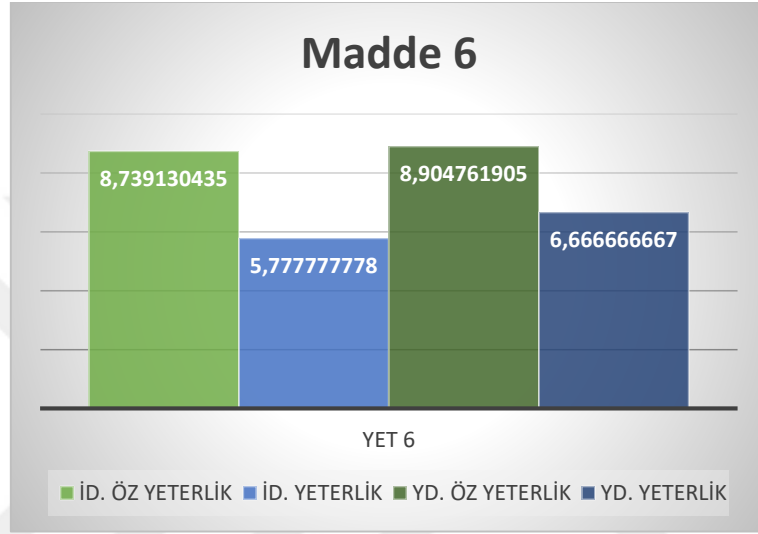
4 numaralı yeterlikte öğretmenlerin algıları ve yeterlik algıları baştaki yeterlik tanımlamalarına kıyasla daha düşük çıkmıştır. Anlamlı bir fark olmasa da hem öz yeterlik hem de yeterlik bakımından yabancı dil öğretmenlerinin puanları biraz daha yüksektir. Öğreticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturabilme yeterliklerini artırmaya yönelik derslere yer verilmesi yeterliklerin yükseltilmesini sağlayabilir.

Grafik 24. 5. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 5: Öğrencilerin dikkatini öğrenecekleri konuya çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanabilir.

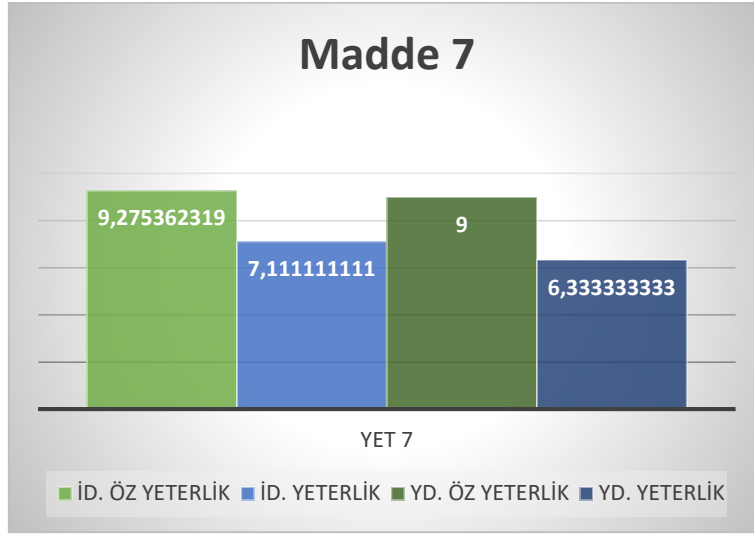
Kazanımların genelinde pedagojinin alan bilgisiyle kesişimin yoğunlaştı maddelerde öz yeterlik algısı da yeterlik puanı da yüksek çıkmaktadır. Her iki başlıkta da yabancı dil öğretmenlerinin yine daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bu maddedeki puanların yüksekliğinde öğretmenlerin YTÖ sertifikasına sahip olma ve mesleki tecrübelerinin etkili olduğu tahmin edilmektedir.

Grafik 25. 6. Madde Puan Dağılımı



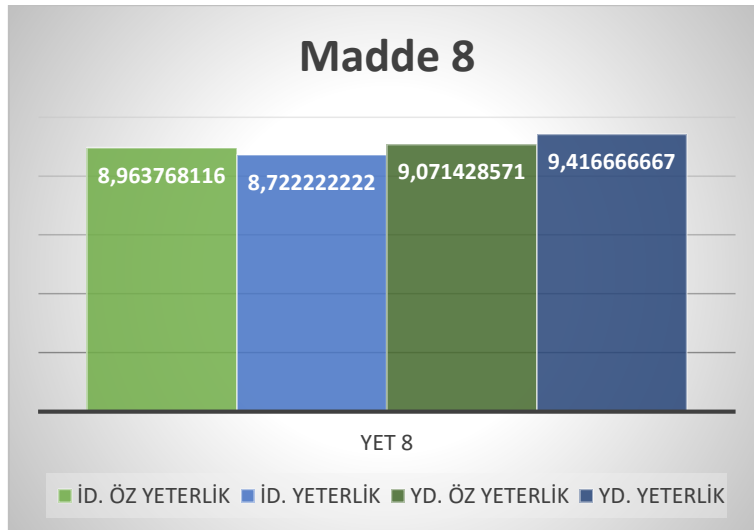
Yeterlik 6: Öğrencilerin sorgulayarak öğrenmesini sağlayabilir.

İkinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik algıları birbirine yakın olmakla birlikte yabancı dil öğretmenlerinin puanları yeterlik puanında daha yüksek tespit edilmiştir. Ancak her iki gruptaki öğretmenlerin öz yeterlik ile yeterlik puanları arasında yaklaşık 3'er puanlık fark uygulamada öğrencilerin sorgulamaya sevk etmede öğretmenlerin desteklenmesine ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Bunun için materyallerin de sorgulayıcı öğrenmeye imkân verecek şekilde tasarlanması önem arz etmektedir çünkü öğretmenlerin dersleri yapılandırmasında birçok sebepten dolayı ders kitapları büyük bir etkiye sahiptir.

Grafik 26. 7. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 7: Ders, planlanandan önce bittiğinde dersi doğal biçimde devam ettirebilir.

7 numaralı yeterlikle ilgili verilerde diğer maddelerden farklı olarak ikinci dil öğretmenlerinin hem öz yeterlik hem de yeterlik puanları bakımında önde olduğu gözlenmektedir. Ancak her iki öğretici grubunun da yeterlik puanı ile algısı arasındaki anlamlı farklılığın giderilmesi için eğitimlerle desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

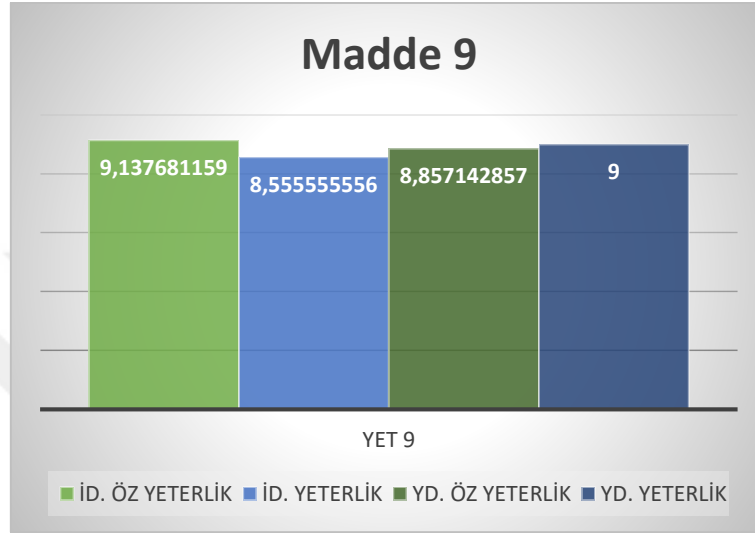
Grafik 27. 8. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 8: Öğretim esnasında yaşanabilecek sorunlarla/krizlerle başa çıkabilir.

Sorun ve krizlerle başa çıkmayla ilgili yeterlik ve öz yeterlik algısı arasında neredeyse fark bulunmamaktadır. Öğreticilerin bu konudaki yeterlikleri yansıtmacı yaklaşımla yürütülecek çalışmalar sayesinde tespit edilip eğitim programlarına taşınmalıdır. İki grup öğretmenlerinin

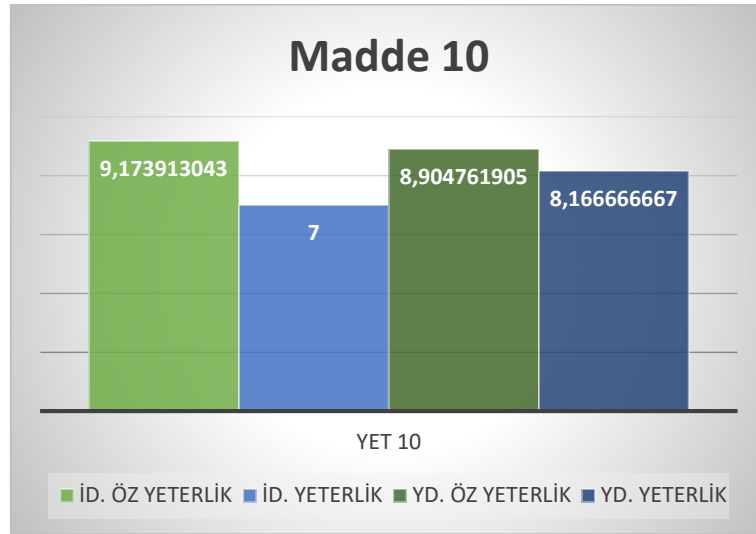
arasında anlamlı bir farklılık olmaması ile birlikte yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerinin öz yeterlik algılarından dahi yüksek çıkması dikkat çekicidir. Bu farklılık öğretmenlerin görev bilincinin yüksekliğinin yanı sıra kurumsal politikaların idrak ve icrasındaki başarılı olduğunu düşündürmektedir.

Grafik 28. 9. Madde Puan Dağılımı



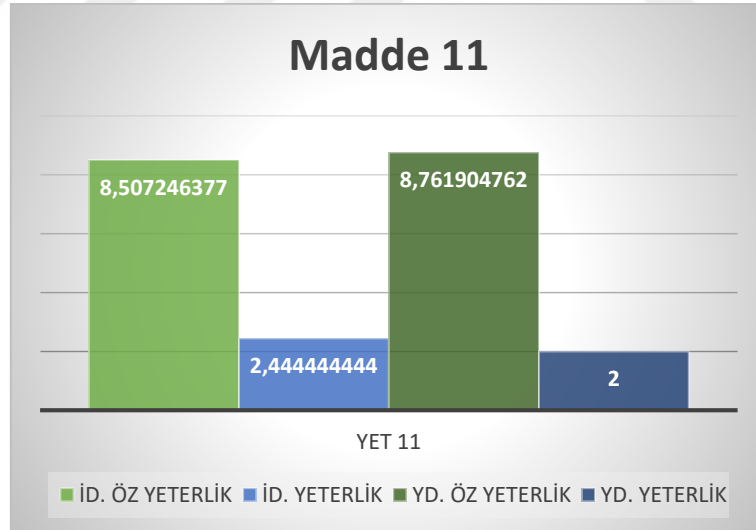
Yeterlik 9: *Ders esnasındaki değişkenlere (gelen sorular, oluşan durumlar vb.) göre öğretilenleri anında yeniden yapılandırabilir.*

Pedagojik muhakeme becerisinin ölçüldüğü 9 numaralı yeterlikte bir önceki maddede olduğu gibi iki gruptaki öğretmenlerin yeterlik ve öz yeterlik algısı puanlarının yüksekliği ve puan farklılıklarının azlığı görülmektedir. Yine yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerinin öz yeterlik algılarından da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konudaki tecrübenin de programlara en azından mentor öğretmenler sayesinde yansıtılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada değişkenlere rağmen başarılı süreç yönetiminin dil unsurlarının yanı sıra sınıf içi bileşenlerinin işletilebilme başarısında öğretmenin pedagojik muhakeme yeteneğinin etkili olduğu tahmin edilmektedir.

Grafik 29. 10. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 10: Öğretilen konuya ilişkin geliştirdiği taktikleri kullanabilir.

Öğreticilerin konuya göre geliştirdiği taktikleri işe koşma öz yeterlik algıları yüksek çıkmıştır. İkinci dil öğretmenlerinin öz yeterlik algısı yabancı dil öğretmenlerine göre yüksekken yeterlik puanlarına bakıldığında yabancı dil öğretmenleri daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

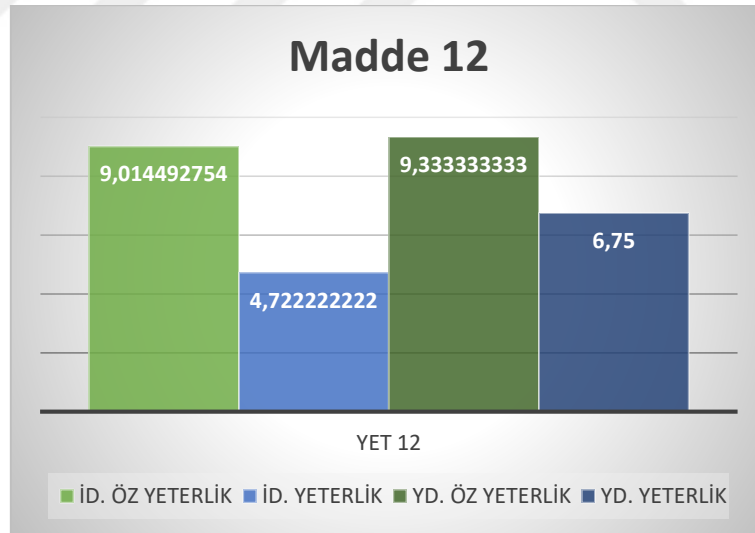
Grafik 30. 11. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 11: Derslerde öğretim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanabilir.

Öğretim sürecinde teknolojiye yararlanma yeterliğinde algı yüksek olmakla birlikte çeşitli öğretim zorluklarının sunulduğu örnek olaylarda öğretmenler öğrenme engelini aşmak için teknolojiye yararlanma yolunu çok nadir seçmişlerdir. Genelde yeniden anlatım(tekrar), basitleştirerek anlatım, bilinenden bilinmeyene gitme gibi eylemlere yönelen öğretmenlerden çok

azı yansı cihazı ve bilgisayar vb. teknik cihazlardan yararlanmaktan bahsetmiştir. Web 2.0 araçları, öğretim portallarından ise hiç bahsedilmemiştir. Her iki grupta da öğretmenlerin yeterlikleri sorun çözmeye dâhil edilmediği için düşük seviyede çıkmış olup ikinci dil öğretmenleri nispeten daha yüksek puana sahiptir. TÖMER’lerde akıllı tahtanın genelde olmadığı Yunus Emre Enstitüsünün ise bu imkâna sahip olduğu durumu göz önünde tutulduğunda bu veri daha da dikkat çekici hâle gelmektedir. Sunulan örnek olaylarda anlık durumlara çözüm üretilmesi istendiğinden öğretmenlerin hazırlıksız biçimde teknolojiye yararlanmaya yönelmediği ve öğretim içeriklerine yönelik önceden oluşturulmuş dijital materyal bankalarının yokluğu veya eksikliği söz konusu olabilir. Bugün birçok TÖMER’in çeşitli öğretim setlerinin olmasına rağmen çok az sayıda kurumun dijital materyale sahip olduğu ve öğrenme portallarının yakın zamanda geliştirilmiş olması bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Mishra ve Kohler (2006)’ın Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi olarak tanımladığı öğretmenler için günümüzün en önemli bilgi alanına ilişkin yeterlik ciddi oranda düşüktür. Bu alan bilgisinin ve ilgili yeterlikleri artırmaya yönelik içeriklerin öğretici yetiştiren programlarda yoğun biçimde ele alınması gerektiği bu verilerden hareketle söylenebilir.

Grafik 31. 12. Madde Puan Dağılımı

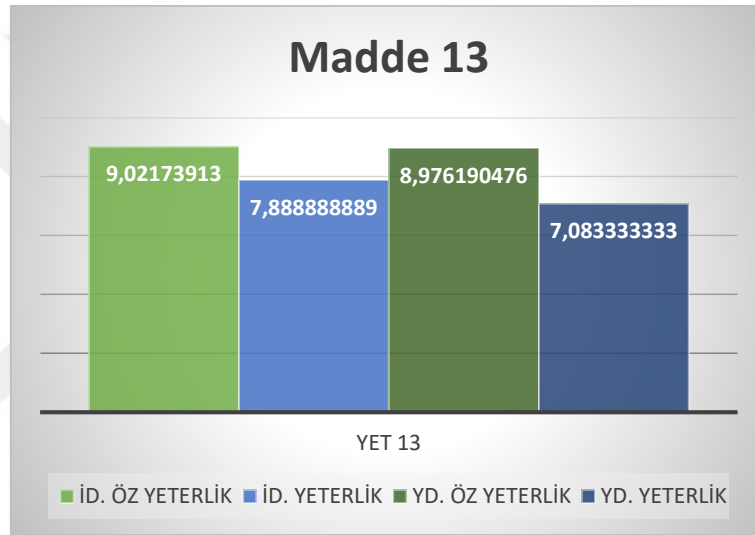


Yeterlik 12: Öğretim sürecinde içerikle ilgili motivasyonu artıracak etkinlikleri (şarkı, şiir, tekerleme, kısa film vb.) kullanabilir.

Öğretim sürecinde motivasyonu artırmaya yönelik yeterlik tanımlamasında ikinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri yüksek bir algıya sahipken yeterlik puanları öz yeterlik puanına kıyasla ciddi oranda düşük çıkmıştır. İkinci dil öğretmenlerinin yeterliği yabancı dil öğretmenlerin yeterliğine göre de iki puan daha düşüktür. Dil öğretiminde şiir, şarkı, tekerleme

gibi ritmik unsurların, derslerin ilgi çekici hâle getirilmesinde çok etkili olduğu bilinmesine rağmen öğretmenler örnek olaylardaki öğrenme zorluklarına ve motivasyon kayıplarına karşı bu araçlardan yararlanmaya değinmemiştir. Özellikle ikinci dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle bu yeterliklerini artırmak önem arz etmektedir. Ancak düzenli ve sürekli biçimde hizmet içi eğitim programı olan TÖMER yok denecek kadar az olduğu bilinmektedir ve ilk aşama olarak bu tür eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi sürekli eğitim kapsamında TÖMER'lerin gündemine alınmalıdır. Bu konu ile ilgili veri, çalışmanın başında pasta grafiklerle ifade edilmişti.

Grafik 32. 13. Madde Puan Dağılımı

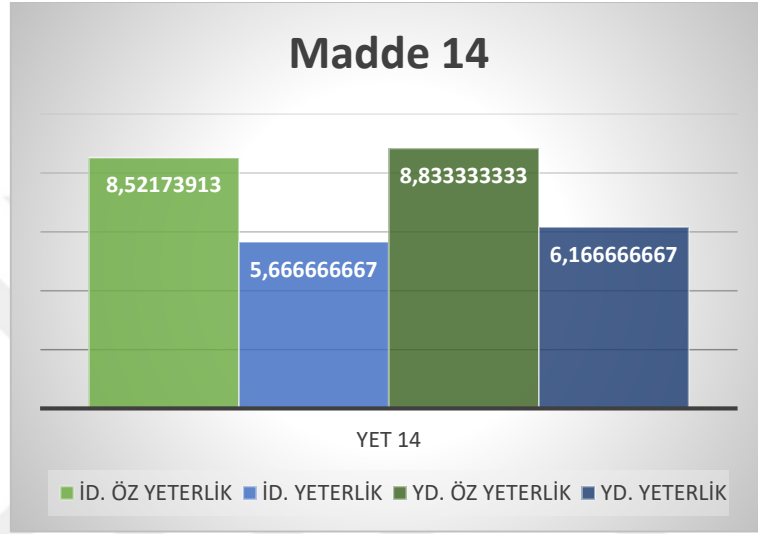


Yeterlik 13: Öğrencilerin zorlandığı içerikler karşısında etkin çözümler üretebilir.

İkinci dil öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları içeriklere karşısında etkin çözümler üreterek zorlukların üstesinden gelebilmeye yönelik maddede öz yeterlik puanlarına yakın bir puanla yeterlik bakımından da yüksek puan almışlardır. 5 numaralı yeterlikte olduğu gibi öğretmenlerin alan bilgisine yaklaşan pedagojik konularda daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin eğitim programlarında alan bilgisinin yanı sıra pedagoji eğitimin de kuvvetlendirilerek 11 numaralı maddedeki veriler de göz önünde tutularak TPAB öğretim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında daha fazla yer tutması gerektiği düşüncesini oluşturmaktadır. Bugün YTÖ Sertifika Programı adıyla düzenlenen programlarda ders veren uzman ve akademisyenlerin diğer derslerin görevlileri ile bir planlamaya girmeden uzmanlık alanlarına daha doğrusu tecrübe ve araştırmalarına göre içeriği müstakil biçimde yapılandığı bilinmektedir. Bu da pedagoji, alan ve teknoloji bilgisinin birlikte yorumlanıp verilmediğini işaret etmektedir. Bu sorunun çözümü için eğitim

programlarının taşınması gereken asgari içerik ve süre belirlenmeli, öğreticinin alanına göre konu değil program içeriğine göre semineri verecek öğretici seçilmelidir. Alanla ilgili bir akreditasyon kuruluşunun ihdas edilmesi Türkçe öğretim süreçlerinin yanı sıra bu tür öğretici yetiştirmeye yönelik faaliyetlerin de düzenlenmesi noktasında faydalı sonuçlar doğurabilecektir.

Grafik 33. 14. Madde Puan Dağılımı



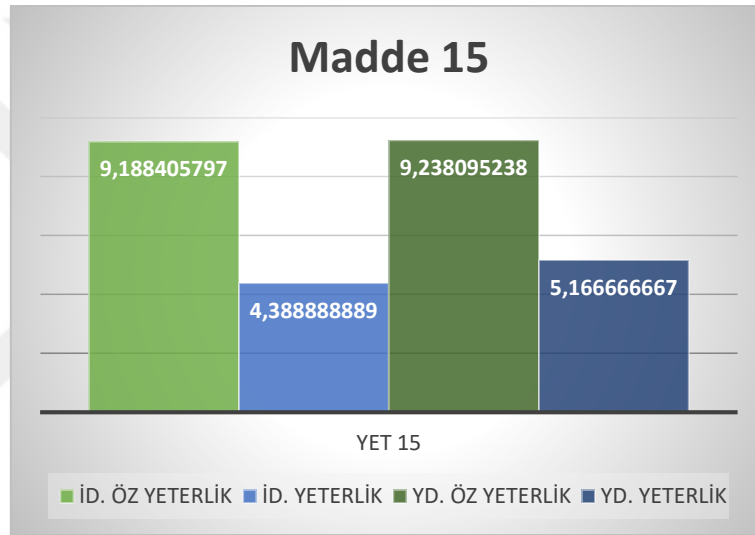
Yeterlik 14: Öğrencilerin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarına karşı etkili çözümler sunulabilir.

Bir önceki maddede belirtildiği üzere öğretmenlerin alan bilgisinin yoğun işletildiği yeterliklerde puanları yükselirken pedagoji bilgisinin yoğun olduğu yeterliklerde hem öz yeterlik hem de yeterlik puanlarında düşüş görülmektedir. Nitel verilerde öğretmenlerin bu tür durumlara müdahale ederken usta-çırak ilişkisi ve geleneksel pedagoji eğitimi ile tabi oldukları öğretilere başvurmakta, ödül-ceza sistemini işletmeye çalışmakta ve genelde durumu iyice analiz etmeden tecrübeleri ışığında hareket etmektedir. Geleneksel pedagoji yaklaşımları, eğitim öğretim sistemlerini davranışçılığın şekillendirdiği koşullanma ilkesine uygun biçimde yapılandırmıştır. Postmodern akımlar ve psikoloji alanındaki gelişmeler ışığında modern pedagoji, bireyi salt davranışları ile ele alıp işlemeye çalışmak yerine davranışları bir çıktı, sonuç olarak değerlendirip altında yatan psikolojik süreçlere yönelmiştir. Bu gelişmelerden etkilenen öğretim psikolojisi ve pedagojisi öğrencilerin engel oluşturan durumları karşısında davranışa odaklanmak yerine öğrencinin sorun oluşturan tutumunun altında yatan sebebi tespit edip sağlıklı bir iletişimle çözüm sunmak için aktif dinleme, öğrenciyle iş birliği, suçlayıcı sen dili

yerine empatik ben dilinin kullanımı, kabul etme gibi kavramlar üzerinde daha çok durmaya başlamıştır.

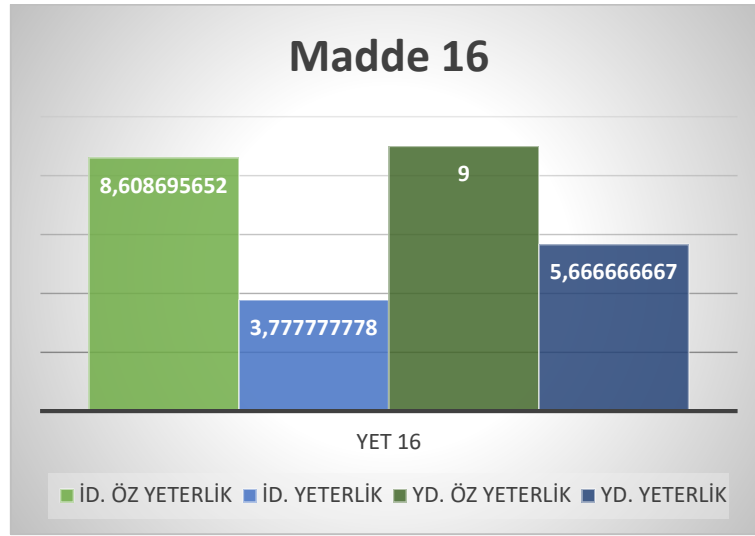
Öğretmenlerin öğrencileriyle konuşma şekli, yardımcı veya yıkıcı olmalarını belirleyecektir. Etkili öğretmen, aynı etkili danışman gibi, kabul ettiğini nasıl göstereceğini öğrenmeli, bunun için bazı iletişim becerileri edinmelidir (Gordon, 2019, s.76). Gordon (2019) öğretmenler kavramakta zorlansa da öğrencilere yardım etmenin en etkin yolunun iyi bir dinleyici olmaktan geçtiğini belirtir. Bunun için Gordon (2019, s.78) dört aşamadan bahseder: pasif dinleme, işe yarayan kabul tepkileri, kapı aralayıcılar ve aktif dinleme.

Grafik 34. 15. Madde Puan Dağılımı



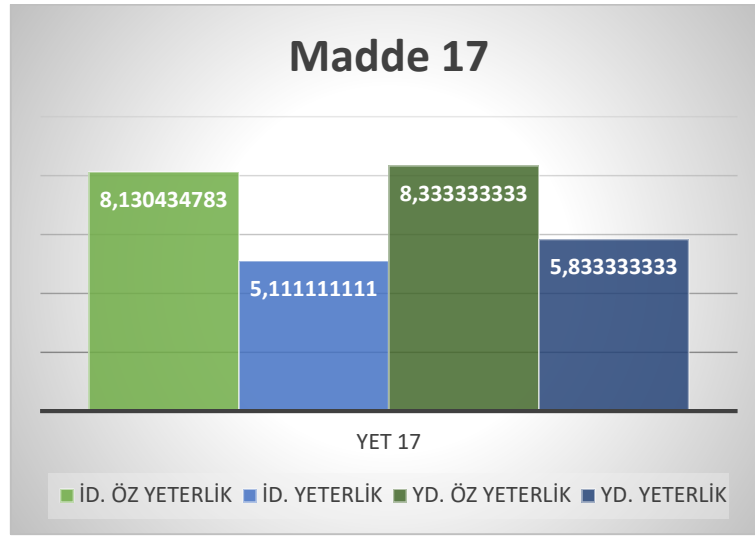
Yeterlik 15: *Ders esnasında öğrencilerin performanslarını gözlemleyebilir.*

Ders esnasında öğrencilerin performanslarını gözlemlemeyi ölçen yeterlikte öğreticilerin öz yeterlik puanları çok yüksekken yeterlik puanları yarı yarıya düşük çıkmıştır. Yabancı dil öğreticilerinin yeterlik puanları ikinci dil öğreticilerine kıyasla bir miktar yüksek olsa da düşük bir seviyede kalmaktadır. Öğreticilerin sınıf içi durumları sürekli kontrol edip öğrencinin eylem ve söylemlerinden psikolojik durumlarından öğrenme düzeylerine; kabullerinden tutumlarına varıncaya kadar birçok şeyi sürekli kontrol etmeleri gerekirken bunu sağlayacak performanslara çok odaklanmadan süreci devam ettirdikleri tespit edilmiştir. Birçok öğreticinin görevinin dil öğretmek olduğunu söyleyip, bu durum öğrencinin sorunu, ben anlatmakla mükellefim dinleyip dinlememek onun tercihi gibi bir tutum bildirmiş olmaları dikkat çekicidir. Bu da genelde pedagoji eğitimin ve özelde pedagojik muhakeme yeteneğini geliştirmeye yönelik eğitim ve uygulamaların gerekliliğini bir kez daha işaret etmektedir.

Grafik 35. 16. Madde Puan Dağılımı

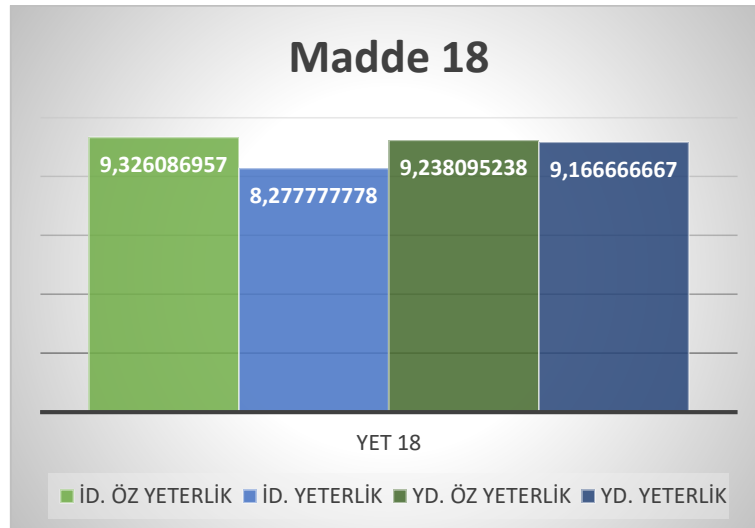
Yeterlik 16: Öğrencilerin öğrenme stratejilerini gözlemleyebilir.

Performans gözlemeye dayalı 15'inci maddeyle birlikte değerlendirebilecek bu madde öğrencilerin öğrenme stratejilerini gözlemlene yeterliğine odaklanmıştır. Bir önceki yeterliğin puanlarıyla tutarlı biçimde öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının yüksekliğine rağmen yeterlik puanları çok düşüktür. Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlik puanı daha yüksek olsa da diğer yeterlik maddelerine göre düşük kalmaktadır. Bu verilerden hareketle öğretici yetiştirme programları düzenlenirken pedagoji eğitiminde öğretmenlerin öğrenme psikolojisi gibi konu başlıkları altında öğrenci/öğrenme stratejileri ve öğretmen/öğretme stratejileri konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Bunun için söz konusu programların sadece alan uzmanları tarafından değil eğitim bilimi uzman ve akademisyenlerinin de nezaretinde düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Alan uzmanlarının eğitim bilimlerinde lisansüstü çalışmalarla disiplinler arası bir bakışa ve bilgiye eriştirilerek bu tür planlama ve uygulamalarda çalıştırılması daha faydalı olacaktır. Birçok konuda olduğu gibi pedagoji konusunda da öğretmenlerin disiplinler arası çalışmaya teşvik edilmesinin gerektiği ve faydalı olacağı düşünülmektedir.

Grafik 36. 17. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 17: Öğrencilerin portfolyosunu tutabilir.

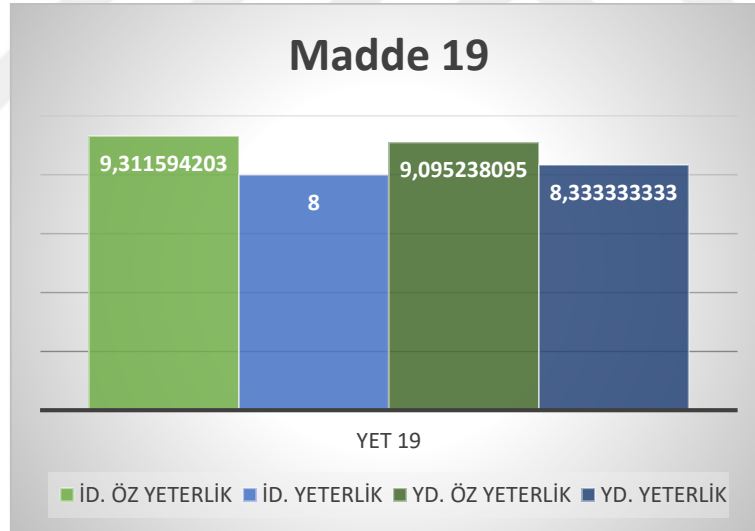
15 ve 16'ncı maddeyle de ilgili olan bu yeterlik tanımlamasında öz yeterlik puanları nispeten azalmakla birlikte yeterlik puanları yükselmektedir. Yine yabancı dil öğreticileri ikinci dil öğreticilerinde daha yüksek bir puana sahiptir. Ancak diğer iki maddede olduğu gibi bu yeterlikte de puanlar öz yeterlik algısının oldukça altındadır. Yükselen puanlarda Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde portfolyoya yapılan vurgu ve oluşan farkındalığın etkili olduğu tahmin edilmektedir. Öyle ki söz konusu metnin bir parçası olan Dil Portfolyosu metnin önüne geçmiş ve birçok alan uzmanınca Avrupa Dil Porfolyosu (ADP) adıyla anılır hale gelmiştir. Araştırmaya da yansıdığı üzere sürekli ifade edilen portfolyoların tutulduğu ise şimdiye değin hiç gözlemlenmemiştir.

Grafik 37. 18. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 18: Öğretim esnasında materyal ve hazırlıklar dışında örnekler sunabilir.

Alan bilgisinin yoğun biçimde kullanıldığı 18'inci yeterlikte öğreticiden beklenen, gerektiğinde materyal ve hazırlıkları dışında örnekler sunmasıdır. Bu maddede öz yeterlik algısı her iki grupta da yüksek iken yeterlik puanları da öz yeterliklere çok yakın düzeyde yüksektir. Çünkü dil öğretiminde öğrenciler dili sürekli sorgular ve sınırlı sayıdaki dil bileşeni ile dil öğretmeye çalışan öğretici için en sorunsuz dil öğretimi amaca uygun basit örnekler, cümleler sunma sayesinde gerçekleşmektedir. Öğretici hedef konu ve yapıya uygun öğretilerin hangileri olduğunu daha önceki deneyimlerinden bilir ve bilinen kelimelerle yeni konuya uygun örnekleri anında yapılandırır. Bu uzmanlık bilgisine sahip olunmasında öğretici eğitimlerinin bu ve benzeri alan bilgilerine odaklı biçimde yürütülüyor olması, YTÖ sertifikasına sahiplik oranının yüksekliği, alanyazında hangi ekin nasıl öğretilceğine varıncaya kadar alan bilgisine ilişkin konuların detaylıca çalışılmış ve çalışılıyor olmasının olumlu yansıması olduğu düşünülmektedir.

Grafik 38. 19. Madde Puan Dağılımı

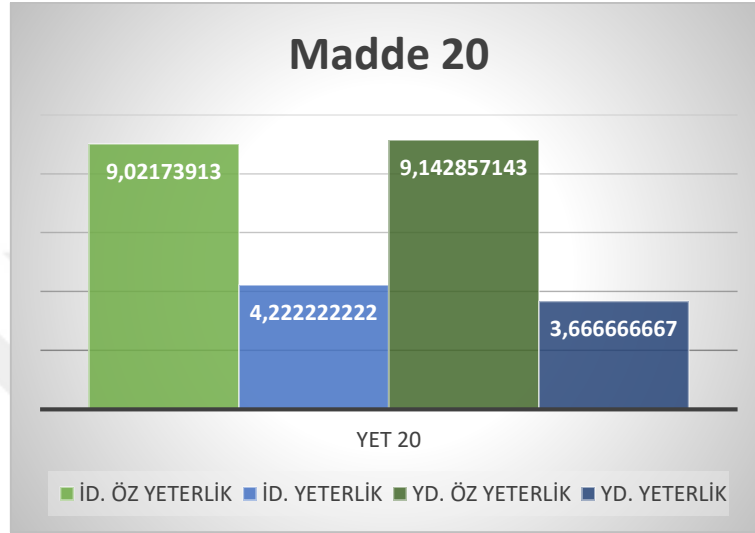


Yeterlik 19: Anlatıların hızını ve içerik bileşenlerinin (açıklama, örnek vb.) seçimini öğrencilerin seviyesine göre ayarlayabilir.

19'uncu yeterlik de yine alan bilgisiyle ilişkilidir ve bu konuda da öğretmenler öz yeterlik algılarına yakın düzeyde yeterlik sergilemişlerdir. İkinci dil öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenlerinin hem öz yeterlik hem de yeterlik puanları çok yüksektir. Yabancı dil öğretiminin temellerini oluşturan hedef kitleye uygun hızda uygun içeriğin sunulması ana dil öğretimi için de geçerli olmakla birlikte ikinci/yabancı dil öğretimi için temel ayrım noktalarından biridir.

Öğreticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde temel alan derslerinden birisidir. Buradan hareketle öğretmenlerin eğitiminde gerekli bilgilerin yer almasının ne denli olumlu çıktılar sağladığı vurgulanabilir. Bir diğer açıdan öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin konularda pedagojik muhakeme yeteneklerini geliştirdikleri ve kullandıkları söylenebilir.

Grafik 39. 20. Madde Puan Dağılımı

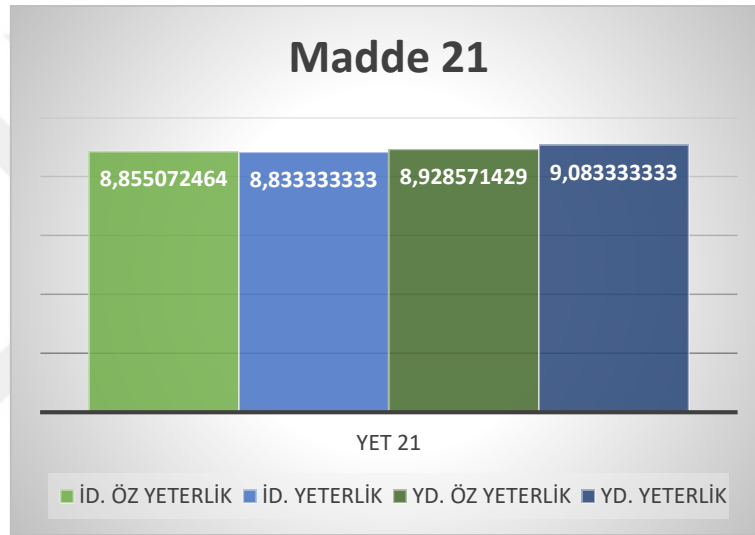


Yeterlik 20: *Derste kullanacağı örnek vb. içerikleri öğrencilerin hayatlarına uygun seçebilir.*

Dersin içeriğini öğrencilerin hayatına uygun seçme ile ilgili kazanımda öğrencilerin tutumu(14), performanslarını(15), öğrenme stratejilerini gözleme(16) ve portfolyo tutmayla ilgili (17) ile ilişkili kazanımlarla uyumlu biçimde yeterlik puanları öz yeterlik puanlarının aksine düşük çıkmaktadır. Genel bir eğitim ilkesi olan öğrenciye görelilik/uygunluk 19'uncu yeterlikte olduğu üzere alan bilgisine yönelik olduğunda başarılı biçimde işletilmekteyken pedagojik yönü kuvvetlendiğinde yine puanlarda ciddi düşüşler gözlemlenmektedir. Çünkü öğrencinin hayatına uygun örnekler verebilmek için öğreticinin, öğrenci hakkında birçok bilgiye sahip olması ve öğretimde bunları gözeterek süreci şekillendirmesi gerekmektedir. Bu da öğrencinin portfolyosunu tutmak, ilgi alanlarını bilmek, öğrenme stratejilerini çözümlemek, dünya bilgisine hâkim olmayı gerektirir. İkinci dil öğretiminde sınıflar çok uluslu dolayısıyla çok kültürlüdür. Dolayısıyla öğreticinin bütün kültürler ve bileşenleri hakkında bilgi sahibi olup bu hassasiyetleri gözetmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretmenleri daha çok yurt dışında bulundukları ülkede çok uluslu sınıflarda çalışmamaktadır ancak kaynak kültür öğreticinin kültürü/hedef kültürden farklıdır. Bu yüzden her iki gruptaki öğretmenlerin öğrencileri ve sınıfa taşıdıkları dillerini, kültürlerini, inançlarını ve bunların bileşenlerini bilmeleri önem arz etmektedir. Yeterlik puanlarına bakıldığında iki grup içinde düşüklük söz konusudur. İkinci dil

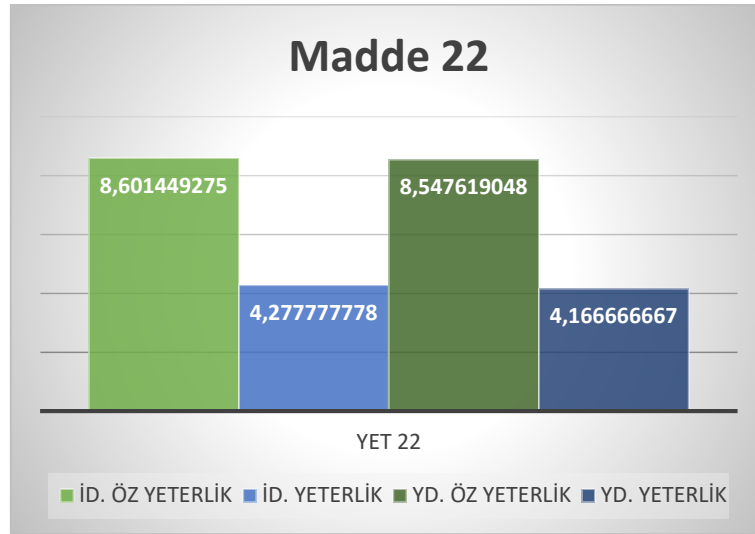
öğreticileri diğer maddelerin aksine yabancı dil öğretmenlerinden daha yüksek puan almışlardır. Bu durumun öğretim programlarının haftalık 20-30 saat aralığındaki yoğun biçimde düzenleniyor olduğu için öğretici-öğrenci iletişimini ve paylaşımını artırmasından ve yabancı oldukları ülkede ikinci dil öğretmenlerinin öğrencilerinin yeri geldiğinde konaklama, ulaşım hatta işlerine varıncaya kadar birçok konuda yardımcı olup yaşadıkları kültürel şoklarda rehberlik etmeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Uygulamada öğretmenlerin sergiledikleri bu beceriler bilgi alanlarını geliştirecek eğitimlerle desteklenmesi halinde yeterliklerin gelişimi de sağlanabilecektir.

Grafik 40. 21. Madde Puan Dağılımı



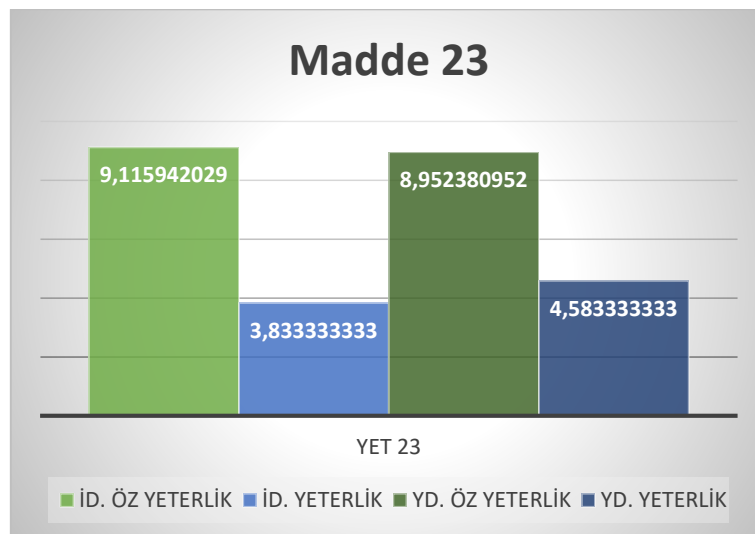
Yeterlik 21: *Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlayıp değişkenlere rağmen yürütebilir.*

Bir önceki yeterliğin aksine yine alan bilgisi ile ilgili bir yeterlik tanımı olan 21'inci maddede her iki gruptaki öğretmenlerin hem öz yeterlik puanları hem de yeterlik puanları çok yüksektir. Hatta yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri öz yeterlik algılarından da yüksek çıkmıştır. Yabancı dil öğretmenlerin yeterlik puanları genelde çok az farkla da olsa ikinci dil öğretmenlerinden yüksek çıkmış olup genellikle pedagojik yeterliklerin sorgulandığı maddelerde yabancı dil öğretmenlerinin ikinci dil öğretmenlerine kıyasla daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Bu durum ikinci dil öğretmenlerinin 18 kişilik nitel çalışma grubunda %61'inin formasyona sahipken yabancı dil öğretmenlerinde 2 kişilik grupta % 66'sının formasyonunun olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Grafik 41. 22. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 22: Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini/araçlarını kullanabilir.

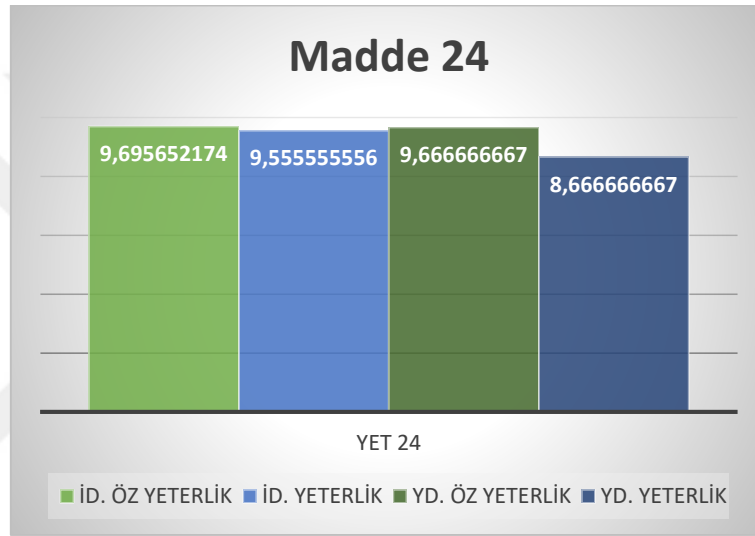
Ölçme-değerlendirme teknik ve araçlarının kullanım yeterliğini ölçen 22'nci yeterlikte pedagojiyle ilgili diğer maddelerde olduğu gibi öz yeterlik algısının çok altında yeterlik puanları görülmektedir. Ölçme-değerlendirme dersinin pedagoji eğitimin bir parçası olduğu düşünüldüğünde puanları anlamlandırmak daha kolay olacaktır. Öğreticilerin çok yüksek bir kısmı Türk dili ile ilgili alanlardan mezunken eğitim fakültesi mezunu olma veya pedagojik formasyon eğitimi alma başlıklarında yaklaşık yarı yarıya bir oran ortaya çıkmaktadır. Bu durumun pedagoji yoğun diğer maddelerde olduğu gibi 22'nci yeterlikte de etkili olduğu düşünülmektedir.

Grafik 42. 23. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 23: Öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek dönütler verebilir.

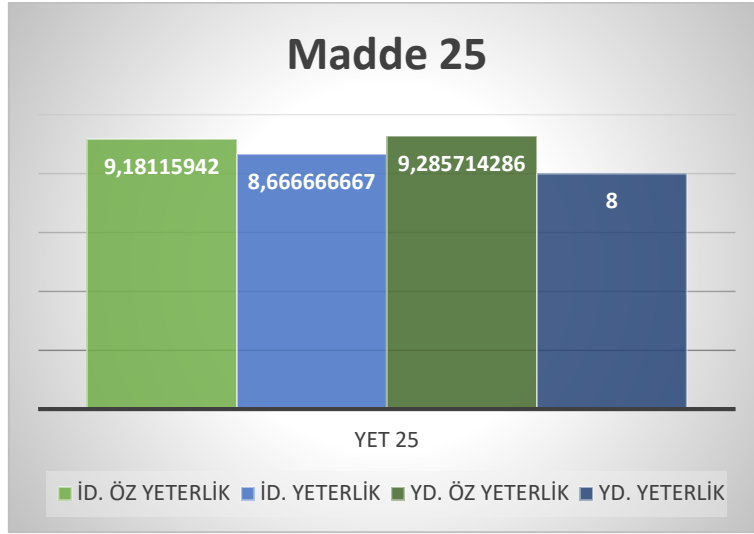
23 numaralı yeterlikte yine pedagojik alan bilgisinin yoğun biçimde kullanıldığı maddelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeterlikte de öz yeterlik puanlarının yüksekliğine rağmen yeterlik puanları düşüktür. Yine yabancı dil öğreticileri ikinci dil öğreticilerinden daha yüksek bir yeterlik puanına sahiptir. Öğrencinin gelişimlerini destekleme yeterliliği; gelişim psikolojisi, eğitim psikolojisi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi birçok pedagoji dersine ilişkin bilgiye sahip olunması ile mümkün olunabilecek bir yeterliktir.

Grafik 43. 24. Madde Puan Dağılımı



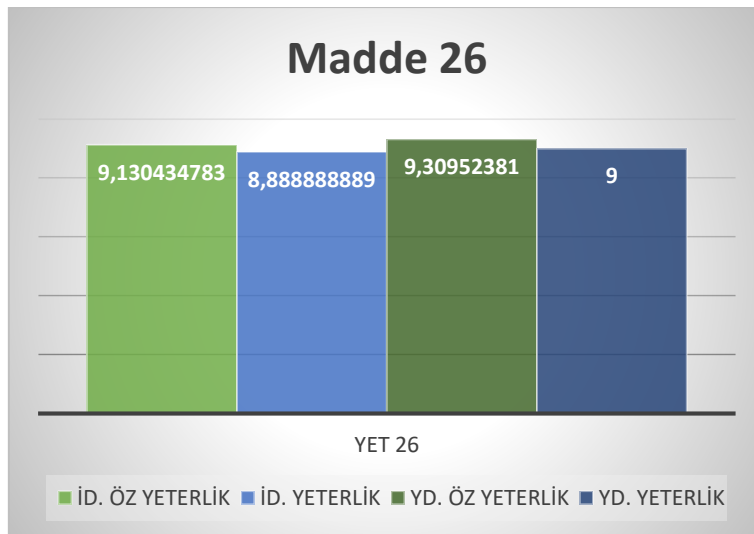
Yeterlik 24: Farklı kültürlerle karşı hoşgörülü bir tutum sergileyebilir.

Farklı kültürlerle karşı hoş görülü bir tutum sergileyebilme yeterliğini sorgulayan 24'üncü yeterlikte iki grubun öğretmenleri hem öz yeterlik hem de yeterlik bakımında yüksek puanlar almışlardır. İkinci dil öğretmenlerin yeterlikleri yabancı dil öğretmenlerinden yüksek çıkmıştır. Bu durum 20'nci yeterlikteki yorumlarla birlikte ele alındığında ikinci dil öğretmenlerin çok uluslu dolayısıyla çok dilli, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik yapıyor olmaları sebebiyle farkındalıklarını yükseltmesi ve yabancı dil öğretmenlerine kıyasla daha elzem bir yeterlik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Puanlardan da görüldüğü üzere her iki grubun da öğretmenleri oldukça yüksek puanlara sahiptir. Öğretmenlerin yetiştirildiği sertifika programlarında ve ilgili lisans ve lisansüstü derslerde kültür elçiliği kavramı sıklıkla vurgulanmakta ve öğretmenlerin hoş görülü olma noktasında farkındalığı yükseltilmektedir. Yüksek puanların hem bu eğitimlerin hem Türk tarihinin, kültürünün kadim hoşgörü anlayışının bir yansıması olduğu tahmin edilmektedir.

Grafik 44. 25. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 25: *İfade, davranış ve tutumları yerel(kaynak) kültürlerdeki tutum ve davranış farklılıklarına göre düzenleyebilir.*

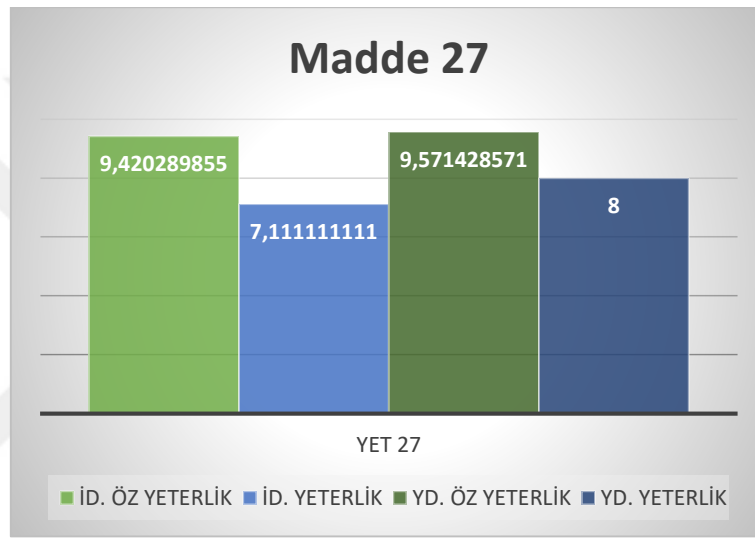
24'üncü yeterlikle bütünlük arz eden bu maddede öğretmenlerin öz yeterlik puanları da yeterlik puanları da yüksek çıkmıştır. Yeterlikler kıyaslandığında bir önceki maddede olduğu gibi ikinci dil öğretmenleri yabancı dil öğretmenlerine göre nispeten daha yüksek puan almışlardır. Farklı kültürlerle karşı hoş görülü bir tutum sergileyebilme yeterliliği ile uyumlu biçimde öğretmenler ifade, davranış ve tutumlarını öğrencilerin kültürlerine göre düzenlemede yeterli görülmüşlerdir.

Grafik 45. 26. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 26: Yerel(Kaynak) kültür ve bileşenleri sınıf ortamına taşındığında fark edebilir.

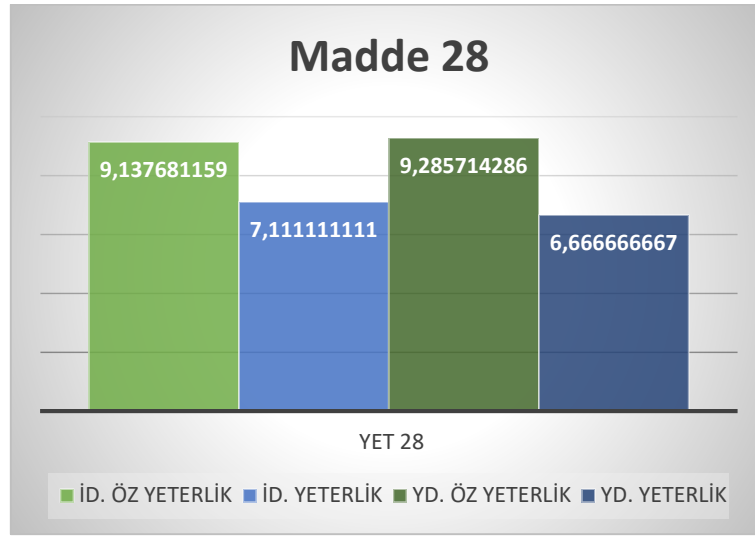
26 numaralı yeterlik aslında 24 ve 25 numaralı yeterliklerin sınıf içi durumlara taşınmasını gündeme almaktadır. Bahsi geçen iki yeterlikte olduğu gibi öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile uyumlu biçimde yeterlik puanları yüksek çıkmıştır. Bilginin davranışa dönmesi beklenen 24 ve 25 numaralı kazanımlardaki durumun aksine bu maddede anlamlı bir farklılık olmasa da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yeterlik puanı daha yüksektir.

Grafik 46. 27. Madde Puan Dağılımı



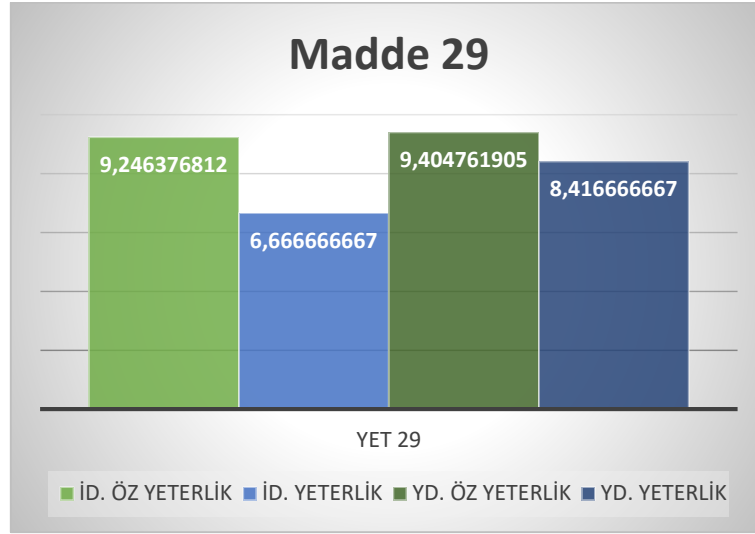
Yeterlik 27: Öğrencileri rahatsız etmeyecek ifadeleri seçerek kullanabilir.

Öğreticilerin ifadelerini öğrencilerini rahatsız etmeyecek biçimde düzenleme yeterliğine ilişkin maddede öz yeterlik algısı bütün maddelerde olduğu gibi hayli yüksekken yeterlik puanları göreceli olarak daha düşüktür. Öz yeterlik algılarının yüksekliğine rağmen yeterlik puanlarının düşüklüğü öğretmenlerin pedagojik hassasiyetleri gözetememesi, onları sınıflandıracak veya onlara karşı negatif duygu yansıtması yapacak ifadeleri farkına dahi varmadan kullanmalarından kaynaklanmaktadır.

Grafik 47. 28. Madde Puan Dağılımı

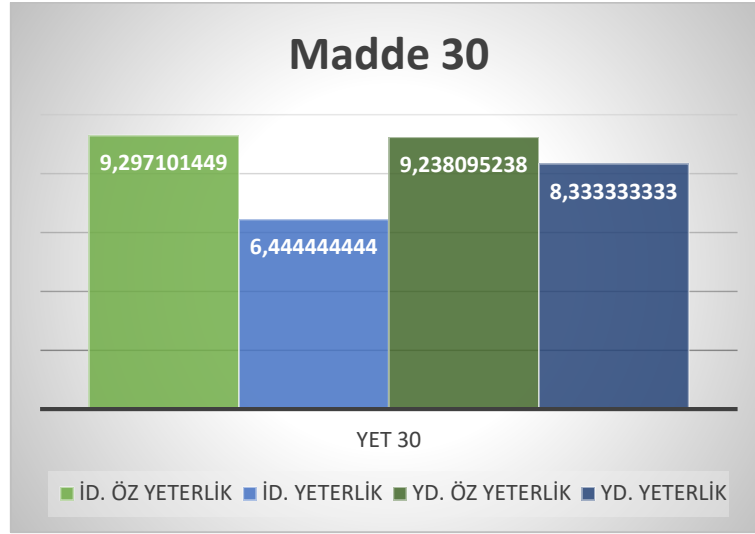
Yeterlik 28: Öğrencilerin yaşadıkları ve yaşayabilecekleri kültürel şokları atlatabilmeleri için onlara destek olabilir.

Öğrenciler, yeni bir dilin ve kültürün içine dâhil olduklarında kültürel şoklar yaşayabilmektedir. Öğrenciler, beslenmeden, giyime, zaman algı ve yönetiminden, beden diline varıncaya kadar her konuda kendi kültürlerinden farklı durumlarla karşılaşabilmektedir. Hem ikinci dil hem de yabancı dil öğretmenleri yüksek öz yeterlik algılarına rağmen yeterlikte daha düşük puanlar almışlardır. Yabancı dil öğretmenleri yine ikinci dil öğretmenlerinden düşük bir yeterlik puanına sahiptir. Bunun çok kültürlü sınıflarda çalışmamaktan kaynaklandığı düşünülmektedir. TÖMER öğrencilerinin büyük kısmı Türkiye’de lisans veya lisansüstü eğitim almak için gelmiş 18-25 yaş aralığında bireylerden oluşmaktadır. Gençlik yıllarının başındaki bu öğrenciler sorun yaşadıklarında öncelikle ülkesinden gelen diğer tecrübeli öğrencilerle çözmeye çalışmakta ancak mümkün olmadığında ebeveynlerinden uzak oldukları için ikame olarak öğretmenlerine başvurmaktadır. Türkiye dışında öğrencilerin ülkesinde Türkçe öğreten yabancı dil öğretmenleri ise çok daha sınırlı biçimde öğrencileri ile bir araya gelmekte ve kültürel adaptasyon ve şoklanma durumları öğrenci için değil öğretici için söz konusu olabilmektedir. Tüm bu durumların yabancı dil öğretmenlerinin yeterlik puanlarının daha düşük çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Son olarak bu yorumlardan da hareketle özellikle ikinci dil öğretici eğitimlerinde öğrenci koçluğu, sosyokültürel uyum gibi başlıklarla psikoloji ağırlıklı pedagojik eğitimler verilmesi uygulamaların kalitesini ve yeterlikleri artırabilecektir.

Grafik 48. 29. Madde Puan Dağılımı

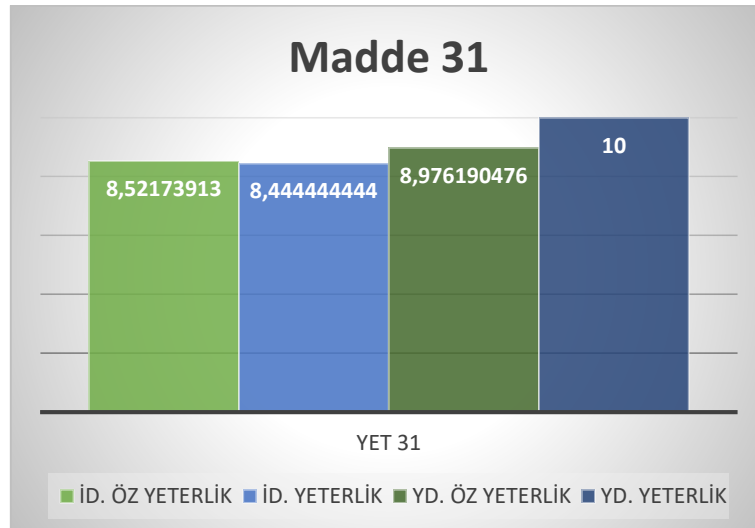
Yeterlik 29: *Dersi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürebilir.*

Öğrencileri öğrenmeye karşı isteklendirme yeterliğini ölçen bu maddeye verilen cevaplara göre öz yeterlik algısı her iki grupta da oldukça yüksektir. Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlik puanları öz yeterlik algılarına kıyasla 1 puanlık bir düşüş gösterirken ikinci dil öğretmenlerinin yeterlik puanı yaklaşık 3 birim düşüş göstermektedir. Bu veriler ışığında ikinci dil öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu sağlama ve sürdürme konusunda daha çok desteğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Tutumlar zaman içerisinde şekillenen ve değişimi zor olan davranış tipleridir. İkinci dil öğretmenlerinin motive etmeye yönelik tutumlarıyla ilgili yeterlikte yabancı dil öğretmenlerine göre düşük bir puan almış olmalarında hedef kitle özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. İkinci dil öğretmenlerinin hedef kitlesi Türkiye’de öğrenci olmak için Türkçe yeterlik belgesi almak zorunda olan öğrencilerden oluşurken yabancı dil öğretmenleri Türkiye dışında genelde zorunlu olmayan bir sürecin öğreticisidir ve birincil amaç Türk dilini ve kültürünün tanınmasını sağlamaktır. Bu durumların öğreticide tutum farklılığına sebep olduğu düşünülmektedir.

Grafik 49. 30. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 30: Öğrencileri öğrenmeye karşı isteklendirecek konuşmalar/sunumlar yapabilir.

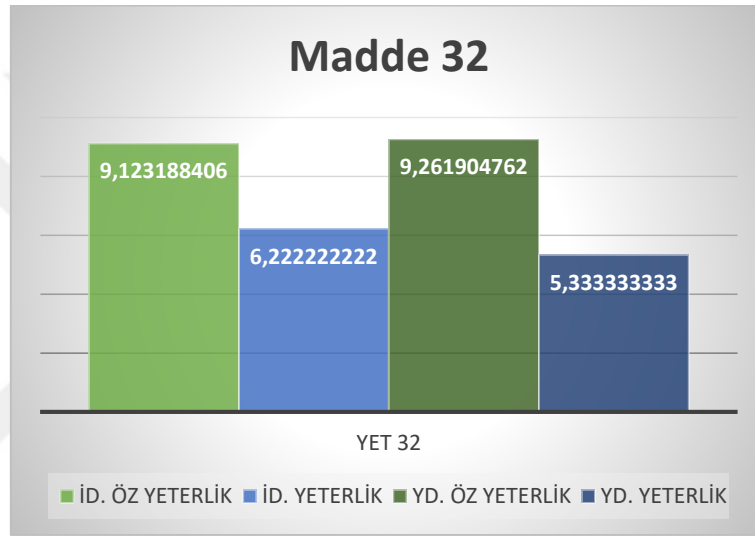
Bir önceki yeterlik tanımıyla bütünlük arz eden 30 numaralı yeterlikte yine her iki grubun da öz yeterlik algısı yüksektir. Yabancı dil öğreticinin öz yeterlik algıları ile yeterlik puanları kıyaslandığında puan farkı 1'den azken ikinci dil öğreticileri yaklaşık 3 puan düşüş sergilemektedir. Bunun da öğreticinin öğrenciye yaklaşımı, bakış açısı ile ilişkili olduğu bir önceki maddeden de hareketle söylenebilir. Öğrencinin öğrenmesini teşvik etmedeki tutumun yansıması burada da görülmekte ve motive edici konuşmalar yapma yeterliğinde ikinci dil öğreticilerini yabancı dil öğreticilerinin gerisinde bırakmaktadır. Burada ikinci dil öğrencilerinin aldıkları Türkçe eğitiminin zorunlu bir süreç olduğunu ancak yabancı dil öğrencileri için bunun bir tercih olduğunu hatırlatmakta fayda vardır.

Grafik 50. 31. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 31: Öğrencilerin başarılı olabileceğine olan inancımı her şartta koruyabilir.

Öğreticilerin, öğrencilerinin başarılarına tam anlamıyla inanması beklenir. Bunu ölçen 31 numaralı yeterlikte alınan puanlara göre ikinci dil öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve yeterlik puanları yüksek ve tutarlıdır. İkinci dil öğretmenlerinde ise yeterlik puanı öz yeterlikle ilgili puandan daha yüksektir. Buradan hareketle yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenebileceklerine ilişkin tam bir inanca sahipken ikinci dil öğretmenlerin de yaklaşık olarak tam olarak inandıkları söylenebilir.

Grafik 51. 32. Madde Puan Dağılımı



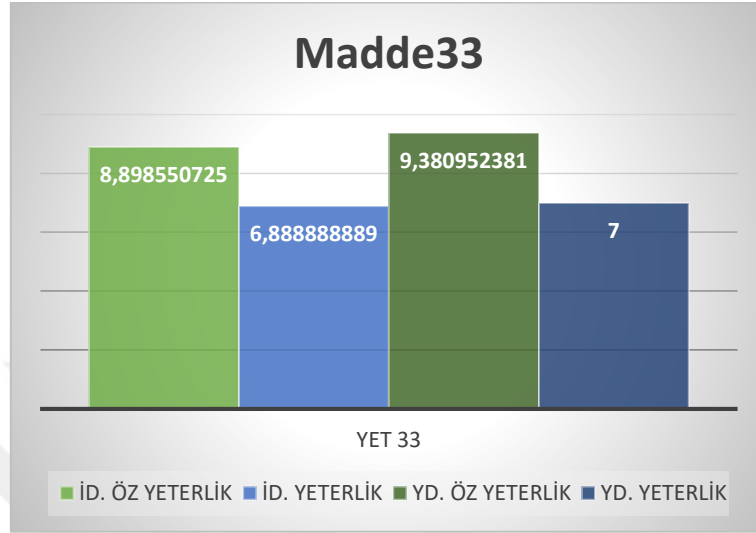
Yeterlik 32: Öğrencilerin hatalarına karşı sabır gösterebilir.

Hatalara karşı sabır göstermek ve bunu sürekliliğe rağmen koruyabilmek profesyonel bir duygu yönetimi gerektirir ki bu da doğrudan psikolojinin ve tabii ki pedagojinin konusudur. Mesleğine, öğrencilerine ve öğretime adanmış bir öğretmenin tüm zorluklara rağmen öğrencilere sabırla yaklaşp süreci yürütmesi beklenir. Bu yeterlikte öğretmenlerin öz yeterlik algıları gayet yüksekken yeterlik puanları düşüktür. İkinci dil öğretmenlerinin yeterlik puanı yabancı dil öğretmenlerinden daha yüksektir.

Öğretmenlik gerçekten çok zor ve duygusal açıdan yorucu olmasına rağmen, öğretmen yorgunluğunun nedeni çok çalışması değil işinde yaşadığı hayal kırıklığıdır. ...Öğretmenler insandırlar; öğretmenlerin de kendi meşru ihtiyaçları vardır ve öğretmenler kabul edemeyecekleri yüzlerce öğrenci davranışıyla karşılaşır (Gordon, 2019, s.154-155). Profesyonel öğreticinin ayırt ediliği nokta Gordon'un betimlediği üzere öğreticinin hayal kırıklığı veya kabul edilemez davranışlara rağmen sabrını koruyup öğretime adanmışlığından

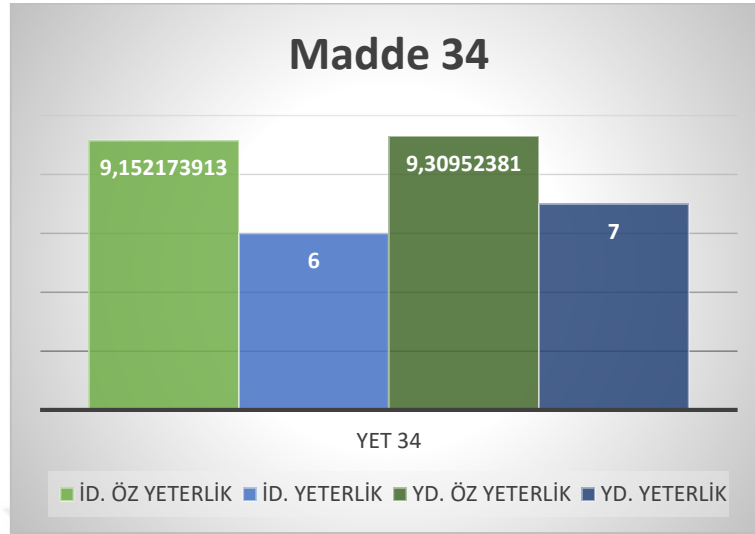
vazgeçmeyerek duygu denetimini bırakmadan davranış ve söylemlerin, biçimlendirmesi beklenir.

Grafik 52. 33. Madde Puan Dağılımı



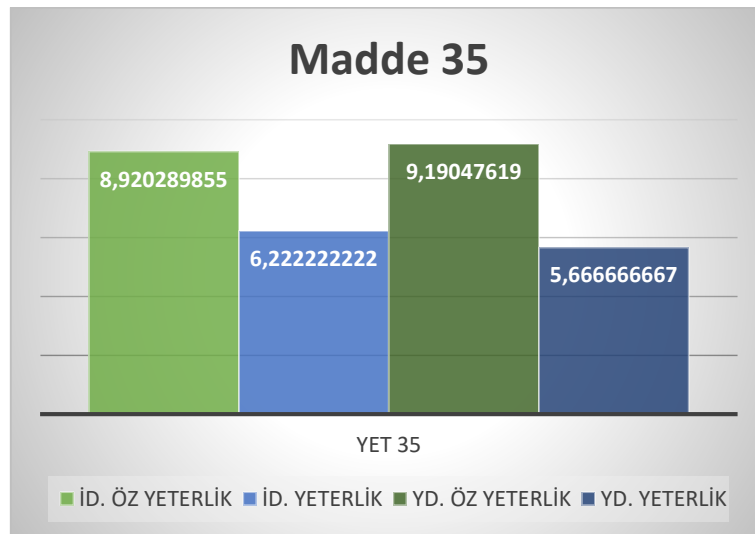
Yeterlik 33: Aynı soruyu defalarca cevaplasa bile öğrencilere tepki geliştirmeden cevap verebilir.

Öğreticinin akışı bozan öğrenci eylemlerine karşı yaklaşımdaki yeterliliğini belirlemeye çalışan bu yeterlikte yine öz yeterlik algıları yüksek olmasına rağmen yeterlik puanları daha düşüktür. Ancak yeterlik puanları her ne kadar öz yeterliğe göre düşük olsa da öğretmenlerin bu tür durumlarda sabırlı olduğu özellikle yabancı dil öğretmenleri için söylenebilir. Yeterlik puanlarının düşmesinde öğretmenlerin soruyu cevaplarken ki söylem ve tutumları, zamanı ve mekânı etkilidir. Çünkü bazı geciktirme eylemleri öğrenciye karşı verilen olumsuz tepkilerdir.

Grafik 53. 34. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 34: Öğrencilerin, her bakımdan, güvenini kazanabilir.

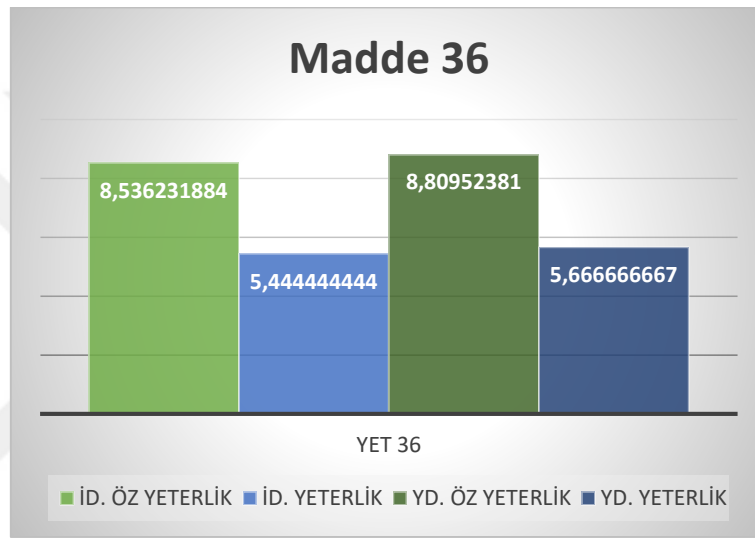
Öğrencilerin, her bakımdan, güvenini kazanabileceğini düşünen öğretmenlerin az yeterlik algıları yüksektir. Ancak yeterlik puanları öz yeterlik puanlarına kıyasla 2-3 birim daha düşüktür. İkinci dil öğretmenleri için öz yeterlik puanı ile yeterlik puanı arasında 3 birimden fazla fark varken yabancı dil öğretmenlerinde bu fark yaklaşık 2 birimdir. Her iki grubun da birbirine yakın olan ve öz yeterliğe kıyasla düşük olan yeterlik puanlarına bakılarak öğrenme-öğretme psikolojine ilişkin derslerin eğitimlerde daha çok yer alması gerektiği söylenebilir.

Grafik 54. 35. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 35: Öğrencilerle iletişim çatışmalarını engelleyebilir.

İletişim çatışmalarını engelleme yeterliğinde yabancı dil öğretmenleri ikinci dil öğretmenlerine kıyasla kendini daha yeterli görürken yeterlik puanlarına bakıldığında zıt yönlü bir tablo ortaya çıkmaktadır. Tablodan da görüldüğü üzere ikinci dil öğretmenlerinin puanı 6,2'ye yabancı dil öğretmenleri 5,6 puan almıştır. Buradan hareketle yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerle daha çok iletişim çatışması yaşadığı söylenebilir. Öğretici öğrencisi ile iletişim çatışmaları yaşamamalıdır. Bilinçli veya bilinçsizce gerçekleşen iletişim çatışmaları öğretici ile öğrencinin arasındaki güven duygusuna ve öğrenme sürecine zarar vermektedir.

Grafik 55. 36. Madde Puan Dağılımı

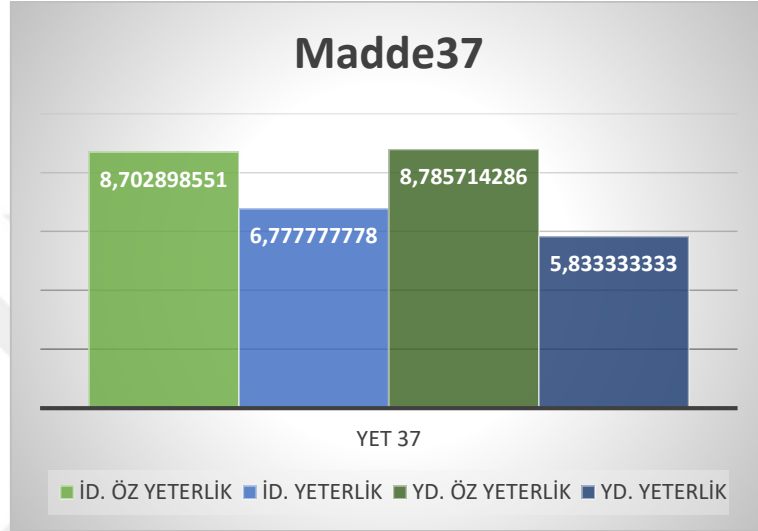


Yeterlik 36: *Öğrenme güçlüğü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olabilir.*

Uyum sorunu ve/veya davranış problemleri olan öğrencilere öğreticinin destek olma yeterliliğini irdeleyen bu maddede her iki öğretici grubunda da öz yeterlik algıları 8 puan civarındayken yeterlikler yaklaşık 5 puana düşmektedir. İki grubun hem öz yeterlik hem de yeterlik puanları birbirine çok yakındır. Yeterlik puanlarının düşmesinde öğretmenlerin bir kısmının öğrenciyi kazanmaya çalışıp uyum sağlamasına yardımcı olmak yerine onu cezalandırmayı ve davranışın bu yolla engellenmesini, sönmesini bekleme yaklaşımları etkili olmuştur. Verilen örnek olaylarda öğrencinin yaş, uyruk vb. kültürel farklılıkları belirtilmemesine rağmen öğretmenlerin bir kısmı öğrenciyi yok saymış veya onu sınıfa almayarak cezalandırmıştır. Bu tür öğretici tutumları öğrencinin kültürüne göre kabul görebilir veya daha büyük davranış problemleri oluşturabilir. Modern pedagojide öğretmen yönetici değil liderdir ve sınıf öğrencisi ile öğretici arasındaki güç savaşlarına sahne olmaması gereken bir yerdir.

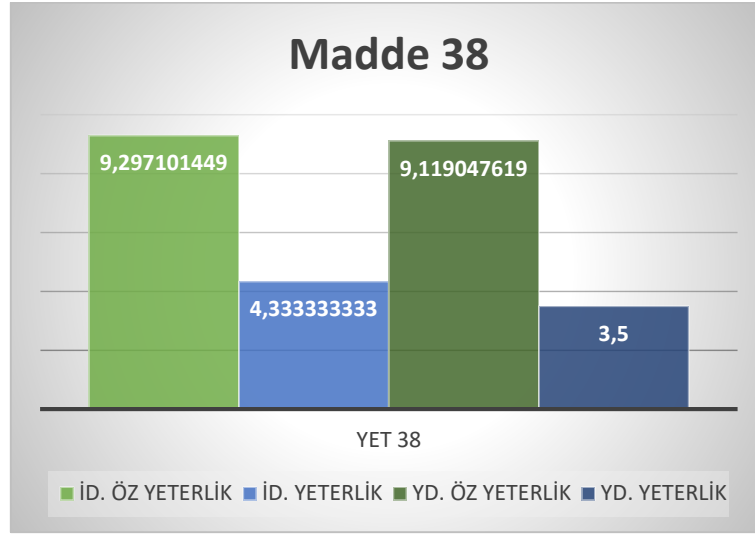
Her öğretmen bazen direnmeyle karşılaşır: öğrenciler her zaman öğretmenin öğretmek istediğini öğrenmek istemez. Bu direnme, pasif tembellikten açıkça iş birliğini reddetmeye kadar çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Ne yazık ki, öğretmenlerin birçoğu direnmeleri, öğrencinin zorluk çektiği şeklinde deşifre etmezler. Öğrencilerin dirençlerini dinlemek yerine, iletişim engellerini kullanırlar (Gordon, 2019, s. 126).

Grafik 56. 37. Madde Puan Dağılımı



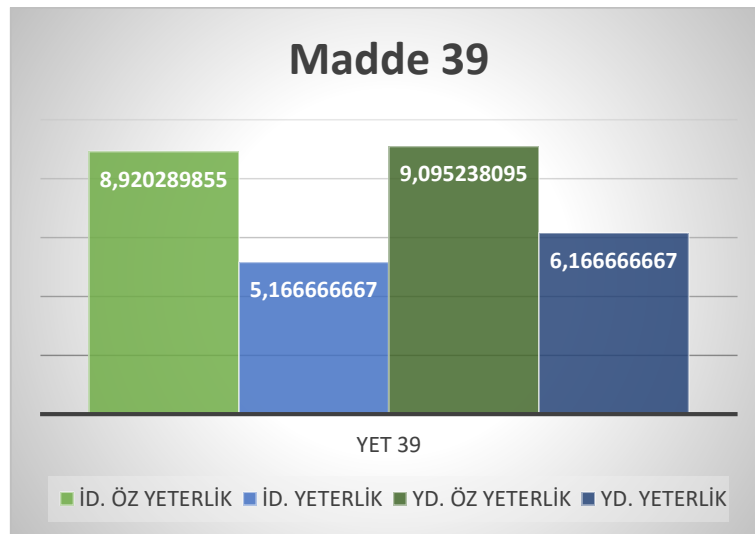
Yeterlik 37: *Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilir.*

Disiplin problemlerine karşı öğreticinin yeterliğini sorgulayan 37'nci maddede ikinci dil öğreticileri ile yabancı dil öğreticilerinin öz yeterlik algıları çok yakındır. Yeterlikler kıyaslandığında ise ikinci dil öğreticileri yabancı dil öğreticilerinden daha yeterli görünmektedir. Özellikle yabancı dil öğreticilerinin bu noktada desteklenmesi gerekli görülmektedir ancak yeterlik puanının düşüklüğü iyi analiz edilmelidir. Yabancı dil öğrencileri ikinci dil öğrencileri gibi zorunlu bir eğitimin öğreneni olmadıkları için ve çok daha az yoğun öğretici-öğrenici iletişimi kurulduğu için disiplin sorunu oluşturan eylemleri daha sınırlı olabilir. Şayet böyle bir sınırlılıktan kaynaklı yabancı dil öğreticisi yeterliklerini geliştirememişse veya yansıtmamışsa bunun tespit edilmesi gerekir ancak öğreticiden beklenen ne zaman ve hangi durumda olursa olsun yeterlikleri gelişmiş bir profesyonel olarak hareket etmesi beklenir.

Grafik 57. 38. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 38: *Gerektiğinde meslektaşları ve idarecilerinden destek isteyebilir.*

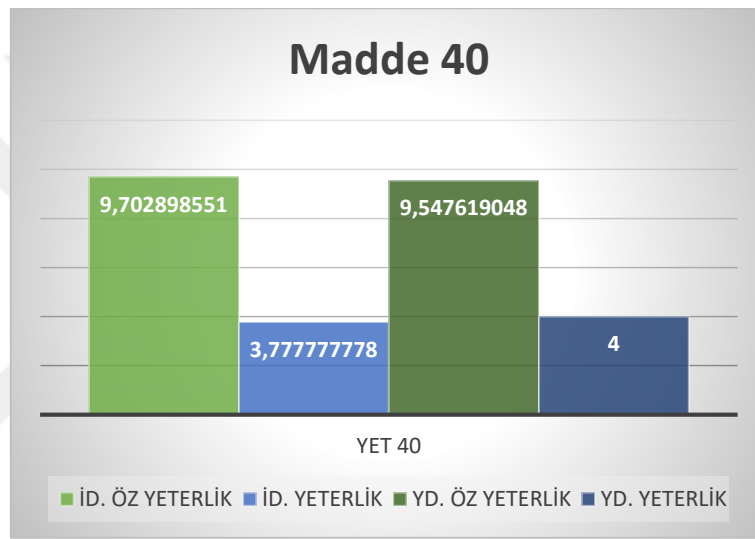
Öğreticilerin meslektaşları ve idarecileri ile işbirliği yapma eğilimini ve yeterliğini belirleyen 38'inci maddede öz yeterlik algısına ilişkin puanlar 9'un üstündeyken yeterlik puanları ciddi anlamda düşüktür. İkinci dil öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenlerinin yeterlik puanları kıyaslandığında yabancı dil öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ve idarecileriyle iletişime geçerek sorun çözme eğilimi daha zayıftır. Bunun altında genel anlamda başarılı öğretici olup sorunu çözebilme kabiliyeti olabileceği gibi destek istemenin zayıflık olarak algılanacağı endişesi veya kurum kültürü bu puanları etkileyebilir.

Grafik 58. 39. Madde Puan Dağılımı

Yeterlik 39: *Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelebilir.*

Öğrenme, eğitim psikolojisi ve rehberlikle ilgili 39'uncu yeterlik ifadesinde öğreticiden beklenen öğrencilerin ön yargılarını başarılı biçimde kırıp onları kazanmalarıdır. Bu noktada öz yeterlik puanlarının yüksekliğine rağmen yeterlik puanlarının düşüklüğü psikoloji ve pedagoji eğitiminin önemini artırmaktadır. Söz konusu yeterlikte ikinci dil öğretmenleri yabancı dil öğretmenlerinden daha düşük bir puana sahiptir. Ön yargılar öğreticinin yeterliği, akademik başarısı veya kültürel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Pedagojik refleksleri gelişmiş bir öğretici bu ön yargıları kolaylıkla fark edip kişiye, bağlama ve zamana uygun biçimde çözebilmelidir.

Grafik 59. 40. Madde Puan Dağılımı



Yeterlik 40: Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterebilir.

Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterebilmekle ilgili yeterlik tanımı kapsamında öğretmenlerin öz yeterlik puanları tam puana yakın bir yüksekliğe sahipken yeterlik puanları çok düşük düzeydedir. Puanlar iki grubun iki puan türünde de birbirine çok yakın olmakla birlikte ikinci dil öğretmenlerin yeterlik puanı nispeten daha düşüktür. Öğreticilerin neyi, nerede, ne zaman ve ne kadar söyleyeceklerini belirlemeleri pedagojik muhakeme yeteneklerinin gelişmişliği ile doğru orantılıdır. Bu yüzden puanlara bakarak ikinci dil ve yabancı dil öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerini desteklemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğreticilerin, öğrencileri rahatsız eden ifadeleri kullanmamaları beklenir. Öğreticinin çeşitli özelliklere göre öğrenciyi tasnif eden, dışlayan ve ötekileştiren söylemlerde bulunmaması gerekir. Borich (2017, s.21) öğrencilerin, öğretmen davranışlarının altında yatan niyetlerin ve duyguların iyi birer alıcısı olup davranışlarını buna

göre düzenlediğini belirtir. O halde duygu ve düşüncemizin sözel davranış biçimi olarak nitelendirebileceğimiz ifadelerin seçiminde öğretmenlerin hassas olması gerekmektedir. Öğretici eğitimlerinde bunun üzerinde özellikle durulmalıdır.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçekler aracılığıyla elde edilen bulgular, alanyazın ve uygulamadan gelen bilgiler ışığında sonuç değerlendirmeleri ve öneriler bulunmaktadır.

SONUÇLAR

Çalışmada ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin pedagojik öz yeterlikleri ve yeterlikleri, geliştirilen ölçekler sayesinde incelenerek somutlaştırılmış ve değişkenlere göre analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Hem nicel hem de nitel veri toplanan çalışma kapsamında elde edilen bulgular ikinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri olarak iki grupta değişkenlere göre incelenmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle varılan sonuç ve öneriler aşağıda paylaşılmıştır. Çalışma kapsamında ulusal ve uluslararası alanyazın taraması, ölçeklerden elde edilen veriler ve bulgular ışığında erişilen sonuçlar şu şekildedir:

- Türkçe eğitiminde ana dil olarak Türkçe öğretiminin yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi yaygın adıyla alt kollara da ayrılarak branşlaşmasını sürdürmektedir.
- Yabancılara Türkçe kavramından uzaklaşma eğilimi vardır ve mikroagresyon oluşmaması için yabancı nitelmesi öğrenen üzerinden dile çekilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adlandırması daha çok tercih edilmeye başlanmıştır.
- Bugün Türkçenin hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında hedef dil olarak öğretimi söz konusu olduğu için alanyazında isimlendirmeler de hassasiyetler güdülerek yapılmaya başlanmıştır. Türkçenin yurt dışında öğretimi yabancı dil öğretimi olarak adlandırılırken Türkiye’de öğretimi ikinci dil öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Bu adlandırmaların gerekçeleri girişte tartışılmış olmakla birlikte diğer dillerin alanyazın ve uygulamadaki gelişmelerinden (başta İngilizce olmak üzere) de etkilenmektedir.
- Bütün bu kavramlaştırma arayışı ve tartışmalarının doğal bir ihtiyacın sonucunda ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle bur durum Türkçenin öğretim ve kullanım alanındaki büyümenin alanyazına yansımasıdır. Nitekim Türkiye’de ve Türkiye dışındaki Türkçe öğreten kurum ve kişi sayısı ile öğrenen sayısındaki artış sürekli büyüme ve gelişim eğilimindedir.
- Tüm bu gelişim sürecinden etkilenen ve bu süreci etkileyen en önemli faktör öğretmenlerdir. Öğreticiler; sınıf içi durumların yürütülmesinden, materyallerin hazırlanmasını, ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve uygulamasından

program yazarlığına varıncaya kadar öğretimin her aşamasında önemli bir rolü, görevi yerine getirmektir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi, öğretici yeterliklerin geliştirilmesinin sayılan bütün aşamaları etkileyecek ayrı bir öneme sahip olduğu görülmüş olmakla birlikte bu önemli görevi yerine getiren öğreticilerin özellikle pedagojik alan bilgisi noktasında eğitim, gelişim desteğine ihtiyacı olduğu kanaatine erişilmiştir.

- Öğreticilerin, öğretim faaliyetinde bulundukları çalışma alanı (Türkiye’de-Türkiye dışında) fark etmeksizin, öz yeterlik puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitel veri toplama aracı ile elde edilen puanlara göre yeterliklerin, öz yeterlik algısına ilişkin puanlar kadar yüksek olmadığı görülmüştür. Üstelik pedagojik alan bilgisinin yoğun kullanımını gerektiren yeterlik tanımlamalarında öz yeterlik algısı ile yeterlik puanları arasındaki farkın alan bilgisi yoğun maddelere göre daha fazla olduğu görülmüştür.
- Eğitim bilimleri birçok disiplinden beslenen çok yönlü bir alandır ve eğitim-öğretimin söz konusu olduğu her yerde büyük öneme sahiptir çünkü insan merkezli olduğu için hiçbir eğitim-öğretim süreci; psikoloji ve pedagojiden ayrı düşünülemez. Söz konusu alan ikinci ve yabancı dil öğretimi olduğunda yukarıda bahsedilen disiplinlerin yanına sosyoloji ve antropolojinin de eklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çok dilli, çok kültürlü ve çok uluslu sınıflarda (hedef kültürden farklı en az bir kültür de olsa bu gerçeklik değişmemekte sadece bileşen sayısı azalmaktadır) yapılan dil öğretimi için bu alanlara ilişkin bilgiler pedagoji bilgisi ile yoğurularak öğretici yetiştirme süreçlerine dâhil edilmelidir. Kültür çalışmalarında olduğu gibi pedagojisi çalışılırken de hedef dilin ulusun yapı taşları temel dinamikleri gözetilerek (evrensel yapı göz ardı edilmeksizin) ulusal değerler ışığında çalışmaların şekillendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu noktada temel başvuru metinlerindeki kültürlerarası etkileşim vurgusu da gözetilerek kültürel pedagoji ve kültürlerarası pedagojinin uzmanlık alanı olarak Türkçe öğretiminde üzerinde hassasiyetle durulması gereken özel bir alan olduğu görülmüştür.
- Bilgi dışarıdan geldiğinde içselleştirilememe ihtimali yükselmekte bazen olgunun, olayın derinliğine inilmeden taklide dayalı uygulamalarla sık ve kısır döngüler oluşabilmektedir. Girişte tartışıldığı üzere yabancı kavramından İngilizce alanyazındaki uzaklaşmanın dinamikleri ile Türkçe alanyazındaki değişim daha doğrusu dönüşümü tetikleyen dinamiklerin aynı olmadığı düşünülmektedir. Bugün öğretici yeterliklerinin gelişimi için de benzer bir durum oluşmaması için öncelikle iç bileşenler ve köklerdeki ana damarların beslemeleri keşfedildikten sonra evrensele yaklaşma veya evrenselden köklere inip öze uygun olana yoğunlaşma çalışmalarda gözden kaçırılmamalıdır. Bu

sayede hedef kitleye daha uygun tanımlamalar yapılabilecektir. Bu amaçla yansıtmacı yaklaşımla yapılan çalışmaların uzmanlık alanlarına göre çeşitlendirilerek artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

- Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda öğretmenlerin yetiştirildiği bir lisans programı olmadığı için mevcut uygulamada, hizmet içi eğitimler ve çalışılacak kurumun, kurum kültürünü aktarıldığı görevlendirme öncesi eğitimler lisans eğitimlerinden daha çok önem arz etmektedir. Çünkü yapılan incelemeler neticesinde sahada çalışan öğretmenlerin farklı lisans alanlarına sahip oldukları ve Türkçe öğretmenliği bölümü haricinde hiçbir lisans programında doğrudan Türkçenin yabancı dil olarak öğretime ilişkin derslere yer verilmediği görülmüştür. Öğretici girdisinin asgari standart ve yeterliklerle sağlanmadığı Türkçe öğreten kurumlarda öğretim süreçleri de kurumsal teamüllerle ulusal bir standart olmaksızın işletildiği çalışmaya yansıyan verilerden de anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yeterlikleri yüksek öğretici/insan gücüne ve asgari standarda duyulan ihtiyaç yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları ile karşılanmaya koyulduğu ancak bu programların da standart bir yapıdan uzak olduğu görülmüştür. Buna rağmen birçok faydası olan bu süreç ve sonunda verilen sertifikanın öğretim görevlisi alımında temel şartlar arasına koyulması ve Yunus Emre Enstitüsünün personelini bu eğitimi verdikten sonra görevlendirmesi gibi uygulamalar bu ihtiyacın göstergesi ve sürece duyulan güvenin yansıması olarak düşünülmektedir.
- Öğreticiler, yukarıda bahsedilen eğitimlerin yanı sıra kurumlarının teşviki veya kendi istekleriyle çeşitli seminer ve YTÖ sertifika programlarına katılarak kendilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Toplanan veriler ışığında bu programlarda paylaşımı için mentor öğretmenlerden yararlanılmasının faydalı olabileceği söylenebilir. Bu noktada alana özel bir lisans programının açılmasına yönelik tartışmalar devam etmekte olup bu konudaki alternatif çözümler öneri kısmında paylaşılmıştır. Mentorluk olgusu yukarıda paylaşıldığı üzere İbn-i Haldun'un hükmedilenlerin hükmedenleri taklidi esasıyla da ele alınabilir. Burada ulusal gelişimin yansıtmacı yaklaşımlarla çalışılıp kuramsallaştırılması vurgusunu yenilenmesinde fayda görülmektedir.
- Veriler ışığında ikinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri için alan bilgilerinin pedagoji bilgilerinden dolayısıyla yeterliklerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğreticilerin pedagojik yeterlikleri alan ve teknoloji bilgisiyle birlikte ele alınarak geliştirilmelidir. Pedagoji bilgisi artan öğretmenlerin yeterlikleri ile birlikte öğretim süreçlerinin başarısının da artacağı düşünülmektedir. Bunun en kuvvetli

referansı eğitimdeki en başarılı ülke olan Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme programlarında pedagojiye diğer ülkelerden daha fazla yer ayırıyor olmasıdır.

- Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin pedagojik yeterlikler bakımından hiç sınanmamış ve yetkinliklerinin ölçülmemiş olması ve formasyon eğitiminin bu alanda çalışacak kişiler için bir zorunluluk taşımaması öğretmenler üzerinde yapılacak pedagojik çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Problem durumu olarak, hipotezi oluşturulan bu konuda pedagojik alan bilgisi üzerinde yapılan derlem çalışmaları neticesinde geliştirilen ölçeklerden elde edilen veriler öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği tezini ispatlamıştır.
- Çalışma kapsamında derlenen pedagojik yeterlikler sayfa 120'de paylaşılmıştır. Bu yeterlikleri besleyen bilgi türleri ve yeterliklerin gelişim aşamaları şu şekilde kategorize edilebilir:

Yeterlikleri Besleyen Bilgi Türleri

- Alan bilgisi
- Öğretim bilgisi
- Teknoloji bilgisi
- Öğrenen bilgisi
- Uygulama bilgisi
- Kültür ve diller hakkında bilgi

Yeterlik Kazanma Sürecinin Aşamaları

- Fark etme
 - Zihinsel hazırlık
 - Planlama
 - Uygulama
 - Yönetim
 - Değerlendirme
 - Sürekli Gelişim
- Pedagojik yeterlikler genel ve kapsayıcıdır ancak öğretimin yapıldığı disipline, dile ve hedef kitle özelliklerine göre pedagojik alan bilgisi ve yeterliklerinin branşlara göre detaylandırılarak ayrı ayrı çalışılmasının faydalı olacağı anlaşılmıştır. Türkçe öğretimi içinde ihtisaslaşmanın lisansüstü programlarda da görüldüğü üzere ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi, Türk soylulara Türkçe öğretimi, yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe öğretimi gibi alanlar

üzerinde gerçekleştirilebileceği hâlihazırda var olan bu branşlaşmanın üst bir program, ana bilim dalı ve/veya Enstitü gibi bir kurum nezdinde toplanıp standartlara kavuşturulabileceği ve buna ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine odaklanmış bu çalışmada olduğu gibi alanyazınla birlikte Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi, YÖK ve MEB işbirliğinde geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, TED ve Hacettepe gibi önemli kurumların ilgili raporlarının ihtisaslaşmaya yönelik yapılacak çalışmalara yön verebilecek yapıda olduğu görülmüştür.
- Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirildiği programlara yönelik düzenlemelerde YÖK'ün de tavsiyesiyle programlarda; alan, pedagoji ve kültür bilgilerinin bir arada ele alınmaya başladığı tespit edilmiştir. Henüz formasyon eğitiminin dahi zorunlu olmadığı ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da öğretici yeterliklerinin geliştirildiği programlarda benzer bir yaklaşımla hareket edilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Nitekim Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreteceklerin aldıkları eğitimler arasında ortak paydanın en kuvvetli olduğu programlar “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları”dır ve bu programlarda alan ve kültüre ilişkin derslerin yoğunluğuna rağmen pedagoji bilgisinin ihmal edildiği görülmüştür. Bu programlarda dahi hem içerik hem de süre bakımından bir standart olmadığı da tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarında süre ve içeriğin standart bir hâle getirilerek akreditasyonun sağlanması gerekmektedir.
- Çalışma kapsamında ulusal ve uluslararası literatürde öğretmenin alan uzmanından ayrıldığı noktanın öğretimi nasıl yapacağı yani pedagoji olduğunun vurgulandığı görülmüştür. Bu noktada pedagoji eğitimi almadan çalışan ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin örneklem grup içerisinde yaklaşık %50’lik bir kesimi oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu tespit ışığında alandaki pedagoji eğitimine duyulan ihtiyaç ve bu ihtiyacın önemi somutlaştırılabilmiştir. Burada, pedagoji eğitiminin, alan ve teknoloji bilgisinden ayrı olarak değerlendirilmediğini ve düzenlenecek programlarda TPAB’ın bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini vurgulamak gerekir ki teknoloji ile ilgili yeterlikte alınan düşük puan, bu görüşü kuvvetlendirmektedir. Bu vurgunun altında yatan gerekçe yine örneklem gruplarındaki katılımcıların yaklaşık %50 sinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına da sahip olmamasıdır ki

alana özgü bilgilerin paylaşılıp yeterliklerin kazandırılmaya çalışıldığı en yaygın programlar bunlardır.

- Öğreticinin birçok bilgi türüne ve yeterliliğe sahip olması beklenmekte birlikte esas olan bilgi ve yeterliklerin anlık gelişen sınıf içi durumlara hızlı ve etkili biçimde yansıtılabilmesidir. Dolayısıyla öğreticinin tüm bu bilgi türlerinin üstünde pedagojik muhakeme yeteneğinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu noktada Durmuş(2019)'un da aktardığı gibi Richards (2011)'ın kapsamını genişleterek kullandığı öğretici karar vermesi ile ilgili ders içeriklerinin uygulamayla bütünleştirerek öğretici yetiştirme programlarında yer alması gerekir. Safran (2019, s. 503)'ın aktarımı ile İbn-i Haldun buna uygun bir açıklamada da bulunmuştur. İbn-i Haldun, bilim öğretimi sorununa kendi meleke kavramından yaklaşır. Bir disipline hâkim olup onu tamamen sahiplenmek için ilkeler ve kuralları anlamaya, sorunları kavramaya ve ilkelerden ikincil sorunları çıkarmaya izin verecek melekeler ihtiyacı olduğunu söyler. Bu tür bir melekenin oluşturulması, öğrenen algısının ve uyarılma gücünün bu konudaki bilginin miktarı ve karmaşıklığının da dikkate alındığı canlı bir yaklaşım gerektirir. İbn-i Haldun bu sürecin amacı ve araçlarını dikkatlice tanımladığı üç aşamada gerçekleşmesi gerektiğini düşünür. Bu üç aşamayı şöyle başlıklandırır:

- hazırlık,
- derine inme,
- pekiştirme/ustalık.

Öğreticide, pedagojik muhakeme yeteneğinin gelişmesi yani öğretmen karar vermesi için bu melekelerin geniş bakış açısı ile gelişmiş olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Öğreticilere uygulanan ölçeklerdeki demografik bilgi formlarından ve analizlerde hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- İkinci/yabancı dil olarak öğreticileri genç yaşta kişiler grubuna dâhildir ve meslekte çalışan kişiler arasında kadınlar çoğunluktadır. Öğreticilerin büyük kısmı lisansüstü eğitime devam etmektedir veya tamamlamıştır ancak genç ve eğitimli kitleye rağmen teknolojik yeterlikler düşük tespit edilmiştir.
- Çalışanların büyük bir kısmı formasyon derslerinin yer almadığı edebiyat fakültesi, dil tarih coğrafya fakültesi gibi fakültelerin Türk dili ile ilgili bölümlerinden mezun olduğu görülmüştür. Katılımcılar arasında formasyona ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

sertifikasına sahiplik oranı yaklaşık olarak yarı yarıyadır. Ana dilindeki alan mezuniyeti ve formasyon şartının bir anlığına Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına uygulandığını düşündüğümüzde öğretmenlerin yaklaşık yarısının asgari yeterlikleri taşımayacağı ortadadır.

- Tarihi gelişim sürecinden etkilenip etkilenmediği bilinmemekle birlikte TÖMER’lerde çalışan öğretici sayısının Yunus Emre Enstitüsüne bağlı olarak yurt dışında Türkçe öğreten öğretici sayısından fazla olduğu görülmüştür.
- Araştırmaya dahil olan ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin puanlarında cinsiyet, yaş, deneyim süresi, fakülte, YTÖ sertifikasına sahiplik, pedagojik formasyon gibi değişkenlerin istatistik programları kapsamında incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olanların olmayanlara göre ve formasyon eğitimi alanların almayanlara göre puanları nispeten daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde eğitim fakültesi mezunu olanların puanlarının diğer fakülte mezunlarına göre (nitel veri toplanan yabancı dil öğretmenleri haricinde diğer üç grupta) daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- Deneyim süresine göre ise öz yeterlik algılarının dalgalı bir dağılım izlediği görülmüştür ve bu veriden hareketle öğretmenlerin düzenli biçimde hizmet içi eğitim programlarına tabi olmamaları, meslekte gelişim sürekliliğini tetikleyecek mekanizmaların işletilmeyişi sonucu kendini geliştiremeyen öğretmenlerin zaman ve teknoloji karşısında yeterliklerinin zayıflamış olması ile ilişkilendirilebileceği sonucuna varılmıştır.
- Yaş ile öz yeterlik arasındaki ilişkiye her iki gruptaki öğretmenleri arasında kuşaklar arası düzensiz farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, konjonktürel değişimler, mesleki gelişime açık olmama, ilgili olmama, hedef kitlenin sınırlılığı gibi değişkenlerden etkilendiği tahmin edilmektedir.

Çalışma kapsamında geliştirilen örnek olay inceleme aracı vasıtasıyla elde edilen yeterlik verilerinden şu sonuçlara erişilmiştir:

- İkinci dil öğretmenleri ile yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yeterlik puanları, öz yeterlik puanlarında olduğu gibi birbirine yakındır ve benzeşmektedir. Her iki grupta da toplam puanlara bakıldığında öz yeterlik puanı yeterlik puanından yaklaşık 3 birim daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle yeterlik puanları öz yeterlik puanlarından yaklaşık 3 puan düşüktür. Öz yeterlik algısının yüksek olması başarı inancını getirip kişiyi motive etmesi yönüyle olumlu olarak yorumlansa da bireyde yeterli olduğu algısını

oluşturduğundan gelişime açıklığı engelleme ihtimali de göz ardı edilmemelidir. Yeterlik puanlarındaki düşüklük ise hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere duyulan ihtiyacı ve bu eğitimlerin pedagojik yeterlikleri geliştirmeye yönelik yapılandırılmasına duyulan ihtiyacın büyük olduğu sonucuna götürmektedir.

- Öğretici çok yetkin ve donanımlı olmalıdır, çünkü Türkçe öğreticileri öğrenciler için modeldir ve dil öğrenimlerini öğreticiyi taklit ederek oluştururlar. Taklit; çocuklarda ebeveynlerden hareketle, öğrencilerde öğretmenlerden hareketle olacağı için öğreticinin çok dilli, çok kültürlü ve iş bilen olması önem arz etmektedir.
- Öz yeterlik puanları kıyaslandığında ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine kıyasla çok az bir farkla da olsa daha yüksek puanlar almışken yeterlik puanlarına bakıldığında yine az bir farkla yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yüksek puan aldıkları görülmüştür. Buradan hareketle her iki grubun da yeterliklerinin yükseltilmesi gerektiği ancak özellikle ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerindeki algı ve gerçek arasındaki farkın daha yüksek olduğu söylenebilir.
- 40 maddelik yeterlik listesindeki her bir madde ayrı ayrı incelendiğinde hem ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri hem de yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin alan bilgisinin yoğun olarak kullanılması gereken yeterlikler de yüksek puanlar alırken pedagoji bilgisinin daha yoğun kullanımını gerektiren maddelerde puanların düştü gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki durumlar tablo olarak da yansıtılmıştır. Bu verilere göre öğretmenler; içerik, materyal planlama, hoşgörü, çok kültürlülük, kültürel farkındalık, başarıya inanç ve içerikle ilgili hatalarda sabırlılığın odağa alındığı maddelerde diğer maddelere kıyasla yeterlik puanlarının daha yüksek çıktığı ancak öz yeterlik algısına yönelik puanlardan yine de düşük kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik puanlarının düşüklüğünden hareketle öğretmenlerin daha çok desteklenmesi gereken maddelerin içerikleri şu şekildedir:
 - Üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek ortamlar oluşturma (4. yeterlik)
 - Sorgulayıcı öğrenmeyi sağlama (6. yeterlik)
 - Teknolojiden etkin biçimde yararlanma (11. yeterlik)
 - Motive edici etkinliklerden yararlanma (12. yeterlik)
 - Öğrenmeye engel tutumlara karşı etkin çözümler üretme (14. yeterlik)
 - Öğrenci performanslarını gözleme (15. yeterlik)

- Öğrenme stratejilerini gözleme (16. yeterlik)
 - Portfolyo oluşturma/tutma (17. yeterlik)
 - İçeriği öğrencinin hayatına göre şekillendirme (20. yeterlik)
 - Ölçme değerlendirme teknik ve araçlarını kullanma (22. yeterlik)
 - Öğrenme gelişimini destekleme (23 yeterlik)
 - İsteklendirici konuşmalar sunumlar yapma (30. yeterlik)*
 - Hatalara karşı sabırlı olma (32. yeterlik)
 - İletişim çatışmalarını engelleme (35. yeterlik)
 - Öğrenme güçlüğü ve davranış problemi olanların kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olma (36. yeterlik)
 - İdarecilerle ve meslektaşlarla işbirliği yapma (38. yeterlik)
 - Öğrencilerin önyargılarını fark edip üstesinden gelme (39. yeterlik)
 - Öğrencileri rahatsız edecek ayırt edici, sınıflayıcı vb. ifadelerden kaçınma (40. yeterlik).
- Yukarıdaki veriler, öğretmenlerin aldıkları puanlar ve alanyazında işaret edilen noktalar dikkate alınarak öğretmenlerin alan bilgilerinin yanı sıra pedagoji bilgilerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaçla öğretici eğitiminin söz konusu olduğu programlarda pedagojik yeterlikleri artırmaya yönelik kuramsal ve uygulamalı derslere daha çok yer verilmesi ve pedagojinin temelini oluşturan psikoloji disiplinine ilişkin temel derslerin bu programlarda da yer alması gerektiğinin ve en önemlisi bu eğitimlerin hayat boyu öğrenme ve sargın eğitim anlayışı ile süreklilik arz edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Burada en düşük puana sahip yeterlik maddesine, teknolojinin kullanımına özellikle değinmekte fayda görülmektedir. Günümüz öğreticisinin olmazsa olmaz bilgi alanı ve yeterliklerden birisi de teknoloji okuryazarlığıdır. Bu noktada okuryazarlık ifadesinin altını çizmekte fayda görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin sınıf içi durumlarda teknolojiye başvurma sıklıkları çok düşük olarak tespit edilmiştir. Yeterliklerin artırılabilmesi için öğretici eğitimlerine ayrılan zamanın ve verilen önemin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle problem durumunun çözümü için yapılabilecekler öneriler kısmında detaylıca açıklanmıştır.

ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen veriler ve alanyazın taraması ile ulaşılan sonuçlardan hareketle genelde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanıyla özelde ise öğretmenlerin yeterlikleri ve özellikle de teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik yeterlikleri ile ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Alana ve branşlarına yönelik donanımlı öğretmenler yetiştirmek için programlar açılmalı ve bu programın sınırları, sınırlılıkları net bir şekilde belirlenmelidir. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticisinin eğitim süreçlerinin ihtiyaçlara göre planlanması ve yönetilmesi gereklidir. Daha açık bir ifade ile yabancı/ikinci dil öğreticisinin yetiştirilmesi için özgün programlar açılmalı ve bu program diğer öğretmenlik branşlarında olduğu gibi pedagojik süreçlerle birlikte örülmelidir. Açılacak program bir lisans programı olmasa da alana özgü ihtisaslaşmayı sağlayacak standartları olan bir program olarak tasarlanmalıdır. Örneğin; Türkçe Eğitim/Gelişim Enstitüsü, Türk Dil Akademisi/Türkçe Eğitim Akademisi, Öğretici Yetiştirme Enstitüsü gibi bir adlandırmaya ve Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimini icra edecek öğretmenleri yetiştirme hüviyetine resmen yetkilendirilmiş bir şekilde sahip olabilir. İsimlendirmeler önerilirken Türkçe ile ilgili her konuda mevcut kurumlarla iş birliği içinde çalışabilecek özel ve yetkili bir kurum tasavvurunu yansıtabilecek genel bir ad tercih edilmiştir. Kurumun ihdasında bürokrasiye yük getirmek değil amaca, ihtiyaca uygun yetkili ve etkin bir yapı inşasına özen gösterilmelidir.
- Yukarıda bahsi geçen öğretici yetiştirme enstitüsü örnek adıyla anılan kurum dünyadaki diğer örneklerinde olduğu gibi farklı branşlardan gelen kişilerin standartlara göre eksik kaldıkları alanlarda gerekli birçok disiplinden özellikle de pedagoji derslerinden eğitime tabi tutuldukları bir kurum olabilir ki bu kurum eğitim, fakülte ve enstitüsü güçlü üniversitelerle iş birliği içinde hareket edebilir. Bu kurumsal yapı inşa edildiğinde (formasyon eğitimi verme durumu ortadan kalkmadığı gerçeği ve kalkmayacağı varsayımı ile) belki de formasyona eğitimi vermeye yetkili tek kurum olarak tanımlanıp MEB'e bağlı eğitim kurumlarında çalışabilmek için formasyon eğitimi alacak kişileri sertifikalandırmaya yetkili bir kuruluş hâline de getirilebilir. Gerekli ve yeterli oluşum sağlandığında farklı bölgelerden yeterliliği yüksek kurumlara akredite olma yolu açılarak kurumun taşra teşkilatı da oluşturulabilir. Çünkü pedagojik formasyon eğitimlerinin niteliği alanyazında çalışılmakta ve tartışılmaktadır.

- Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi gereken özel uzmanlık alanları standartlaştırılarak geliştirilmelidir. İkinci/yabancı dil öğretimi bağlamında mevcut Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenliği programlarında seçmeli derslerin ötesinde bir branşlaşma ile uzman öğretmenler yetiştirebilmelidir. Bu noktada ikinci/yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirileceği yerler mutlaka bir eğitim fakültesi ve/veya enstitüsü bağlamında pedagojik yönü ihmal edilmeden disiplinlerarasılık gözetilerek inşa edilmelidir. 2005 OECD raporunda da belirtildiği üzere alan bilgisi öğretmenlik meslek bilgisi ile birleştirilmelidir ancak Türkiye’deki eğitim fakültelerinde Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni yetiştiren bölümlerin birincil amacının MEB’e bağlı okullarda ana dili olarak Türkçe öğretecek öğretmenler yetiştirildiği unutulmamalıdır. Bu da söz konusu bölümlerde Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretecek kişilerin yetiştirilmesi için revize edilmesini akla getirmektedir. Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenliği alanındaki öğrencilerin 2.sınıftan sonra branşlara göre ayrılıp uzmanlaştırılması ve lisansüstü programlarla bunun desteklenmesi sağlanabilir.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticiliği yapabilmek için eğitim fakültesi, pedagojik formasyon şartı getirilmelidir. Bu şartları taşımayan kişiler yukarıda bahsedilen kurumların ihdası sayesinde eğitilerek sılandıktan sonra mesleğe dâhil edilmelidir. Mesleğe kabul edilecek öğretmenlerin taşınması gereken yeterlikler net biçimde tanımlanıp kabul sınavı yapılmalı ve sınavda başarı için bir baraj belirlenmelidir.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi için düzenlenen programlar diğer öğretmenlikle ilgili programlarda tavsiye edildiği üzere pedagoji, alan ve teknoloji bilgisi bütünleştirilerek uygulama destekli biçimde gerçekleştirilmelidir. Bu noktada çalışmanın bir çıktısı olarak söz konusu bilgi alanları “makas modeli” başlığı altında birleştirilebileceği önerisi getirilmektedir.
- Makas modeli söz konusu aracın bileşenleri ve işlevi gözetilerek adlandırılmıştır. Makasın iki keskin ağzı vardır ve aslında bunlar iki farklı parçadır. Bu parçalar uygun bir noktadan bir vida/perçin ile birleştirilir. Makasın bir bıçağı alan bilgisi, bir bıçağı pedagoji bilgisi gibi düşünülebilir. Kesilerek şekil verilmek istenen materyal üzerinde gerekli düzenlemenin yapılabilmesi için makasın iki bıçağının da keskin olması ve işlemesi gerekmektedir. Makasın işlevselliğini sağlayan şey bıçakların keskinliği kadar ortadaki perçinin sıkılığıdır. Bu perçin teknoloji bilgisi olarak düşünülmelidir. Teknoloji olmadığında veya gevşek bir perçin gibi sürece yeterince etki etmediğinde bıçakların keskinliğine rağmen istenen şeklin çıkmasına engel durumlar veya çıkan şeklin kesilen

yüzeylerinde sorun ve pürüzler oluşmasına sebep olabilecektir. TPAB olarak ifade edilen bilgi türlerinin makas modeli isimlendirmesi ile en azından YTÖ sertifika programlarında işletilmesi gerekmektedir. Bunun için ilgili kurum temsilcilerinin bir araya gelip teknoloji ve eğitim bilimciler başta olmak üzere ilgili disiplinlerden katılacak uzman ve akademisyenlerce öğretmen yetiştirme programları tasarlanmalıdır. Bu tasarımın gelişimini ve uygulamasını teşvik, destek ve uygulama için YEE, TMV ve YTB kurumları öncülüğünde ve YÖK ve MEB gibi kamu kurumları imkânlarını seferber etmelidir.

- Sertifika programları standartlaştırılmalı, en azından asgari içerik ve süre net biçimde belirlenmelidir. Programlara dilbilim, eğitim bilimleri gibi disiplinlerden de konular eklenmelidir.
- Sertifika programları enstitü adıyla anılan kurum veya benzeri bir oluşumun uhdesine verilmeli veya bu kuruma mevcut programları denetleme ve akredite etme yetkisi verilmelidir.
- Öğreticilerin yeterliklerini fark edebilecekleri atölye çalışmaları ve çalıştaylar ilgili tüm kurumlardan katılım sağlanarak düzenlenmeli ve farkındalıkları artırılıp yeterliklerini geliştirmeye teşvik edilmelidir.
- Yüksek puan alınan maddelere odaklı yansıtıcı yaklaşımlarla çalışmalar yapıp alanyazın ve uygulama bilgisi geliştirilmelidir.
- Evreni oluşturan kurum ve kişilerin araştırmalara katılımı teşvik edilmeli ve desteklemeleri sağlanmalıdır.
- Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanına ilişkin evrenin net bir biçimde belirlenebilmesi için TÖMER'ler, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan öğretmenler ve benzer şekilde faaliyet gösteren tüm kurum ve kuruluşların dâhil edileceği bir çalışma ile öğretici ve öğrenci sayıları net biçimde belirlenmelidir. Sahadaki öğretici ve öğrenci bilgileri YÖK, MEB, YEE, YTB gibi kurumların iş birliğinde geliştirilen bir yazılım ile e-devlet gibi güvenli bir platformda sürekli biçimde tutulmalı ve güncellenmelidir.
- Öğreticilerini öğrenci özelliklerini fark etmeye ilişkin bilgi ve yeterlikleri artırılmalıdır. Empati kurma yetenekleri geliştirilmelidir.
- Gerekli pedagojik ve psikolojik eğitimleri alarak öğrenciye yaklaşım, süreç yönetimi ve iletişim, iş birliği ne yönelik yeterlikler artırılmalıdır. Ayrıca kurumlarda bu alanda uzmanlaşmış PDR öğretmenleri istihdam edilmelidir.

- Hem nicel hem de nitel veri toplanan katılımcıların 30'lu yaşlardaki yeterlik ve öz yeterlik puanlarının düşüşü özel bir çalışma konusu olarak ele alınıp sebepleri ve çözüm yolları araştırılmalıdır.
- Hizmet öncesi, iş başı ve hizmet içi eğitimler, sürekli mesleki gelişim kapsamında bütünlük arz edecek bir yapıda planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bunun için Türkçe öğretimi ile ilgili tüm kurumların bir araya geldiği çatı bir heyet, kuruluş yetkilendirilmeli veya enstitü adıyla anılan kurum yetkilendirilmelidir.



KAYNAKÇA

- AİBÜ TÖMER. (2021). 1 Mayıs 2021 tarihinde <https://tomer.ibu.edu.tr/tr/yto-sertifika-programi-2/ders-programi> adresinden erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. 8th International Educational Technology Conference (IETC) Bildirileri içinde (s. 30-34). Eskişehir.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Sakarya Yayıncılık: İstanbul.
- Ankara TÖMER. (2021). 14 Kasım 2020 tarihinde <http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/> adresinden erişilmiştir.
- Aran, Ö, Demirel, Ö. (2013). Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (46) , 151-168.
- AOÖÇ.(2013). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. Almanya: Avrupa Konseyi, telc GmbH.
- ASBÜ TÖMER. (2021) 01 Mayıs 2021 tarihinde <https://tomer.asbu.edu.tr/tr/duyuru/asbu-tomerde-yabancilara-turkce-ogretimi-cevrim-ici-sertifika-programi-basliyor-0> adresinden erişilmiştir.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 1-9.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 1-9.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 1-21.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners. In Linda Darling Hammond and Gary Sykes (ed.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). New York, NY: Routledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychologist Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychologist Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency". *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. In (F. Pajares and T. Urdan Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Berkant, H. G. ve Ekici G. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Zekâ Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113–132.
- Boğaziçi.(2021). 14 Kasım 2020 tarihinde http://www.boun.edu.tr/tr_TR/Content/Akademik/Yaz_Donemi/Turk_Dili_ve_Kultur_u_Yaz_Programi adresinden erişilmiştir.
- Borcih, G.D. (2017). *Effective Teaching Methods, Research-Based Practice*. London: Eighth Edition.
- Bourgonje. P. ve Tromp. R. (2011). *Quality educators: An international study of teacher competences and standards*, Education International and Oxfam Novib. Published Report.
- Bruning, R.H., Schraw G.j. and Norby M.M, (2011). *Cognitive Psychology and Instruction*, Pearson, London.
- Bruning, R.H., Schraw G.j. ve Norby M.M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- CEFR. (2018). Common European Framework Of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors. Strasbourg: Council Of Europe.
- Ceylan, F. (2019) Yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- CPD(2015). The British Council's Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers 08 Aralık 2020 https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD_framework_for_teacher_s_WEB.PDF adresinden erişilmiştir.
- Creswell J.W ve Plano Clark V.L. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. (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.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. bs.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. (2017). Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri. Hasan Özcan (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Çelik, B. (2017) Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmenin dili kullanma becerisi içinde konuşma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- 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
- Çetin, B. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi ve dil hakkında bilgi Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiğtaş, A, Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0(4), 64-72.
- Demican, Ö. (1990). Yabancı dil öğretim yöntemleri. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demir, T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. Uluslararası Türk Kültürü Dil-Tarih-Coğrafya Sempozyumu Özet Kitapçığı içinde (s. 61) Ankara. ISBN: 978-605-7736-26-0
- 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.
- Demirel, Ş, Kökçü, Y. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri . Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7 (3) , 1884-1901. 02 Ocak 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/39454/465268> adresinden erişilmiştir.
- Demirtaş, H , Kırbaç, M . (2016). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri . Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 6 (2) , 0-0 . 02 Mayıs 2021 tarihinde web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/24152/256285> adresinden erişilmiştir.
- DİLMER. (2021). 14 Kasım 2020 <https://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/tr/content/kurumsal/tarihce> adresinden erişilmiştir.

- Doğan, B. (2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar (Esenyurt örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Doğan, N. , Soysal, S. ve Karaman, H..(2017).Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi?. Ankara: Pegem İndeks
- Durmuş, M. (2019). Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi. Ankara: Grafiker Yayınları,
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı, Grafiker Yayınları, Ankara.
- 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.
- Erdoğan, D. (2019). Yaygın eğitim kurumlarında yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerin 'yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programı'nı uygulama süreci. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Avrupa. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ewing, T. (2010). Pedagoji ve Devrim, Eğitimin Temelleri Üzerine Disiplinlerarası ve Ulusüstü Yaklaşımları. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Gazi TÖMER. (2021) 01 Mayıs 2021 tarihinde <http://guzem.gazi.edu.tr/posts/view/title/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-sertifika-programi-%28mayis-2021%29-276200> adresinden erişilmiştir.
- Gordon, T. (2019) Etkili Öğretmenlik Eğitimi. İstanbul: Profil Kitap.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 145, 28-47.

- Göçer, A. ve S. Moğul. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış, *Turkish Studies*, 6/3, 797-810.
- Gökçek, T. ve Yılmaz, A.(2019).The adaptation of the pedagogical knowledge and skills survey into Turkish: Validity and reliability study *Turkish Journal of Education*, 8(1), 52-70.
- Görsoy, E. (2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. doi:10.3102/01623737011003255
- Gül, A. (2019). Halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri: Ankara örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gülcan, G. M. (2010). Avrupa Birliği ve Eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1, 89-106.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacettepe (2017). Hacettepe üniversitesi, eğitim fakültesi, Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler. 13 Haziran 2019 tarihinde http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Hawkins, M. & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J. Richards. (Eds), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). New York: Cambridge University Press. ISBN 978-92-95089-63-1
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.

- Kalaycı, Ş. ve diğerleri. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- 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.
- Kansu, N. A..2017. Pedagoji tarihi. Ankara: Telgrafhane Yayınları.
- Kant, I. (2020). Immanuel Kant Eğitim üzerine. S. Emre Bekman (Çev.)İstanbul: İz yayıncılık. Orijinal eser: Educational Theory of Immanuel Kant, J.B. Lippincott Company, Londra, 1994. Yayına Hazırlayan, E.F. Bucher.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (33) , 18-40. 12 Mayıs 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6147/82524> adresinden erişilmiştir.
- Kır, E. (2011). OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaları. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kline, T. J. B. (2005). Psychological testing: A practical approach to design and evaluation. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Koçer, T. (2014) Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Loughran J., Keast S. ve Cooper R. (2016). International handbook of teacher education (volume 1). J. Loughran, A. L. Hamilton (Ed.) içinde (ss.387-422) Singapore: Springer.
- Maarif. (2020). Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. İstanbul: Maarif Vakfı Yayınları.
- Marcoele. (2012). The Word And The World. Interview To B. Kumaravadivelu. Marcoele Revista De Didáctica Ele Issn 1885-2211 – NÚM. 14, 2012. 08 Aralık 2020 tarihinde

<https://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-interview.pdf> adresinden erişilmiştir.

McGowan, B. (1995). The age of the âyâns, 1699-1812. An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914. H. İnalcık and D. Quataert. (Ed.) içinde (ss. 639-757). Cambridge.

MEB, ÖMGY (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

Mete, F. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. Teachers College Record, 108 (6), 1017–1054.

Munby, H., & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics method class. Journal of Teacher Education, 4 (2), 86–95.

MYK. (2020). Mesleki Yeterlilikler Kurumu. 05 Aralık 2020 tarihinde <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-ercevesi> adresinden erişilmiştir.

Temur, N. ve Arslan, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde duygu durumu bildiren ifadelerin öğrenilme düzeyi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(3), 877-893.

Niess, M. L. (2008). Guiding pre-service teachers in developing TPCK, In. AACTE committee on innovation and technology (Eds.), Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators, 3-29, New York and London: Routledge.

Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. European Journal of Teacher Education, 32 (3), 239–258.

- Online TESOL.(2020). 05 Aralık 2020 tarihinde <https://onlinetesol.com/pages/faq> adresinden erişilmiştir.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13(1), 48–63.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: ilk hangisi kullanılmalı?. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2018; 9(4);413-421.
- Orhan, G. (2015) Öğretmenlerin üst bilişsel pedagojik anlayışları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdeş, M. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geribildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Öztürk, T. (2015). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Pardo, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Patton, M. Q. (2014). “Nitel Araştırmada Stratejik Temalar (ss. 37- 73, çev. Y. Dede ve A. Bakla)”, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, M. Bütün ve F.I. Bilici. (Çev. Ed.), Pegem Akademi, Ankara.
- Peker, K. (2010). Kamu kurum ve kuruluşlarında hizmet içi eğitim ve yöntemleri. *Mevzuat Dergisi*, 13(56), 1-16. 20 Aralık 2020 tarihinde <https://www.mevzuatdergisi.com/2010/12a/02.htm> adresinden erişilmiştir.
- Plano Clark, V.L. Ve Ivankova, N.V. (2018). Karma Yöntemler Araştırması Alana Yönelik Kılavuz (1. Basımdan Çeviri). Ömay Çokluk Bökeoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

- Prabhu, N. (1990). There Is No Best Method-Why? TESOL Quarterly, 24(2), 161-176.
doi:10.2307/3586897
- PSFT. Professional Standards For Teachers (2007). 17 Nisan 2021 tarihinde https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf adresinden erişilmiştir.
- Richards, J. C. & B. Anne (2009). The cambridge guide to second language teacher education. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & D. Nunan (1990). Second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & T. S. C. Farrell (2005). Professional development for language teachers. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. RELC Journal 39.2, 158–177.
- Richards, J. C. (2011). Competence and performance in language teaching. New York: Cambridge University Press.
- Robert K. Yin. (2014). Case Study Research Design and Methods (5th ed.) .Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages. ISBN 978-1-4522-4256-9.
- Ryan, Bob, Scapens, Robert, Theobald, Michael and Beattie, Viv (1992). Research Method and Methodology in Finance and Accounting. Academic Press Limited, London
- Safran, M. (2019). Eğitime Yön Verenler II. Ankara: MEB Yayınları.
- Sancar, R, Deryakulu, D. (2020). Öğretmeyi Öğrenmek: Öğretmen Adaylarının Öğretimsel Kararlarının Etnometodolojik Çözümlemesi* . Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8 (3) , 1029-1058 .
- Sarıgöz, O., & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkında görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(39), 710-716.

- Saygılı, D. (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Shulman, L. (1986). Pedagojik Alan Bilgisi: Öğretmenlerin konu konusu, pedagoji, öğrenciler ve öğrenme ortamlarına entegrasyonu. 24 Mart 2019 tarihinde <https://narst.org/research-matters/pedagogical-content-knowledge> adresinden erişilmiştir.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1–22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.
- Şahin, A. (2018) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler (2. Baskı). Ankara; Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Pegem Akademi, Ankara.
- Şan, E. (2020) Türkiye'de Eğitim Alanında Yayınlanan Karma Yönteme Dayalı Makalelerin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK. (2020). 27.12.2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Türk Eğitim Derneği. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Thousand Oaks: Sage.

- TESOLa. (2020). 05 Aralık 2020 tarihinde <https://onlinetesol.com/pages/faq> adresinden erişilmiştir.
- TESOLb. (2020). 05 Aralık 2020 <https://onlinetesol.com/pages/faq> adresinden erişilmiştir.
- TESOLc. (2020). 05 Aralık 2020 tarihinde <https://www.academix.com.tr/yurtdisi-egitim-makaleleri/tesol-nedir-avantajlari-nelerdir> adresinden erişilmiştir.
- TESOLD. (2020). 05 Aralık 2020 tarihinde <https://www.academix.com.tr/yurtdisi-egitim-makaleleri/tesol-nedir-avantajlari-nelerdir> adresinden erişilmiştir.
- TESOLe. (2020). 05 Aralık 2020 tarihinde <https://www.academix.com.tr/yurtdisi-egitim-makaleleri/tesol-nedir-avantajlari-nelerdir>. adresinden erişilmiştir.
- TESOLf. (2020). 05 Aralık 2020 tarihinde <https://www.global-english.com/courses/tefl-tesol-courses-online/70-hour-level-2-tesol-starter/content/#content> adresinden erişilmiştir.
- TESOLg. (2020). 05 Aralık 2020 tarihinde <https://www.global-english.com/courses/tefl-tesol-courses-online/300-hour-tesol-professional/content/#content> adresinden erişilmiştir.
- TMV. (2020). 22 Kasım 2020 <https://turkiyemaarif.org/page/50-turkiye-maarif-vakfi-12> adresinden tarihinde erişilmiştir.
- Tuckman, B. W. (1991). Educational psychology. From theory to application. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Tuckman, B. W. (1991). Educational psychology. From theory to application. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- TYYÇ. (2020). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. 05 Aralık 2020 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=38> adresinden erişilmiştir.
- 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.

Waltz C.F., Strickland O.L. & Lenz E.R. (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company.

Komşuoğlu (2019). 24 Mart 2021 <https://www.memurlar.net/haber/841335/207-universitede-yaklasik-7-5-milyon-ogrenci-var.html> adresinden erişilmiştir.

Web 1 Birleşik Krallık (2020) 29 Ekim 2020 tarihinde <https://azrasude.weebly.com/304ng304lteren304n-tar304hccediles304.html> adresinden erişilmiştir.

Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), - *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, içinde (s.181-?). Ankara : Grafik Yayınları.

Yavuz S. (2013) Yabancı dil Türkçe öğreten ingilizce öğretmenleri ile bir durum incelemesi: “Türkçe balta girmemiş orman” "Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8/8, p. 1463-1474.

YEE.(2019). Web: 22 Kasım 2020 tarihinde https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/yee_2019_v2_31122020.pdf adresinden erişilmiştir.

Yıldız, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi dersinin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Yılmaz, K , Altinkurt, Y . (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3) , 195-213.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.

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

- YÖK – ÖYLP (2020). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. 01 Ocak 2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2011). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu ve Bologna Process.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. 1 Ocak 2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- YÖK-EÖ. (2020). Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı. 01 Ocak 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi> adresinden erişilmiştir.
- YTÜ TÖMER. (2021). 01 Mayıs 2021 tarihinde <http://www.tomer.yildiz.edu.tr/kurs/turkce-egitimleri/20-yabancilara-turkce-ogretimi-sertifika-programi.html> adresinden erişilmiştir.

EKLER

EK 1. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYON İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 07/08/2020
Sayı: 35853172-300-E.00001183011

0001183011

Sayı : 35853172-300
Konu : Tarık DEMİR Hk. (Etik Komisyon İzni)

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.07.2020 tarihli ve 26674787-300/00001164547 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı'nın Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden Tarık DEMİR'in Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Eğitimi ve Pedagojik Yeterlilikleri" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Temmuz 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 3e678b5d-3a15-4560-8981-f6e5edfd3e3 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFRİ



EK 2. YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ UYGULAMA İZNİ



**YUNUS EMRE
ENSTİTÜSÜ**

(Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Müdürlüğü)

Sayı : 63048327-199-2020/E.31696

04.09.2020

Konu : Uygulama İziniz Hk.

Sayın TARIK DEMİR

İlgi : 31.08.2020 tarihli ve 2020/59481 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeyle sunulan, “İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Pedagojik Yeterlikleri” adlı doktora tez çalışmanız kapsamında merkezlerimizde görevli okutmanlara anket ve örnek olay formu uygulanmasına ilişkin talebiniz Başkanlığımızca değerlendirilmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.



E-imzalı

Prof. Dr. Şeref ATEŞ
Başkan V.

EK 3. ÖZ YETERLİK BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretim Görevlisi,

Elinizdeki araç Türkçeyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu araç vasıtasıyla toplanacak veriler akademik amaçlı kullanılacak olup katılımcı bilgileri kesinlikle paylaşılmayacaktır.

* Türkçeyi yabancı (Türkiye dışında) veya ikinci (Türkiye’de) dil olarak öğretim bağlamında (görev yerinize göre) cevaplamanız rica olunur.

* Kişisel bilgileriniz talep edilmeyecek, belirlenmeye çalışılmayacak ve kullanılmayacaktır.

*Lütfen, soruları samimi biçimde cevaplayınız. Ölçek sizi test etmek için değil algınızı tarafsız biçimde yansıtmanız için hazırlanmıştır.

*Çalışmanın sonuçlarından bizzat haberdar edileceksiniz. İlgi, destek, sabır ve samimiyetiniz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Demografik Bilgiler

Yaşınız	
Cinsiyetiniz	
Görev Yeriniz	
Eğitim Düzeyiniz (Lisans -Y.Lisans-Doktora)	
Mezun Olduğunuz Üniversite ve Fakülte	
Mezun Olduğunuz Bölüm	
Mesleğe Hazırlık Süreciniz (Sertifikalar vb.)	
Çalıştığınız Kurumlar ve Süreleri	
Çalışmakta Olduğunuz Kurum	

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Pedagojik Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği

<i>Bu ölçek sizin pedagojik yeterliklerinizi belirlemek için geliştirilmiştir.</i> <i>Aşağıdaki yeterlikleri gerçekleştirmeye yönelik inancınızı 0 ila 100 arasında bir rakamla puanlayınız.</i> Puanlamada kullanacağınız sayıları 0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100 arasından seçiniz.	0-100
1. Derslerimi bireysel farklılıkları dikkate alan bir biçimde gerçekleştirebilirim.	
2. Sınıftaki herkese, eşit öğrenme fırsatları sunabilirim.	
3. Etkili iletişim kurulabilen demokratik öğrenme ortamları hazırlayabilirim.	
4. Öğrencilerimin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturabilirim.	
5. Öğrencilerimin dikkatini öğrenecekleri konuya çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanabilirim.	
6. Öğrencilerimin sorgulayarak öğrenmesini sağlayabilirim.	
7. Ders, planlamamdan önce bittiğinde dersi doğal biçimde devam ettirebilirim.	
8. Öğretim esnasında yaşanabilecek sorunlarla/krizlerle başa çıkabilirim.	
9. Ders esnasındaki değişkenlere (gelen sorular, oluşan durumlar vb.) göre öğrettiklerimi anında yeniden yapılandırabilirim.	
10. Öğreteceğim konuya ilişkin geliştirdiğim taktikleri kullanabilirim.	
11. Derslerimde öğretim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanabilirim.	
12. Öğretim sürecinde içerikle ilgili motivasyonu artıracak etkinlikleri (şarkı, şiir, tekerleme, kısa film vb.) kullanabilirim.	

13. Öğrencilerimin zorlandığı içerikler karşısında etkin çözümler üretebilirim.	
14. Öğrencilerimin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarına karşı etkili çözümler sunabilirim.	
15. Ders esnasında öğrencilerimin performanslarını gözlemleyebilirim.	
16. Öğrencilerimin öğrenme stratejilerini gözlemleyebilirim.	
17. Öğrencilerimin portfolyosunu tutabilirim.	
18. Öğretim esnasında materyal ve hazırlıklarım dışında örnekler sunabilirim.	
19. Anlatımlarımın hızını ve içerik bileşenlerinin (açıklama, örnek vb.) seçimini öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	
20. Derste kullanacağım örnek vb. içerikleri öğrencilerimin hayatlarına uygun seçebilirim.	
21. Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütebilirim.	
22. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini/araçlarını kullanabilirim.	
23. Öğrencilerimin gelişimlerini destekleyecek dönütler verebilirim.	
24. Farklı kültürlere karşı hoş görülü bir tutum sergileyebilirim.	
25. İfade, davranış ve tutumlarımı yerel(kaynak) kültürlerdeki tutum ve davranış farklılıklarına göre düzenleyebilirim.	
26. Yerel(Kaynak) kültür ve bileşenleri sınıf ortamına taşındığında fark edebilirim.	
27. Öğrencilerimi rahatsız etmeyecek ifadeleri seçerek kullanabilirim.	
28. Öğrencilerimin yaşadıkları ve yaşayabilecekleri kültürel şokları atlatabilmeleri için onlara destek olabilirim.	
29. Dersimi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürebilirim.	
30. Öğrencilerimi öğrenmeye karşı isteklendirecek konuşmalar/sunumlar yapabilirim.	

31. Öğrencilerimin başarılı olabileceğine olan inancımı her şartta koruyabilirim.	
32. Öğrencilerimin hatalarına karşı sabır gösterebilirim.	
33. Aynı soruyu defalarca cevaplasam bile öğrencilerime tepki geliştirmeden cevap verebilirim.	
34. Öğrencilerimin, her bakımdan, bana güvenini kazanabilirim.	
35. Öğrencilerimle iletişim çatışmalarımı engelleyebilirim.	
36. Öğrenme güçlüğü veya davranış problemi olan öğrencilerimin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olabilirim.	
37. Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilirim.	
38. Gerekğinde meslektaşlarımdan ve idarecilerden destek isteyebilirim.	
39. Öğrencilerimin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelebilirim.	
40. Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterebilirim.	

EK 4. ÖRNEK OLAY FORMU

Sayın Öğretim Görevlisi,

Elinizdeki araç ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin sunulan senaryolar/örnek olaylar karşısında sergileyecekleri yeterlikleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu araç vasıtasıyla toplanacak veriler akademik amaçlı kullanılacak olup katılımcı bilgileri kesinlikle paylaşılmayacaktır.

* Örnek olaylar yetişkin gruplarda (13yaş+) gerçekleştiği varsayımı ile yazılmıştır ve buna göre cevaplanmalıdır.

* Türkçeyi yabancı (Türkiye dışında) veya ikinci (Türkiye’de) dil olarak öğretim bağlamında (görev yerinize göre) cevaplamanız rica olunur. Sorudaki bağlam size ne düşündürüyorsa yazabilirsiniz. Yönerge sadece fikir vermek için yazılmıştır.

* Kişisel bilgileriniz talep edilmeyecek, belirlenmeye çalışılmayacak ve kullanılmayacaktır.

*Lütfen, soruları sadece kendi tecrübelerinizle kişi veya kaynaklara başvurmaksızın cevaplayınız. Bu çalışma sizi test etmeyi değil sahadaki durumu betimlemeyi ve bilimsel çalışmalara yön vermeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçlarından bizzat haberdar edileceksiniz.

*İlgi, destek, sabır ve samimiyetiniz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Demografik Bilgiler

Yaşınız	
Cinsiyetiniz	
Görev Yeriniz	
Eğitim Düzeyiniz (Lisans -Y.Lisans-Doktora)	
Mezun Olduğunuz Üniversite ve Fakülte	
Mezun Olduğunuz Bölüm	

Mesleğe Hazırlık Süreciniz (Sertifikalar vb.)	
Çalıştığınız Kurumlar ve Süreleri	
Çalışmakta Olduğunuz Kurum	

ÖRNEK OLAY 1

Aylar önce Türkçe öğrenmeye başlayan B1 düzeyindeki sınıfa dersiniz var. Bu grup sınav yapıldıktan sonra B2'ye geçme hakkı kazanamamış öğrencilerin toplandığı bir grup. İçlerinde sizin eski öğrencileriniz de var. Öğretici arkadaşlarınız söz konusu sınıfın size verildiğini öğrenince gülümseyerek: “Geçmiş olsun hocam!”, “Allah kolaylık versin hocam!” gibi sözlerle takıldılar. O sırada yirmi yıllık tecrübesi olan bir öğretici arkadaşınız odaya girdi. Konuşulanları duyan tecrübeli meslektaşınız size dönerek: “Bak hocam, bu tür sınıflara sert olacaksın. Bunlar disiplin sorunu olan öğrenciler. Disiplin dediysem birçoğunun haytallığı yoktur. Zaman ve görev yönetiminde sorunları vardır. Disiplinli çalışsalar zaten kur tekrarı yapmak zorunda kalmazlardı. Bunlara yumuşak yüzlü olursan yine başarısız olurlar. Öğrenciye fazla yüz vermeye gelmez. Benden söylemesi...” dedi. O sırada siz saatinize baktınız. Ders başlangıç saatinin yaklaştığını fark ettiniz. Sizinle düşüncelerini paylaşan hocaya hafifçe tebessüm ederek: “Anladım hocam, teşekkürler. Herkese iyi dersler.” dediniz. Materyallerinizi alıp sınıfa girdiniz.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 2

Türkçe öğrettiğiniz grup A2 düzeyinde. Grubun iki hafta sonra kur bitirme sınavı var. Öğrencilerin başarı ve derse katılım durumları ortalama düzeyde. İki öğrenciniz ise ortalamanın çok üzerinde. Dersleri rahatlıkla takip edip anlayabiliyor fakat üç öğrenciniz ortalamanın altında ve dersi güçlükle takip ediyorlar. Başarılı iki öğrenci hızla ilerlemek isterken diğer üç öğrenci aksine anlatıların, öğretilerin sık sık tekrarını istiyor. Söz konusu iki öğrenci grubunun birbirinden rahatsız olduğunu birkaç haftadır gözlemliyorsunuz. Ortalama üstündeki gruptaki öğrenciler, ortalamanın altındaki öğrencilerin soruları olduğunda sıkıldığını, bu durumdan

rahatsızlık duyduğunu gösterir sesler çıkarıyor ve bunu vücut diliyle de belli ediyorlar. Ortalama altındaki gruptan bir öğrenci bu durumu önemsemeden öğrenmeye gayret ederken bir diğer öğrenci sık sık rahatsızlığını belli edencesine en başarılı öğrenciye bakmaktadır. Üçüncü öğrencinin ise vücut dilinden mahcubiyet duyduğu ve çekindiği belli oluyor. En başarılı öğrenci öğretmene: “Hocam biz dördüncü bölümdeyiz. Diğer sınıflar kitabı bitirmiş. Sınava kadar yetişecek mi her şey?” diyor. Mahcubiyet duyan öğrenci: “Hocam hep tekrar istiyorum. Üzgünüm. Sizden ve arkadaşlardan özür diliyorum.” diyor. Sınıftaki atmosfer belirli bir öğretici tutumunu ve tepkisini gerektiren hâl aldı.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 3

Yaklaşık 17-20 yaşlarında olup Türkçe öğrenen B2 düzeyinde bir grubunuz var. Gruptaki öğrencilerin amacı Türkçelerini geliştirip Türkiye’de lisans eğitimi almak. Gruptaki öğrencilerden bazıları sağlık bilimleri, bazıları fen bazıları da sosyal bilimler alanında okumak istiyor ve aylardır yoğun bir tempoyla Türkçe öğrenmeye çalışıyorlar. O günkü dersinizde bilim ve hayat temasındaki metinlerden ilkinin işlemeniz gerekmektedir. Sıcak bir havada haftanın son gününe denk gelen ve okuma-anlama becerisini geliştirmek için yoğunlaştığınız derste öğrencilerinizin metni sorgulayarak bilmedikleri, anlamadıkları kelime ve ifadeleri tespit edip açıklayarak öğretmek istiyorsunuz ancak öğrencileriniz çok yorulduklarını, dinlenmek istediklerini dile getiriyor. Takip ettiğiniz programın planlanmış takvimi dolayısıyla dersi işlemeniz ancak öncelikle öğrencilerinizi ders işlemeye karşı istekli hâle getirmeniz gerekiyor. Böyle bir durumda öğrencileri motive edebilecek taktiklerinizi düşünüyorsunuz. Bu taktiği hızlıca işe koşup kalan sürede etkin ve verimli bir ders yapmak istiyorsunuz. Zaman akıyor ve sınıftaki öğrenmeye karşı olan direncin ve dinlenme talebindeki ısrarın farkındasınız.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 4

A1 düzeyinde Türkçe öğrenen bir grubunuz var. Öğrencilerin tamamı Türkçeyle ilk kez sınıfta karşılaşmış. 4 haftadır Türkçe öğrettiğiniz bu grubun bugünkü dersinde, işlediğiniz metinde,

bilet makinesinden bilet alamayan bir kişi ile ona yardımcı olan bir kişinin diyalogu geçmektedir. Metnin amacı yardım istemek, teklifte bulunmak gibi dil işlevlerini kazandırmak. Ancak ğrencileriniz metni anlamakta zorlanıyor. Gelen soruları cevaplayarak metni açıklıyorsunuz ancak bu dersi planladığınız sürede bitirmeye engel olacak gibi duruyor. Sonraki derste konuşma becerisine yoğunlaşma planınızda değişiklik yapmak zorunda kalacaksınız gibi görünüyor. Siz bunları düşünürken bir öğrenciniz metindeki bir kelimenin anlamını soruyor. Öğrenciye metindeki kullanımdan hareketle açıkladınız ama anlamadı. O sırada başka bir ğrenci de açıkladığınız kelimedeki ekin neden orda olduğunu, görevini soruyor. Sınıftaki ğrenciler zaten anlamakta zorlanıyordu ve gelen sorularla hepsinde anlamamaktan kaynaklı ciddi bir kaygı oluştuğunu yüzlerinden fark ettiniz. Hatta bazılarının dersten uzaklaştığını, koptuğunu gözlemliyorsunuz. Her zaman derse katılan en ilgili öğrenciniz bile aktif değil.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 5

A2 düzeyindeki ilk ders için girdiğiniz sınıfta tanıştıktan ve dersin hedeflerini, işlem basamaklarını açıkladıktan sonra restoranda geçen dinleme anlama etkinliğini yaptırmaya başladınız. Öğrencilerin tamamı metni dinledikten sonra bir soru haricinde bütün metin altı sorularını başarıyla tamamladı. Öğrencilerden biri soruyu anladığını ama dinleme içeriğini takip edemediğini ve anlayamadığını söylemeye çalıştı. Kimsenin yapamadığı soruyu ve soruyla ilgili metinde geçen kısmı tekrar dinlettiniz. Ardından konuşma etkinliğine geçeceksiniz ve etkinlikte yol tarifine ilişkin görevler var. Konuşma etkinliğine geçmeden önce “Problem var mı?” diye sordunuz. Bir ğrenci “Tamam.” dedi. Siz bunun onaylama ifadesi olduğunu düşündünüz ve devam etmek istediniz. O sırada tamam diyen ğrenci “Problem var!” dedi. O anda “tamam” kelimesini aslında “Evet, problem var.” anlamında evet kelimesinin yerine kullanıldığını anladınız. “Evet ve tamam benziyor ama aynı değil.” dediniz. Öğrencilerden biri farkın ne olduğunu sordu.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 6

Sağlık sorunları sebebiyle derslerini bırakmak zorunda kalan meslektaşınızın B1 kurunu tamamlayan bir grubu size devredildi. Grubun A1 düzeyinde derslerine girmiştiniz. Grubu tanıyorsunuz ve ilk kurda öğrencilerinizin sizi yönetime şikâyet edip, başarısızlıkla suçladığını biliyorsunuz. Aslında öğretmenden ya da öğrenciden kaynaklı bir başarı sorunun hiç olmadığı, başarısız bir öğrencinin sınıfı manipülasyonu sonucu sınıfça idareye gittikleri sonradan anlaşıldı. Sınıfa girdiğinizde daha önce manipülasyonu yapan öğrenci siz derse başladıktan bir süre sonra bir arkadaşına: “Öğretmenimiz, senin yüzünden bizi bıraktı. Her şey çok güzeldi, şimdi senin yüzünden böyle oldu.” dedi. Diğer öğrenci savunmaya geçti ve savunurken: “Hem şimdi güzel olmayan ne, ben bu öğretmeni de seviyorum. Senin problem başka.” dedi. Böyle bir sorunla karşılaşacağınızı tahmin etmiştiniz ve kaygınızı idarecilerinizle paylaşmıştınız ancak bu kadar ciddi olacağını düşünmemiştiniz.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 7

C1 düzeyindeki grubunuzun artık son haftası. Birkaç gün sonra sınava girecekler. Derste Türk edebiyatındaki önemli şairlerden birinin şiirini işliyorsunuz. Şiirde “Ramazan” sözcüğü geçiyor ve Müslüman olmayan bir öğrenciniz söz alarak: “Bir şey sormak istiyorum. Ramazan’da aç kalan insanların sinirli ve yorgun olduğunu gördüm. Bence bu sizin için iyi değil. Ayrıca çok uzun süre su içmiyorsunuz sağlık için de kötü. Neden bu kadar aç kalıyorsunuz ve hiçbir şey yemiyorsunuz? Bence bu sağlık için iyi değil!” dedi. Müslüman olmayan bir başka öğrenci “Evet hocaaam! Çok zooor. Ben bir gün denedim, oruç tuttum. Sanki ölecektim. Siz nasıl dayanıyorsunuz? Maaşallah!” dedi. Sonra Müslüman arkadaşlarına bakarak “Sizi tebrik ediyorum.” dedi. Gelen sorular için Müslüman öğrencilerden bazıları söz almak istedi ama açıklama yapayım sonra size söz hakkı vereceğim dediniz. Açıklamalarınızı yaptınız. Afrikalı bir öğrenci açıklama esnasında kullandığınız bir ifadeyi anlamamış. Yanına gidip sorunun ne olduğunu anlayıp tahtada örneklerle açıkladıktan sonra “Şimdi oldu mu, anlaşıldı mı?” diye sordunuz. Soruyu soran öğrenci iki elini kullanarak yaptığı hareketle yani beden diliyle (bir elini yumruk yaptığı diğer elinin üzerine vurarak kapattı) sizi cevapladı ancak bu harekete anlam veremediniz çünkü argo anlamı var. Bu hareketten sonra bazı öğrenciler kahkaha attı,

bazıları gülmemek için kendini tutuyor bazıları ise ne olduğuna, neden gülüşüklerine anlam vermeye çalışıyor. Söz almak isteyen öğrencileriniz ise ramazanla ilgili konuşmak için sabırsızlanıyor.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 8

A1, A2 kurlarında da dersine girdiğiniz grup ile B1 düzeyinde de ders işliyorsunuz. O günkü ikinci ders başladıktan 15 dakika sonra derse gelen ve tüm ikazlara, hatırlatmalara rağmen geç gelme davranışından vazgeçmeyen öğrenciniz siz ders anlatırken kapıyı çalıp içeri giriyor ve öğrenme atmosferini bozacak şekilde “Günaydın!” diyor. Gülerek yürüyüp yerine geçiyor. O sırada siz öğrencilere anlamadıklarını düşündüğünüz bir soruyu açıklıyordunuz. Açıklama biter bitmez bir öğrenci soruyu anlamadığını söylüyor ve tekrar açıklıyorsunuz. Sonra sorunun cevaplarını dinlemeye başlıyorsunuz ve öğrencilerinizin sürekli hata yaptığı “fiili yanlış kişiye göre çekimleme” hatasını düzeltiyorsunuz. Sonra aynı soruyu başka öğrencinize yönelttiğinizde “Ben tam anlamadım, lütfen tekrar eder misiniz?” diyor. O sırada geç gelen öğrenciniz yanındaki iki arkadaşı ile konuşuyor. Tekrar açıklama isteyen öğrencinize sorunuza açıklayarak tekrar yöneltiyorsunuz. Soruya doğru cevap veren ancak aynı çekimleme hatasını yapan öğrencinizin hatasını da düzeltiyorsunuz. Aynı soruyu derse geç gelen ve arkadaşları ile konuşmakta olan öğrencinize sorduğunuzda “Özür dilerim arkadaşlarıma neler yaptıklarını sordum, duymadım diyor.”

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 9

A2 düzeyinde Türkçe öğrettiğiniz grubun o günkü ilk dersinden çıktınız. Derste evde okuyup gelmelerini istediğiniz okuma metnini işleyeceksiniz. Öğrenciler metnin çok zor olduğunu ve bazı anlamadıkları şeylerin olduğunu söylüyorlar. Metnin dil bilgisi bakımından seviye üstü bazı kullanımlar içeriyor olması bu durumda etkili. Siz problem ne dediğinizde bazı öğrenciler kelimelerin, ifadelerin anlamlarını sorarken bazıları da dil yapılarını/dil bilgisi kurallarını sorguladılar. Sorulan sorulardan biri şu: “Su bardağı var, suyun bardağı yok ama Ali evi yok

Ali'nin evi var, neden; bu kural nasıl?”. Bir diğeri böyle, şöyle, öyle fark ne?”. Bir diğeri ise “Hoşlanmak, sevmek, bayılmak fark var mı?”. Sınıfın en başarılı öğrencisi ise “Tamir edildi, sorun çözüldü.” Fiillerinde neden ‘-l’ eki var? Neden tamir etti, sorun çözdü?” değil diye sordu. Öğrencileriniz meraklı bakışlarla size bakıyor ve hepsinin kendi sorusuna odaklandığını görüyorsunuz.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

ÖRNEK OLAY 10

B2 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerinizle okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir ders yapıyorsunuz. Önceki derste sizin dersinizdi. Öğrencileriniz içeriği çok hızlı bir şekilde anladı. Dersiniz planladığınızdan erken bitti. Dersin bitmesine 10 dakikadan fazla bir zaman var.

Bu durumda söyleyecekleriniz ve yapacaklarınız neler olur, gerekçelendirerek anlatınız.

EK 5. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Araştırmacı,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında yürütülen, “İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Pedagojik Yeterlikleri ile Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasına veri toplamak için hazırlanmıştır. Bir araştırma projesine davet edilmektesiniz. Karar vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız çok önemlidir.

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretim sürecindeki pedagojik süreçlerde öğretici yeterliklerinin işe koşulma oranını tespit ederek kullanımını artırmayı sağlamaktır. Karma yöntemle yapılacak çalışma kapsamında uygulanacak ölçeklerle Türkçeyi yabancılara öğreten öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik yeterlikler ve öz yeterlik algıları belirlenecek ve bunlar arasındaki ilişki incelenecektir. Çalışmada Türkçenin ikinci dil (Türkiye’de) ve yabancı dil (Türkiye’de) olarak öğretiminde hedef kitle, mekân ve bağlam farklılıkları göz önünde bulundurulacak ve elde edilen bulgular bu açıdan da kıyaslanacaktır. Var olan durum belirlendikten sonra öğretmenlerin sahip olmaları gereken pedagojik yeterlikler ortaya konulacaktır. Böylelikle, öğretim süreçlerinin daha etkin ve verimli süreçler olmasının sağlanacağı ön görülmektedir. Çalışmanın, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde görev alan ve alacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerine doğrudan katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Uygulama süresince dürüstlüğünüze ve samimiyetinize ihtiyaç duyulmakta olup bu nedenle seçilmiş bulunmaktasınız. Uygulamanın istediğiniz anında, diğer katılımcıları etkilemeden araştırmadan ayrılmak istediğinizi uygulayıcıya herhangi bir neden veya koşul belirtmeden ifade edebilir ve ayrılabilirsiniz. Araştırmada size verilen konular veya uygulamalar dışında herhangi bir rahatsızlık hissettiğinizde araştırmayı bırakmanız da mümkündür. Bu konuda herhangi bir sorumluluğunuz yoktur. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, yapılacak uygulamalara gönüllülikle katılacağınızı beyan etmiş olacaksınız.

Araştırma sürecinde, sizleri psikolojik ve fizyolojik yönden olumsuz duruma düşürecek herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Bu araştırmaya katılmanın size hemen dönecek bir faydası bulunmamakla beraber, araştırma hakkında sonrasında bilgi almanız ve grup

sonuçlarını görmemiz mümkündür. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler paylaşılabilecektir.

Lütfen sorularınızı araştırma sonunda araştırmacıya hiç çekinmeden sorunuz. Ayrıca araştırmada, uygulama esnasında sizin dışınızda doğabilecek herhangi bir maddi hasardan sorumlu tutulmayacaksınız. Araştırma süresinde kullanılan bütün materyal, dokümanların masrafları araştırmacıya ait olup sizden herhangi bir başlık altında ücret talep edilmeyecektir. Uygulama esnasında kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmadığından bu bilgiler istenmeyecektir. Araştırma sonuçları, istatistiksel yöntemlerle analiz edip işlenecek ve bunun sonucunda elde edilen bilgiler rapor edilerek bilimsel toplantılarda sunulacak, çeşitli akademik dergilerde yayınlanacaktır. Kabul görmesi hâlinde ilgili alanyazına kazandırılacaktır.

Araştırma ile ilgili daha fazla bilgi ve soru için:

Araştırma Sorumlusu: Öğr. Gör. Tarık DEMİR

Araştırma Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Araştırmamıza ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmanın koşullarını anladığımı ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı taahhüt ederim.

Tari

Katılımcı:

Adı, Soyadı :

Adres :

Tel. :

İmza :

Araştırmacı:

Adı, Soyadı:

Adres :

Tel. :

İmza :

EK 6. ÖRNEK OLAY DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

* Dereceli puanlama anahtarında gözlenmesi beklenen davranışların beyan edilmemesi yokluğu anlamına gelmediği için “0” puan birimi oluşturulmamış. Belirlenemeyen davranışa “1” puan verilmiştir.

* Örnek Olaylara verilen cevaplar dereceli puanlama anahtarıyla puanlandıktan sonra tekrar eden yeterliklerin nihai puanı aritmetik ortalaması alınarak yansıtılmıştır.

* 1: Hedef yeterliğe uygun davranışın tespit edilemediğini veya çok zayıf biçimde varlığını ifade eder.

2: Hedef yeterliğe uygun davranış, kısmen yapılandırılarak açıklanmış ancak eksiklik, hata gibi kusurlar içermektedir.

3: Hedef yeterliğe uygun davranış detaylıca açıklanarak çok az eksikle veya tam olarak yapılandırılmıştır.

ÖRNEK OLAY 1			
TEMA: Öğrencilerle iletişim kurma, Koşulsuz kabul			
ANA SORU: İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin öğrenciye yaklaşım ve iletişim kurmada dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir, nasıl kullanılır?			
Alt Sorular:	1	3	5
16.Öğrencilerin öğrenme stratejilerini gözlemler.			
17.Öğrencilerin portfolyosunu tutar.			
22.Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini/araçlarını kullanır.			

29.Dersi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürebilir.			
30. Öğrencileri öğrenmeye karşı isteklendirecek konuşmalar/sunumlar yapar.			
31.Öğrencilerin başarılı olabileceğine olan inancı her şartta korur.			
38.Gerektiğinde meslektaşlardan ve idarecilerden destek ister.			

ÖRNEK OLAY 2

TEMA: Öğrenme Ortamları Oluşturma/ Etkili Bir Sınıf İklimi Oluşturma

ANA SORU: İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin etkili bir sınıf iklimi oluşturma ve sınıf yönetimi yeterlikleri ne düzeydedir ve kullandıkları yollar nelerdir?

Alt Sorular:	1	3	5
1. Dersleri bireysel farklılıkları dikkate alan bir biçimde gerçekleştirir.			
3. Etkili iletişim kurulabilen demokratik öğrenme ortamları hazırlar.			
4. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturur.			
8. Öğretim esnasında yaşanabilecek sorunlarla/krizlerle başa çıkar.			

21. Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütür.			
23. Öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek dönütler verir.			

ÖRNEK OLAY 3

TEMA: Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme / Motive etme, Psikolojik Süreçler

ANA SORU: İkinci dil olarak Türkçe öğretenler, öğrenciyi motive etme ve öğretime engel oluşturan durumlardaki tutumları nelerdir, çözüm yolları nelerdir?

Alt Sorular:	1	3	5
1. Dersleri bireysel farklılıkları dikkate alan bir biçimde gerçekleştirir.			
2. Sınıftaki herkese, eşit öğrenme fırsatları sunar.			
4. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturur.			
8. Öğretim esnasında yaşanabilecek sorunlarla/krizlerle başa çıkar.			
16. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini gözlemler.			
17. Öğrencilerin portfolyosunu tutabilir.			
21. Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütür.			
23. Öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek dönütler verir.			

ÖRNEK OLAY 4

TEMA: Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme / Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Bilgisi

ANA SORU: İkinci dil olarak Türkçe öğretmenler, öğrenciyi motive etme ve öğretme engel oluşturan durumlardaki tutumları nelerdir, çözüm yolları nelerdir?

Alt Sorular:	1	3	5
5. Öğrencilerin dikkatini öğrenecekleri konuya çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanır.			
9. Ders esnasındaki değişkenlere (gelen sorular, oluşan durumlar vb.) göre öğretilenleri anında yeniden yapılandırır.			
10. Öğreteceği konuya ilişkin geliştirdiği taktikleri kullanır.			
12. Öğretim sürecinde içerikle ilgili motivasyonu artıracak etkinlikleri (şarkı, şiir, tekerleme, kısa film vb.) kullanır.			
13. Öğrencilerin zorlandığı içerikler karşısında etkin çözümler üretir.			
14. Öğrencilerin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarına karşı etkili çözümler sunar.			
15. Ders esnasında öğrencilerin performanslarını gözlemler.			
18. Öğretim esnasında materyal ve hazırlıkları dışında örnekler sunar.			
21. Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütür.			
22. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini/araçlarını kullanır.			

ÖRNEK OLAY 5

TEMA: Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme / Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Bilgisi			
ANA SORU: İkinci dil olarak Türkçe öğretmenler, öğrenciyi motive etme ve öğretime engel oluşturan durumlardaki tutumları nelerdir, çözüm yolları nelerdir?			
Alt Sorular:	1	3	5
5. Öğrencilerin dikkatini öğrenecekleri konuya çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanır.			
12. Öğretim sürecinde içerikle ilgili motivasyonu artıracak etkinlikleri (şarkı, şiir, tekerleme, kısa film vb.) kullanır.			
13. Öğrencilerin zorlandığı içerikler karşısında etkin çözümler üretir.			
14. Öğrencilerin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarına karşı etkili çözümler sunar.			
15. Ders esnasında öğrencilerin performanslarını gözlemler.			
18. Öğretim esnasında materyal ve hazırlıkları dışında örnekler sunar.			
23. Öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek dönütler verir.			

ÖRNEK OLAY 6			
TEMA: İletişim ve İşbirliği			
ANA SORU: İkinci dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınıf içi krizlere karşı yaklaşımı, çözüm yolları ve sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?			
Alt Sorular:	1	3	5
34. Öğrencilerin, her bakımdan, bana güvenini kazanır.			

35. Öğrencilerle iletişim çatışmalarını engeller.			
36. Öğrenme güçlüğü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olur.			
37. Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş eder.			
38. Gerektiğinde meslektaşlarından ve idarecilerden destek ister.			
39. Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir.			

ÖRNEK OLAY 7

TEMA: Değerler ve Kültürel Etkileşim			
ANA SORU: İkinci dil olarak Türkçe öğretenlerin hedef ve kaynak kültürlerle ve değerlerine karşı tutum ve yaklaşımları nasıldır?			
Alt Sorular:	1	3	5
24. Farklı kültürlerle karşı hoş görülür bir tutum sergiler.			
25. İfade, davranış ve tutumlarını gerektiğinde yerel(kaynak) kültürlerdeki tutum ve davranış farklılıklarına göre düzenler.			
26. Yerel(Kaynak) kültür ve bileşenleri sınıf ortamına taşındığında fark eder.			

27. Öğrencileri rahatsız etmeyecek ifadeleri seçerek kullanır.			
28. Öğrencilerin yaşadıkları ve yaşayabilecekleri kültürel şokları atlatabilmeleri için onlara destek olur.			
29. Dersi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürür.			
39. Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir.			

ÖRNEK OLAY 8

TEMA: Öğrenciye Yaklaşım, İletişim

ANA SORU: İkinci dil olarak Türkçe öğretmenlerin bireysel ve/veya çoklu disiplinsizlikler ve düzen bozucu davranışlara müdahale şekli, süreç yönetimi ve öğrenciye yaklaşımı nasıldır?

Alt Sorular:	1	3	5
21. Dersi, her aşamasını uyumlu bir bütün halinde planlar ve değişkenlere rağmen yürütür.			
29. Dersi öğrencileri motive edecek olumlu bir duruş ve tutumla başlatıp sürdürür.			
32. Öğrencilerin hatalarına karşı sabır gösterir.			
33. Aynı soruyu defalarca cevaplasa bile öğrencilere tepki geliştirmeden cevap verir.			
36. Öğrenme güçlüğü veya davranış problemi olan öğrencilerin kontrollü biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olur.			

37. Disiplin problemleri ile kolaylıkla baş edebilir.			
39. Öğrencilerin ön yargılarını(akademik yetenek, kültürel etkileşim vb.) fark edip üstesinden gelir.			
40. Öğrencileri rahatsız edecek (sınıflayıcı, ayırt edici, ötekileştirici vb.) ifadeleri kullanmamak için özen gösterir.			

ÖRNEK OLAY 9

TEMA: Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme / Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Bilgisi

ANA SORU: İkinci dil olarak Türkçe öğretmenler, öğrenciyi motive etme ve öğretme engel oluşturan durumlardaki tutumları nelerdir, çözüm yolları nelerdir?

Alt Sorular:	1	3	5
5. Öğrencilerin dikkatini öğrenecekleri konuya çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanır.			
6. Öğrencilerin sorgulayarak öğrenmesini sağlar.			
8. Öğretim esnasında yaşanabilecek sorunlarla/krizlerle başa çıkar.			
9. Ders esnasındaki değişkenlere (gelen sorular, oluşan durumlar vb.) göre öğrettiklerini anında yeniden yapılandırır.			
10. Öğreteceği konuya ilişkin geliştirdiği taktikleri kullanır.			

11. Derslerinde öğretim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanır.			
13. Öğrencilerin zorlandığı içerikler karşısında etkin çözümler üretir.			
18. Öğretim esnasında materyal ve hazırlıkları dışında örnekler sunabilir.			
19. Anlatımlarının hızını ve içerik bileşenlerinin (açıklama, örnek vb.) seçimini öğrencilerin seviyesine göre ayarlar.			
20. Derste kullanacağı örnek vb. içerikleri öğrencilerin hayatlarına uygun seçer.			

ÖRNEK OLAY 10

TEMA: Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme / Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Bilgisi

ANA SORU: İkinci dil olarak Türkçe öğretenler, öğrenciyi motive etme ve öğretime engel oluşturan durumlardaki tutumları nelerdir, çözüm yolları nelerdir?

Alt Sorular:	1	3	5
7. Ders, planlanandan önce bittiğinde dersi doğal biçimde devam ettirir.			

EK7. İKİNCİ DİL ÖĞRETİCİLERİ ÖRNEK OLAY VERİLERİ

ÖRNEK OLAY 1	Aylar önce Türkçe öğrenmeye başlayan B1 düzeyindeki sınıfa dersiniz var. Bu grup sınav yapıldıktan sonra B2'ye geçme hakkı kazanamamış öğrencilerin toplandığı bir grup. İçlerinde sizin eski öğrencilerinizden de var. Öğretici arkadaşlarınız söz konusu sınıfın size verildiğini öğrenince gülümseyerek: “Geçmiş olsun hocam!”, “Allah kolaylık versin hocam!” gibi sözlerle takıldılar. O sırada içeri giren yirmi yıllık tecrübesi olan bir öğretici arkadaşınız odaya girdi. Konuşulanları duyan tecrübeli meslektaşınız size dönerek: “Bak hocam, bu tür sınıflara sert olacaksın. Bunlar disiplin sorunu olan öğrenciler. Disiplin dediysem birçoğunun haytalığı yoktur. Zaman ve görev yönetiminde sorunları vardır. Disiplinli çalışsalar zaten kur tekrarı yapmak zorunda kalmazlardı. Bunlara yumuşak yüzlü olursan yine başarısız olurlar. Öğrenciye fazla yüz vermeye gelmez. Benden söylemesi...” dedi. O sırada siz saatinize baktınız. Ders başlangıç saatinin yaklaştığını fark ettiniz. Sizinle düşüncelerini paylaşan hocaya hafifçe tebessüm ederek: “Anladım hocam, teşekkürler. Herkese iyi dersler.” dediniz. Materyallerinizi alıp sınıfa girdiniz.
İD1	Öncelikle öğrencilerin geçmiş öğrenmelerini bilmek , seviyelerindeki eksiklikleri görmek için bir Türkçe testi ve ardından (tabii ki uzmanıyla ve şartlar el verirse) bir yabancı dil öğrenme ve Türkçe için bir tutum testi uygulardım. Eğer tutum testi imkanı olmazsa kendi tecrübe , gözlemlerim ve öğrenci ile görüşmelerle onların bu seviyede kalma sebeplerini belirlerdim. Bunların sonucunda bir yol haritası oluştururdum. Ayrıca dilin öğrenildiği ortamı da (yurt içi ya da dışı) hesaba katardım. Sınıfa girdiğimde daha önce meslektaşlarımdan söylediklerinden etkilenmem için onlar hakkındaki görüşlerim daha önemli. Eğer başarılı öğretmen kimliği varsa öğrencileri hakkında bilgi almayı tercih ederdim. Ama genel olarak benim temel seviyede almadığım daha sonra benim öğrencim olan sınıflara/öğrencilere yazılı ya da sözlü küçük testler yaparım. (Onları tanımak , Türkçe seviyelerini belirlemek ve ihtiyaçlarını bilmek için)
İD2	Hiçbir şey demem, çünkü eğitimin bir süreç olduğunun farkındayım.
İD3	Öncelikle sınıfa son derece pozitif bir havayla girerim. Ortada bir başarısızlığın olmadığından, her zaman herkesin aynı hazır bulunuşlukta olamayacağından bahsederim. (Anlamaları için basit örneklerle açıklarım. Mesela sayıları bir öğrenci hemen öğrenir, başka öğrenci iki hafta sonra

	öğrenir ama sonuç olarak öğrenir.) Ayrıca bir kur tekrarı yapılacaksa şu an çok ideal olduğundan bahsederim, kaybettiğimiz hiçbir şey yok belki şu an biraz daha şanslı olsaydınız bir üst kurda olurdunuz ama belki de o kurun sonunda tekrar yapmanız gerekirdi. Şimdi her şeye baştan başlayacağız diye devam ederim. Daha sonra bir önceki kuru tekrar etmelerinin sebeplerini sorarım ve tahtayı üçe bölerek bu sebepleri yazarım. Öğreticiye bağlı sebepler, sistem ve kuruma bağlı sebepler, (geç gelen materyaller, sürekli sınıfların değişmesi gibi), öğrenciye bağlı sebepler. Daha sonra hoca ve sistemden kaynaklı size göre eksiklikleri ben tamamlamak için elimden geleni yapacağım, sizler de kendi kısmınızı tamamlamak için aynı şeyi yapacak mısınız? gibi motive edici bir soru sorarım. Dersin devamında uzun uzun tanışma ve seviyelerinin ne olduğunu anlamaya yönelik ufak konuşma etkinlikleriyle dersime devam ederim. Ama öğrencilerdeki mevcut stres ve kaygı seviyesini başarısızlık hissini artırmamak için elimden geldiğince sakin ve pozitif olmaya çalışırım.
İD4	Bu durumla meslek hayatında birçok kez karşılaştım. Fakat ben her öğrencinin işlenmeye hazır bir cevher olduğunu düşünürüm. Gerisi sizin ustalığınıza kalmıştır. Dil öğreniminde kaygı son derece önemli bir yer tutar. Öncelikle yapılması gereken kaygı düzeyinin öğrenmeye hazır hale getirilmesi ve öğrencinin güdülenmesidir. Bu durumda sınıfa girdiğimde "Sizinle tekrar B1 kurunda karşılaştığıma sevindim. Böylece sizi özlemek zorunda kalmayacağım. Dil öğrenmek zor bir iştir. Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenmek istiyorsak çok çalışmak zorundayız. Eski dönemde bazı sorunlar olmuş olabilir ama bu dönem bu sorunları çözeceğimize inanıyorum. Ben hepimize çok güveniyorum. Lütfen siz de kendinize çok güvenin. Hepiniz yetenekli, zeki insanlarsınız." derim. Sınıfta biz özneli cümleler kurarak öğrencilere bir bütün olduğumuz mesajını veririm. Gülümsemek iyidir. Disiplinli olmak ile zorba, diktatör olmak arasında fark olduğunu düşünüyorum. Yabancı dil öğrenen bir öğrenciye yüreğinizle dokunmadığınızda başarı elde etmeniz mümkün değil. Belki de kur tekrarı yapan biz öğretmenlerizdir!
İD5	Derslere geç kalan, sorumluluğunu yerine getirmede problem yaşayan öğrencilerle birebir görüşüp onların herhangi bir sorunları varsa öncelikle onları dinleyip sonra çözüm üretmeye çalışırım.
İD6	Meslektaşlarımın sözlerini saygıyla dinlesem de sınıfı öncelikle kendim tanımayı tercih ederim. Çünkü ilk girdiğim sınıf benim için yeni bir başlangıçtır. Öncelikle,mesleki olarak tecrübelerime de kısaca değinerek kendimi tanıtırım.Sonra onlardan kendilerini tanıtımalarını isterim.Bu aşamada onların tavırları ve Türkçe bilgileri hakkında ilk izlenime sahip

	olurum.Bu,benim izleyeceğim ders planı için hazırlık aşamasıdır. Birbirimizle doğru iletişimi kurduktan sonra ders işleme yöntemleri konusunda doğru bir yol izleyeceğimizi düşünerek derse başlarım.Sınıftaki öğrencilerimin tavırları konusunda bir sıkıntı yaşarsam sakın ve kararlı bir şekilde sorunları çözmeye çalışırım.Çünkü öğrencilere sert davranmak yerine kararlı davranıldığında sınıf içinde daha iyi kontrol sağlandığını düşünürüm.
İD7	Arkadaşlar merhaba. Ben Önder Hoca. Beni tanımayan var mı? diye sorarım. Tanımayan çıkarsa abartılı jest ve mimiklerle beni nasıl tanımazsın diye öğrencilere takılırım. Daha sonra benim tanımadığım öğrenci çoksa kısaca kendimi tanıtırım, çalıştığım yerlerden bahsederim. O ülkelerle ilgili öğrencilerin ilgisini çeken hususlar varsa onları konuşmaya çekerim. Bu ders benim öğrenciyi tanıma dersimdir çünkü. Mümkün olduğunca sözü onlara atarım. Kim geveze, kim sessiz, kim hayta, kim alınmaz bu kişileri yeri geldiğinde derslerde kullanmak ve derse katmak üzere zihnimde kodlarım. Öğretmenlerin dediğine pek önem vermem. Çünkü YTÖ'de zorunlu eğitim gibi değildir bana kalırsa. Başarılı olmak isteyen çalışır ve geçer. Başarısız olmak isteyen kendisi bilir. Benim için önemli olan derslerle uyumlu şekilde eğlenerek ders yapmak.
İD8	Biz eğitim sürecinde değiliz. Öğretim sürecindeyiz. Bu sebeple nasıl bir disiplin sorunu olabilir? Ders çalışmamaları ise sorun, kuru tekrar ediyorlar, bu sayede aslında diğer kurun başlangıcına göre önde bile sayılırlar. Ayrıca insanların ders çalışmaya karşı davranışlarını değiştirmek gibi bir yükümlülüğümüzün olduğunu düşünmüyorum. Gelenekselci bakış açısına çoğunlukla karşı biri olduğum için tatlı dil ve güler yüzle birçok sorunun üstesinden gelinebileceğini düşünüyorum. Bu sebeple kendimden yaşça büyük kişiler de olabilir sınıfta, küçükler de olabilir. Bu yüzden büyük bir saygıyla girerim sınıfıma. Her şey önce bu saygıyı onlara hissettiririm. Ayrıca eksikliklerini hissettirmem. En ufak gayreti, Türkçe çabalarını överim. Kurdukları cümlelerde çok sevinirim, alkışlarım. Motivasyon, saygı ve sevgi ile başarı ile bitireceklerine de inanırım, onları da inandırmaya çalışırım.
İD9	Kursiyerlerin bir önceki kurdaki/dönemdeki tutumları bu ayki tutumlarına dair örnek verebilecek olsa da bana kalırsa kursiyerleri boş bir levha gibi görmek daha uygundur. Geçmişte yaptığı davranışlar (iyi ve kötü olanlar) bu ders döneminde bize bir fikir verebilir ancak bir belirleyiciliği olmamalıdır.

İD10	Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar önemlidir. Bir sınıf bir öğrenci gibi düşünülerek hareket edilmez. Öğrencilerle ayrı ayrı görüşerek ve onları ayrı ayrı gözlemleyerek kur tekrarı yapmalarını anlamaya çalışırım ve çalışırız. Çünkü öğrenmede motivasyon oldukça önemlidir. Öğrenci ile birlikte problem olduğunu düşündüğümüz m-noktalara eğilerek üzerinde konuşuruz. Sorunlara çözüm ararız. Bireysel bir plan hazırlarız. Bu süreçte hocası olarak sürecin nasıl gittiği konusunda öğrencime dönütler veririm ve onun süreci nasıl götürdüğü konusunda takipte olurum. Sonuç olarak şunu düşünürüm, öğrenme sorumluluk ve motivasyon isteyen bir süreç. Öğrenme sorumluluğu öğrenciye ait olduğu için bunun sonuçlarını öğrencimle paylaşıyorum ve öğrencimi sorumluluk almaya teşvik ederim. Öğrenme sürecinde hele B1 seviyesi öğrencinin Türkçeyi daha ağır olarak gördüğü bir dönemde motivasyonunu güçlendirmeye çalışırım. Çünkü başarısız oldukları için kendilerine güvenmeye ihtiyaçları var. Disiplin ancak inançla mümkün bir durum. Dolayısıyla öğrencinin yanında olduğumu hissettirerek, takıldığı konuların üzerinde durarak ve ona yapıcı dönütler vererek yardımcı olmaya çalışırım.
İD11	Öğrenciler çeşitli sebeplerle kur tekrarı yapmış olabilirler. Bu onların her zaman başarısız olacağı anlamına gelmez. Farklı bir ülke ve ortam herkesin cesaret edebileceği bir durum değil bir kere. Öncelikle onları dinlemeli ve saygıyla karşılamalıyız. Öğretmen arkadaşlarımla tepkilerine ve önerilerine teşekkür ederim fakat onlara katılmıyorum. İyi bir öğretmen, öğrencisinin kalbine dokunabilmeli, doğru iletişimi kurup aradaki bağı yakalayabilmeli, iyi öğretmen sert öğretmen demek değildir, her öğrenciye de kızarak ulaşamaz zaten. Her öğrenci eşsizdir bireysel farklılıklar gözetilmeli gerekiyorsa nabza göre şerbet verilmelidir. Amaç öğrenciyi kazanmak olmalıdır, kaybetmek zaten kolay olmalıdır.
İD12	Öğrencilere değer verdiğimi ve hiç birine ayrımcılık yapmayacağımı hissettiren bir ses tonu ve güven veren bir gülümsemeyle derse başlar ve o gün derste sadece sohbet ederim. Onları dinler ve o sınıfta hangi amaçla oturduklarını ve amaçları doğrultusunda birlikte neler yapabileceğimizi, ders sırasında hangi tekniklerden hoşlanabileceklerini birlikte değerlendiririz.
İD13	Daha önce pek çok kez başıma gelmiştir. Sınıfın geçmiş öğrenim sürecine göre yöntemimi değiştirmem. Sınıflarımı ayırmam, öğrencilerime tavrım farklılaşabilir ancak her sınıfa kendi eğitim-öğretim dilimle yaklaşırım. Sınıfın genel olarak durumu kötü ise ben onlara daha çok sevgi göstererek, ilgi ile komiklik yaparak dikkatlerini çekmeye, dersi sevdirmeye çalışırım. Ben genel olarak sert görünürüm, bugüne kadar hiç bir sınıfımda disiplin

	sorunu yaşamadım. Öğrenme güçlüğü yaşadıklarını biliyorsam ben de az ile yetinirim. beni sevsinler, beni dinlesinler gerisi gelir diye düşünürüm. Gayret görünce ben de diğer başarılı sınıflardan farklı materyaller denerim. İlgiilerini keşfetmeye çalışırım. Ben onlara bir kelime kazandırsam bile kendimi başarılı hissederim.
İD14	Sınıf için öğretim görevlilerinden verilen olumsuz dönütler elbette sınıfa karşı önyargılı yaklaşmama sebep olur. Haklı gerekçe olmadan, deneyimlemeden sınıfa karşı önyargılı davranmak doğru değil. Ama tecrübeli bir hocaların paylaşımı ve onca olumsuz sözlerin herkesi etkileyeceğini düşünüyorum. Ancak yabancılar Türkçe öğretiminde hepsi için geçerli olmasa da deneyimli hocaların öğretimde, derse giriş çıkışlarında bir yılgınlık, sabırsızlık söz konusu da olabiliyor. Bu olumsuz durum da göz önünde bulundurulabilir. Sınıfta yer alan her bireyin tek tek daha iyi Türkçe öğrenmesi için elimden geleni yaparım. Eksik oldukları becerilerin üzerinde durmaya çalışırım ve bu becerileri daha iyi edinme konusunda yardımcı olurum. Sert, katı davranmanın öğretimde çok yardımcı olacağını düşünmüyorum ancak gerçekten iyi niyeti suistimal edecek durumlar yaşanması durumunda davranışlarım değişebilir.
İD15	Öncelikle sınıfa girdiğimde öğrencilerin dikkatini çekecek bir giriş yapardım. Sınıfımı güdüleyecek sözel övgülere yer verirdim. İstediklerimi hedefe ulaşmak ve bazı durumları davranışa dönüştürmek için görevler vererek öğrencilerin zaman kullanımını ve sorumluluklarını yerine getirmesini sağlardım. Bu durumun sürekliliğini sağlamak için pekiştiriciler kullanırdım. Bununla birlikte öğrencilerle yapabileceğim etkinlikleri planlar, ödev ve tekrar yapabilecekleri materyaller hazırlardım. Burada temel amaç neden başarısız olduklarını hissettirmek ve bunu telef edebilmektir.
İD16	Öğrencilere tek tek söz hakkı verip öz değerlendirme yapmalarını isterim. Sence neden bu kuru tekrar etmek zorunda kaldın? Kendini hangi konuda daha az başarılı görüyorsun? Sence hangi konuda kendini daha çok geliştirmen gerekiyor? vb. sorular sorarak öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini isterim. Bunu yaparken sadece olumsuz yönlerini değil, olumlu yönlerini de belirtmelerini söylerim. Bazı öğrenciler kendilerini yazarak daha iyi ifade ettiği için, bu konu hakkında ödev vererek dersten sonra bir de yazı yazdırırım. Hem kendi öğrenme hedefleri hakkında, hem de ne tür bir öğretimin kendisi için verimli olabileceğine dair fikirlerini yazmasını isterim. Ayrıca başarısız oldukları sınavların dokümanlarını inceler, öğrencilere hangi noktalarda eksikleri olduğunu

	konusunda mutlaka geri bildirim sağlarım. Tabii olumlu taraflarını da vurgulamayı unutmam. Öğrencilerin öz değerlendirmelerinden ve önceki sınavlarından da yola çıkarak dersi şekillendirmeye çalışırım.
İD17	Öncelikle oldukça kur tekrarı yapan sınıfa ders verme tecrübem oldu. Bu tecrübelerim neticesinde yirmi yıllık tecrübeye saeçiririm.ip hocalarımızın aynı derecede başarılı olamadıklarını gözlemledim. Uzun yıllar eğitimcilik yapanların bir süre sonra kendilerini yenileyemediklerini ve modern yöntemlerden habersiz olduklarını gördüm. Dolayısıyla bu kişilerin fikirlerini çok fazla dikkate almam. Bence öğrencilerin başarılı olmasında öğretmenin çok büyük bir etkisi var. Öğrenci öğretmeni severse dili de seviyor. Özellikle bu tür öğrenci kitlesinde dersi daha eğlenceli hâle getirmeye çalışırım. En çok zorlandıkları noktaları tespit edip bunlara ağırlık veririm. Öğrencilere asla önyargılı yaklaşmam. Onlar için ders ortamını eğlendikleri bir ortama çeviririm ve derste olduklarını unuturlar. Sınıfa genellikle etkileyici bir giriş yaparım. Bazen dans ederek bazen şarkı söyleyerek. Öğrencilerime arkadaş gibi yaklaşarak, karşılıklı sevgi saygı ortamı oluşturarak katı bir otoriteye ihtiyaç duymadan verimli bir süreç geçiririm.
İD18 *	<i>Yeni bir sınıf aldığımda tabii ki bu sınıfı bilen diğer hocaların görüşlerini önemserim. Her öğreticinin kendine has bir ders işleme şekli vardır. Hocaların görüşlerine de dikkat ederek yöntemlerimi sınıfın yapısına uydurmaya çalışırım.</i>
İD19	Tecrübeli hocaların anlattıklarını göz ardı etmem. Ancak sınıfa yaklaşımımı da onun söylediklerine göre belirlemem. Bu tür sınıflarda yapacağım iki şey olur. Birincisi, öğrencilere ilk dersten nasıl bir ders palnaladığımı, ders içerisinde kendilerine karşı nasıl yaklaşacağımı açık bir şekilde anlatırım. Diğer hocaların kendi tarzları olduğunu söyler ve kendi tarzımı anlatmaya ve yansıtmaya çalışırdım. Kendimin, verimli bir ders için elimden geleni yapacağımı aynı şekilde onlardan da bunu beklediğimi ifade ederim. Sınıftaki öğrenciler ne kadar ilgisiz olursa olsun samimiyet ve ciddiyetle yaklaştığında, öğrencilerin büyük bir kısmında bu sorunun ortadan kalktığını/kalkacağını düşünüyorum. İkinci olarak yapacağım şey ise, benim tüm gayretime ve samimiyetime rağmen halen disiplinsizlik, ödevleri yapmama vb. sorunlar devam ediyorsa ya idareyle iş birliğine gidip sınıfın diğer sınıflara dağıtılmasını - bu mümkün değilse- onların istediği bir şekilde derse devam eder, dönemin bitmesini beklerdim.

ÖRNEK OLAY 2	Türkçe öğrettiğiniz grup A2 düzeyinde. Grubun iki hafta sonra kur bitirme sınavı var. Öğrencilerin başarı ve derse katılım durumları ortalama düzeyde. İki öğrenciniz ise ortalamanın çok üzerinde. Dersleri rahatlıkla takip edip anlayabiliyor fakat üç öğrenciniz ortalamanın altında ve dersi güçlükle takip ediyorlar. Başarılı iki öğrenci hızla ilerlemek isterken diğer üç öğrenci aksine anlatıların, öğretilerin sık sık tekrarını istiyor. Söz konusu iki öğrenci grubunun birbirinden rahatsız olduğunu birkaç haftadır gözlemliyorsunuz. Ortalama üstündeki gruptaki öğrenciler ortalamanın altındaki öğrencilerin soruları olduğunda sıkıldığını, bu durumdan rahatsızlık duyduğunu gösterir sesler çıkarıyor ve bunu vücut diliyle de belli ediyorlar. Ortalama altındaki gruptan bir öğrenci bu durumu önemsemeden öğrenmeye gayret ederken bir diğer öğrenci sık sık rahatsızlığını belli edercesine en başarılı öğrenciye bakmaktadır. Üçüncü öğrencinin ise vücut dilinden mahcubiyet duyduğu ve çekindiği belli oluyor. En başarılı öğrenci öğretmene: “Hocam biz dördüncü bölümdeyiz. Diğer sınıflar kitabı bitirmiş. Sınava kadar yetişecek mi her şey?” diyor. Mahcubiyet duyan öğrenci: “Hocam hep tekrar istiyorum. Üzgünüm. Sizden ve arkadaşlardan özür diliyorum.” diyor. Sınıftaki atmosfer belirli bir öğretici tutumunu ve tepkisini gerektiren hâl aldı.
İD1	Her öğrenci farklı öğrenir ve her sınıfın dinamiği farklıdır. Bunları göz önüne alarak kesin olarak bir tarif vermek benim için mümkün değil. Ama katkı sağlamak adına şöyle diyebilirim : derste örneklerimi ve açıklamalarımı çeşitlendirir. Hatta öğrencilerimi tanıdığım için özel örneklemeler(mesela ev hanımı ise yemekle ilgili, iş insanı ise toplantılarla ilgili...) yapar, materyallerimi de farklılaştırdım. Ayrıca her öğrenciye farklı ödev ve görev verirdim. Çünkü farklı seviyelerdeki öğrencilere aynı görevleri ve ödevleri vermek sınıf içinde uygun olmasa bile sınıf dışında daha uygun oluyor. Bu çeşitlendirmek ve farklılandırmak her öğrenciye uygun öğrenme sunarak sınıf içinde karmaşaya son veriyor. Son olarak eğer sürekli tekrar isteyen öğrencim gayretli ise ekstra uygulamalar (elbette seviyesine göre) onu çalıştırdım.
İD2	Sınıfa sakin olması gerektiğini, ve belirli bir ders programımız olduğunu söylerim. Gerekli konuları tekrar ederim. Çünkü; dönem başında yapılan programa sadık kalmamız gerektiğini ve tekrar konusunun herkes tarafından istenilebilecek bir durum olduğunu, bunun yanında tekrar edilmesi durumunun ileriki kurlarda kendileri tartından da istenilebileceğini dile getiririm.

İD3	Öncelikle bütün öğrencilere net bir şekilde ders planlamasının tamamen benim kontrolümde olduğunu bu tarz şeylerle vakit harcamamalarını ve enerjilerini gereksiz şeylere odaklamamaları gerektiğini söylerim. Eğer bir şeyi herkes çok iyi öğrenmeden geçerse o konuyu ilerde telafi etme şansımız yok diye devam ederim. Herkesin birbirine saygı duyması gerektiğini, herkesin bütün imkânlardan aynı derecede faydalanma hakkı olduğunu söylerim. Lütfen herkes sadece benim söylediğim şeyleri yapsın, sınava konular yetişecek mi? Geride miyiz? İlerde miyiz? Meselelerine kafa yormasın diye tekrar belirtirim. Sonra sınıf ortalamasına göre anlatmaya devam ederim konularımı. Ama dersten sonra hem ortalama üstü grubumla özel konuşarak diğer arkadaşlarına karşı daha sabırlı olmaları gerektiğini, onları anladığımı ama eşit davranmak zorunda olduğumu anlatırım böylece onların da gönlünü alırım. Hem de ortalama altı öğrencilerime dersten sonra ekstra çalışmalar vererek sınıf seviyesine çıkmalarını sağlarım. Yani sınıfa karşı çok net olup bireysel konuşmalarla gönül alarak dengeyi sağlamaya çalışırım.
İD4	Bu durumda yapılması gereken başarı durumu düşük düzeyde olan öğrenciye göre hareket etmektir. Başarı durumu iyi olan öğrencilerin de derse katılımının sağlanması gerekir. Bu durumda yapacağım şey sınıfta her öğrencinin katılacağı sınıf içi etkinlikler olur. Böylece sınıftaki aktif katılım oranı artar, yaparak yaşayarak öğrenirler. Paylaşmayı öğrenirler. Öğretmen derste ikinci planda kalır bu durum öğrenci üzerindeki öğretmen stresini yok eder.
İD5	Geç kalmadıklarını ve konuların mutlaka yetişeceğini, programın normal seyrinde ve zamanında ilerlediğini açıklayıp kaygılarını gidermeye çalışırım. Daha sonra seviye altı olan öğrencilerle özel ilgilenirim.
İD6	Öncelikle bir öğretmen olarak öğrencilerin yeterlilikleri arasındaki farkı gördüğümde bu aşamaya gelmeden dengeli bir şekilde eğitim vermeye çalışırım. Ama öğrencilerin bu konuda şikayetleriyle karşı karşıya kaldığımda kontrolün bende olduğunu hatırlatıp zamanında tüm konuları işleyeceğimiz konusunda onları ikna ederim. Derste tekrar yapmaya ayırdığım süre ve örneklerin konuyu anlamak konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler için yeterli, konuyu anlayan öğrenciler için pekiştirici olacağı konusuna dikkat çekerim.
İD7	Genellikle sınıflarımda bu tip durumlar için önlemimi daha erken alırım. Ama örnek olaydaki durum başıma gelirse kalan bölümü kalan zamanda bitirebilecek bir planlama yaparım. Konuyu iyi anlayan öğrenciler için bu memnun edici bir durum olur. Geri kalan öğrenciler için ders dışı ekstra

	çalışmalar, yani ek dersler yaparım. Madem bu sınıfı ben bu hâle getirdim. Durumu kurtarmak da benim sorumluluğumda olmalı.
İD8	Bu kadar uçurum varsa öğrenciler arasında kimse aslında hak ettiği kurda değildir. Esasında aynı kurda bu kadar uçurumun olmaması lazım. Ya da uçurumun bu denli gözükeceği bir kur da değildir A2 kuru. Yalnız soruyu olduğu gibi kabul edersem öncelikle öğrencilerim arasında düzeyden de öte bir bağ kurmaya çalışırım. Herkesin benim için değerli olduğunu ve birinin başka biri tarafından en ufak incinmesinin beni çok üzeceğini mutlaka belli ederim. Bizim kurumumuzda hocalar arasında bu kadar fark olmaz. Çünkü her gün, her saat için planlanmış bir kur yapısı oluşturuldu. Bir hafta ara bile açılmaz. Bu yüzden belki bir iki gün olabilir. Bunu da kur sonuna yetiştirebiliriz. Bu tür planlarımızı eğer çok endişeli bir öğrencim olursa tahtaya yansıtıp tek tek açıklarım. Asla soru işareti bırakmamaya çalışırım. Öğrencilerin arasının bu denli açılmasına, hele ki özür dilemeye kadar işi götürmem. En başarısız öğrenci her zaman hedefimdir. Diğeri daha iyi durumdaysa ona artı görevler de veririm. ama asıl düzeydeki öğrenciye göre ders anlatırım.
İD9	Sınıf içi gruplaşma her kurda ve her seviyede olabilecek bir şeydir, kursiyerler tamamen aynı seviyede olmazlar ve olmak zorunda da değildirler. Mümkünse bu iki grubu muadil başka bir gruptaki öğrencilerle değiştirmek en az motivasyon kaybına sebep olacaktır (sayıca az oldukları için ve ileride olan öğrencilerin sınıfını değiştirmek daha makul bir seçenek gibi görünmekte). Ancak sınıf değişimi olası değilse sınıf içinde bu tarz bir konuşmaya (en azından bir daha) mahal vermeyecek şekilde dersi devam ettirmek yolu tercih edilmelidir. Her ne kadar kursiyerlerimize eğitim değil öğretim veriyorsak ve buna karşın da kursiyerlerin bizden bazı erdemli davranışları öğrenme mecburiyetleri olmamasına rağmen tutumlarını gözden geçirmeleri için sınıfla bir konuşma yapılabilir (şayet sınıfta rahatsızlık sözlü sataşma boyutuna gelmişse.) Düzeyi düşük gruptan da daha istekli, dikkatli ve özverili olmaları istenmelidir.
İD10	Bu tip dağılımdaki sınıflarda öğretim süreci zor bir durum. Bu noktada öğreticinin bireysel yeteneği, öğrenme içeriklerini farklılaştırabilmesi devreye giriyor. Öncelikle öğrenciler için bir sınav olduğu için olunması gereken yerde derse devam ederim. Ancak konuyu işlerken iyi anlayan öğrencilerle anlamayan geriden gelen öğrencileri derste eşleştirerek konuyu birbirine anlatmalarını sağlayacak uygulamalar/etkinlikler

	yapardım. Öğrencilerin birbirini daha çok anlamasını sağladım. Akran öğrenmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Anlayamayan arkadaşının anlama yöntemi ile daha iyi anlayabiliyor. Anlayan da konuyu anlattığı için konuyu daha çok özümseyerek içselleştirebiliyor. Bu ilişkiyi öğrencilerin arasında özellikle empati yapmaları için kurardım. Ancak sınıftaki bir öğrenci grubuna haksızlık olmaması için ekstra vakit ayırırdım. İlerideki gruba ödevlendirmeler yaparak, konuyu anlamayan gruba da ekstra konu anlatarak yardımcı olurdum.
İD11	Bu sıklıkla karşılaşılan bir durum. Her öğrencinin dile yatkınlığı aynı seviyede olamıyor maalesef , dil öğrenmek ilgi ve beceri gerektiren bir alan. Sınıfta sağlıklı bir atmosferin oluşturulması gerekir. Öğretmen her iki öğrenciyi de göz önünde bulundurarak etkinliklerini planlamalı. Sınıfa hazırlıklı gitmelidir. İyi seviyedeki öğrenci için A2 kuru için zorunlu okutulan ortak kitap dışında, üst düzey bir etkinlik oluşturmalıdır yine aynı şekilde orta seviyedeki öğrenci için de çok zorlanmayacağı , yapabileceği ve yaptığında da öğrenme isteğini artırıcı etkinlikler planlanmalıdır. Ortak bir payda da öğrenciler buluşturulmalıdır bunun da drama ile sağlanacağını gördüm.
İD12	İyi olanlarla olmayanlardan oluşan birkaç grup oluşturup birlikte çalışmalarını sağlarım. İyi olan öğrencilerden grup başkanları atarım ve dersten sonra da kütüphanede, kantinde veya boş sınıflarda ayrı ayrı gruplar halinde çalışmalarını isterim. Sorumluluk alanlar diğerlerini kısa sürede yukarıya çekecek ve grup olarak öğrenme hızı artacaktır.
İD13	Ne kadar doğru bulmasam da sınavları motivasyon kaynağı olarak ben de kullanırım ancak sınavlar konusunda öğrencilerimi fazlaca bilgilendirerek endişelenmemeleri için elimden geleni yaparım. (soruları ben hazırlıyorum sonuçta:)) ancak bu gibi farklı seviye durumlarında daima geride kalan öğrencilere göre hareket ederim. tekrar sırasında seviyesi ileri olan öğrenciye daha zor görevler veririm. Belki diğerleri ile mekanik alıştırma yaparken ondan kontrol etmesini isteyebilirim. Öğrencilerin kendi aralarında rahatsızlık duydukları konuşmalarına, tartışmalarına fırsat vermeden ben her iki tarafın da seviyeleri hakkında sınıfta bilgi verip belki üstü kapalı birilerinin daha çok çalışması gerek, bazıları iki sayfa okumalı gibi yönlendirme yaparım. Durumu görmezden gelmek olayı büyütebilir. her iki tarafa da bu durumun öğrenme sürecinde doğal olduğunu anlayışlı olmak gerektiğini anlatmam gerek.
İD14	Aynı öğretim ortamında, aynı seviyede olan öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerinin olması olağandır. Elbette bütün öğrencilerin aynı düzeyde

	olması beklenemez. ancak bu durum öğretmeni oldukça zorlar. Bunun iki sebebi olabilir. Birincisi öğrenci merkezli. Zeka, yaş cinsiyet, güdülenme, kaygı, öz yeterlilik gibi bilişsel ve duyuşsal faktörlerden kaynaklı öğrenme farklılığı. İkincisi ise A1 düzeyinde düzgün bir ölçme değerlendirmenin yapılmamış olması. Yapılmış olsa bile A2'de konuların zorluğu ve yukarıda bahsettiğim faktörlerden dolayı öğrenci diğer öğrencilerden geride kalmış olabilir. Üç öğrencinin dışlanması uygun değildir. Ancak öğretmenin yetiştirmek zorunda olduğu bir müfredat, dil bilgisi konuları da yer almakta. WhatsApp aracılığı ile öğrencilere ders sonrası eksik oldukları noktalarda yardımcı olmaya çalışırım. Gerekirse ders sonrası haftada iki ya da üç gün yarım saat eksiklerini tamamlamaya çalışırım. Ancak ders sırasında A2 düzeyinde yapılması gerekenler, işlenmesi gereken konulara yer vermek zorunda olduğumu da söylerim.
İD15	Sınıf içinde farklı öğrenmelere sahip öğrencilerim olduğu zaman sınıf içinde herkese için ortalama bir ders anlatımı yapıp öğrenme güclüğü çeken öğrencilerime daha fazla görev ve ödev vererek tekrar yapmalarına yardımcı olurum. Ayrıca vermiş olduğum ödevleri özel olarak kontrol ederim. Böylece sınıf içinde eksik kalan konularını tamamlamış olurum. Öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilerim için de seviyesine uygun materyaller veririm ve yardım istediği konularda da yardımcı olurum. Böylece öğrencilerin sınıf içi ahengini dengelemiş olurum. Bu dengeyi sağladıktan sonra programıma uygun şekilde dersimi işleyebilirim.
İD16	Yavaş ilerleme kaydeden öğrenciyle gerekirse normal ders saatlerinin dışında takviye dersleri yaparım. Sınıf ortalamasının üstündeki öğrencilerle de sınıf dışında konuşur, bu tutumlarının yavaş öğrenen arkadaşlarının motivasyonunu olumsuz etkilediğini anlatırım ve daha anlayışlı olmalarını sağlamaya çalışırım. Ayrıca ders içi ya da ders dışı etkinlikler oluşturarak bu iki grubu bir araya getirir ve akran öğrenmesinden de yararlanmalarını konusunda öğrencilere destek olurum.
İD17	Maalesef sık sık bu tür durumlarla karşı karşıya kalıyoruz, özellikle sınıfta Türk soylu öğrenciler olduğunda. Aslında ben genellikle yukarıda belirtilen duruma gelmeden ön almaya çalışırım ve sınıfta hoşgörülü ve sevecen bir ortam oluştururum. Ancak böyle bir durumla karşılaştığımda öncelikle öğrencilerin konuların yetişeceği konusunda bana güvenmelerini sağlarım. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmaya çalışırım. Başarılı öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrencilere yardımcı olmasını sağlamaya çalışırım. Ayrıca soru ve örneklerimi zor ve kolay olmak üzere

	iki kategoride seçer. Yüksek seviyede öğrencileri zorlar, düşük seviyedeki öğrencilerin de özgüvenini artırmaya çalışırım.
İD18 *	<i>Her öğrencinin dersleri, okuduğu veya dinlediği metni idrak etme süreci farklıdır. Bu farklılık sınıf ortamında kendini göstermektedir. Öğretmenlerin bu durumu sınıftaki diğer öğrencilerden önce fark etmesi ve gerekli önlemleri alması beklenen bir davranıştır. Ancak beklenen bu davranışın gerçekleşmemesi durumunda ortaya istenilmeyen sorunlar ortaya çıkacaktır. A2 düzeyinde olan öğrenciler ve a2 düzeyine ulaşmayan öğrenciler gibi bir ayrım olacaktır. Öncelikle böyle bir durumun yaşanması halinde öğretmen tarafından ortalamanın altındaki öğrencilere ekstre ödevler verilerek başarılı öğrencilerin seviyelerine ulaşmaları sağlanmalıdır. Bu ödevlendirme de yeterli olmazsa ders dışında belirli zamanlarda etüt dersler verilerek eşit seviyeye getirilmeleri sağlanır. Verilen bu eğitim zaman bakımından az da olsa öğrenciler için faydalı olacaktır. Bir diğer problem olan sınıfta yapılan ders tekrarları etütler sayesinde görülmeyecek ve başarılı öğrenciler ile başarının altında olan öğrencilerin sınıftaki birbirlerine karşı olan tutumlarında bile farklılık görülecektir.</i>
İD19	Burada kitabın bitirilmesinin değil onların o kur içerisinde öğrenmeleri gereken konuları almalarının önemli olduğunu vurgulardım. Bunu, örneklerle açıklar onları ikna ederdim. Bundan sonra ise, o çok başarılı öğrencilere ders içerisinde seviyelerinin de üzerinde kitaplar getirerek ya da kütüphaneden almalarını söyleyerek kur bitene kadar o şekilde çalışmalarını sağlardım. Böylece hem yeni şeyler öğrenir hem de başkalarıyla ilgilenme fırsatı bulamazlardı. Özür dileyen, kendisini sınıftan geride hissedenlere ise, bunun normal olduğunu, herkesin farklı hızlarda öğrenebileceğini anlattırdım. Böylece sorunun ortadan kalkacağını düşünüyorum.

ÖRNEK OLAY 3	Yaklaşık 17-20 yaşlarında olup Türkçe öğrenen B2 düzeyinde bir grubunuz var. Gruptaki öğrencilerin amacı Türkçelerini geliştirip Türkiye’de lisans eğitimi almak. Gruptaki öğrencilerden bazıları sağlık bilimleri, bazıları fen bazıları da sosyal bilimler alanında okumak istiyor ve aylardır yoğun bir tempoyla Türkçe öğrenmeye çalışıyorlar. O günkü dersinizde bilim ve hayat temasındaki metinlerden ilkinizi işlemeniz gerekmektedir. Sıcak bir havada haftanın son gününe denk gelen ve okuma-anlama becerisini geliştirmek için yoğunlaştığınız derste öğrencilerinizin metni sorgulayarak bilmedikleri, anlamadıkları kelime ve ifadeleri tespit edip açıklayarak öğretmek istiyorsunuz ancak öğrencileriniz çok yorulduklarını, dinlenmek istediklerini dile getiriyor. Takip ettiğiniz programın planlanmış takvimi dolayısıyla dersi işlemeniz ancak öncelikle öğrencilerinizi ders işlemeye karşı istekli hâle getirmeniz gerekiyor. Böyle bir durumda öğrencileri motive edebilecek taktiklerinizi düşünüyorsunuz. Bu taktiği hızlıca işe koşup kalan sürede etkin ve verimli bir ders yapmak istiyorsunuz. Zaman akıyor ve sınıftaki öğrenmeye karşı olan direncin ve dinlenme talebindeki ısrarın farkındasınız.
İD1	Temaya ve yukarıdaki duruma göre yüksek ihtimal eğer mümkünse öğrenme ortamını değiştirdim. Sıcak ve oluşturduğu rehaveti kaldırmak için ve temaya dikkat çekmek için. Böylece iyi de bir derse giriş de olabilir. Okulun yeşil çimleri, güzel manzaralı okul kantini ... yeni sınıfımız olabilir. Okuma metnindeki kavramları çevrelerinden yola çıkarak açıklar ya da onlardan örnekler isterdim. Bunlar onları motive eder böylece dersimi zevkli hayatlarını da katarak somutlaştırır öğrenme de gerçekleşir diye düşünüyorum.
İD2	ders müfredatını devam ettiririm. Gerekli yerlerde ise güdüleyici öğrenci olarak teneffüs saatlerinin uzun olacağını veya birlikte ders dışı etkinlikler yapacağımızı belirtirim. Güdülemek ve derse devamlılığı artırmak için.
İD3	Tamam metni kapatıyoruz, derim. Herkes rahat bir nefes alır. Sizce neden bu metin var? Neden bu metni öğrenmeniz gerekiyor? Diye sorarım. Daha sonra üniversitedeki alacakları eğitim için bu tarz metinlerin öneminden bahsederim. Şu an sınıfta ben varken kelimeleri ve metni anlamaya çalışmıyorsunuz, seneye üniversitede ben olmayacağım, ve bütün sınıf arkadaşlarınız bu kelimeleri çok rahat anlayacak, siz ne yapacaksınız? Şeklinde konuşarak metnin gerekli olduğuna ikna ederim. Daha sonra ben de şu an dışarda arkadaşlarımla soğuk bir şeyler içmek, belki uyumak istiyorum, çok haklısınız ama her şeyin zamanı var değil mi? Haydi lütfen biraz dinlenin (gerekirse beş dakika teneffüs izni veririm, kurum saatlerine uymasa da inisiyatif alırım.) Sonra şu metni anlamaya çalışalım olur mu?

	Derim. Öğrenciler onları anladığımı anlar, dinlenmelerini sağlarım ve motivasyon için sebepler veririm ve bence gerekirse dersten sonra beş on dakika daha fazla kalarak metni tamamlayabilirim.
İD4	Okuma-Anlama Becerisi dil öğreniminde son derece önemlidir, özellikle akademik eğitime devam etmek durumunda olan gruplarda ciddi önem arz etmektedir. Öğrencinin hazırbulunuşluk durumu da becerinin etkin şekilde geliştirilmesi için önemlidir. Bu durumda içinde bulunduğum mecburiyeti de düşünerek onlara 10-15 dakika dinlenme süresi tanırım ve bu süre içinde konu ile ilgili bir video izletirim. Bu durumda öğrenciler hem psikolojik olarak dinlendiklerini düşünecekler hem de izlenen video metin öncesi bir hazırlık olacaktır.
İD5	Öncelikle kendi ilgi alanlarına giren konuları düşünüp kısaca anlatmalarını isteyerek onlara daha sonra sunum şeklinde görev odaklı araştırma ödevleri verip derse karşı motive etmeye çalışırım. Daha sonra kalan sürede de dersi daha verimli işleyebilirim.
İD6	Konuya ön hazırlık yapmak için internetten konusunda uzman kişilerin hazırlamış oldukları videoları izleterek dersi başlatırım.Çünkü bu videoları izlerken öğrenci sınıf ortamından biraz da olsa uzaklaştığını hisseder ve konuya ilgi duymaya başlar.Sonra konuyu hayat içindeki gerçeklerle ilişkilendirerek ve konuyla ilgili ilginç örnekler vererek konuyu ilgi çekici hale getiririm.Örnekler verirken işlenecek konudaki anahtar sözcükleri kullanmaya ve bu sözcüklerin açıklamalarını yapmaya çalışırım.Böylelikle öğrencinin konuyla ilgili hazırlık yapmasına ve ön bilgilerini harekete geçirmesine olanak tanıyıp konunun daha rahat işlenmesine imkan sağlarım.
İD7	Öğrenciler çok yorgunuz derlerse haydi şarkı söyleyelim derim. Kim söylemek ister dediğimde kimse el kaldırmaz. Daha sonra ben Mustafa Ceceli'den bir şarkı söylemeye başlarım ve nakaratı sınıfın sosyal öğrencisine bırakırım. Israrım üzerine o devam eder. Ben de desteklerim. Sonra bir başkasına sözü devrederiz. Daha sonra bir sohbet konusu açarım, elime kitabı alırım. Anlatmam gereken yerden önce bilecekleri basit kelimeleri sorarım. Sonra o günkü metni okuyup geldiğim için onunla ilgili bildiklerimi öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışarak anlatırım. Sonra bilmeyecekleri bir kelime sorarım. Sınıfta sessizlik olunca yerimden kalkar kelimeyi tahtaya yazarım ve açıklarım. Sonra metni okuması için sınıfın en çalışkanına söz veririm. O biraz okuyunca ben sözü alırım ve biraz da ben okurum. Daha sonra sırası ile sözü başka öğrencilere vererek metnin

	tamamını okuturum. Etkinlikleri de soru cevap şeklinde beraber yaparız ve tahtaya yazarım. Onlara hadi size 10 dakika önce siz yapın sonra beraber yapalım demem. Böyle dersem yine yorulduk diyeceklerdir.
İD8	Öncelikle öğrencilerime saygı duyarım. Eğer günün beş saatini verimli bir şekilde geçirmişsek elbette bir rica da bulunmuşlarsa da son derste onları dinlerim. Ki zaten son derse metin ile başlamayız. Programımızda ilk saatlerde metin işleriz. Son saate metin koyarak acıkan ve yorulan öğrenciye eziyet etmeyiz.
İD9	Söz konusu dönem muhtemelen mart-nisan-mayıs ayları olacağından bu durum çok sık rastlanan bir haldedir. (Gönül yaylarının gevşemesi sorunsalı.) Sınıf ortamının öğrencileri sıkıdığı bu zamanlarda dersi sınıf harici ortamlara ara ara taşımak, görsel, işitsel öğelere ağırlık vererek yazma ve alıştırma yerine tekrar, pekiştirme üzerine dayalı sözlü anlatımlarla dersin akışını sağlamak bir seçenek olarak düşünülmelidir. Derslerin süresinin öğrenciler için (o dönemde daha da fazla) uzun gelmesi sebebiyle derslerin giriş kısmında (ikinci dersin ilk 20 dakikası, 3. dersin ilk 20 dakikası gibi...) yetiştirilmesi planlanan kısımların işlenmesi düşünülebilir. Elbette bu süreçte materyalin tamamını işlemek mümkün olmayacağından zümre ya da hoca bu süreçte hangi kısımları kullanıp hangilerini kullanmayacağını öncede belirlemelidir.
İD10	Bir şeyi ders adı altında işlemek genellikle direnç oluşturan bir durum. Bu sebeple derslerin olabildiğince öğrencinin karşılaşacağı gerçek durumlarla/yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünürüm. Konunun içindeki bir kavram ya da kelimelerden hareketle gerçek yaşam arasında ya da yaşanmış bir örnek üzerinden giderek öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışırım. Bu kavram ve kelimelerin nerede nasıl karşılırlarına çıkabileceğini sorarak konunun içine girmelerini sağlamaya çalışırım. Akabinde kitapta bunun bir örneği olduğunu söyleyerek konuyu işlerim.
İD11	Onları sınıfta zorla tutmak öğrenmeyi sağlamaz aksine konudan ve dersten uzaklaştırır. Konumuz "hayat ve bilim" ise dışardaki hayat da onlar için akıyor.Bunu istemeye tabii ki hakları olduğunu düşünüyorum. Hatta dışarda oturabileceğimiz, bir yuvarlak oluşturup birbirimizi görüp konuşabileceğimiz bir alan varsa en iyi sınıf o olur bizim için. Öğrenme sadece sınıfta, 4 duvar arasında gerçekleşmez. Dışarda da sınıf ortamını yakalayıp keyifli ve kalıcı bir öğrenme sağlayabiliriz. Fakat dışarı çıkma gibi bir imkânımız yoksa öğrencilerimi derse odaklamanın yollarını

	aramalıyım. Bu bir oyun ya da kısa bir hikâye, ilgi çekici bir anı ya da bir video olabilir, kısa süreli bir sohbet bile onları motive edebilir.
İD12	Öncelikle öğrencilerden hayattan neler beklediklerini ve nasıl bir gelecek tasavvur ettiklerini hızlıca sözlü olarak dile getirtip okuyacağımız metne karşı güdülerim. Daha sonra bilimsel gelişmeler ve teknolojik yeniliklerden söz edip gelecekteki meslekleriyle ilgili birer hobi edinmeleri konusunda beyin fırtınası yapıp metni okuturum. Öğrencilerin gelecekteki yaşantılarına ışık tuttuğunuz zaman okunacak metinlerin onlar için farkındalık oluşturacağının bilincine varacaklar ve güdülenme üst seviyeye çıkacaktır.
İD13	Genelde okuma-anlamada isteksiz olana öğrencilerimle okuma öncesi giriş konuşmasını uzatmayı, belki konu ile ilgili önce video ya da dinleme yaptırmayı tercih ederim. örneğin küresel ısınma konusu pek çok öğrenci için sıkıcıdır. Ama okuma öncesi belki okumada da yer alan kelimelerin kullanıldığı belgeseller, belki animasyonlar, görseller onları okumaya hazırlar. Önce okuma yaptırsam o kelimeleri anlatmakta ben de zorlanırım. Önce konuşmak, onların konu hakkındaki bilgilerini ne kadar olduğunu sormak. Belki bahsettiğiniz gibi sağlık bilimleri ya da fen bilimlerine ilgisi olan öğrencilerin bu konudaki bilgilerini diğer öğrencilere anlatmasını istemek Okumaya hazırlık sürecini daha verimli ve eğlenceli hale getirir.. Belki hala konuşmak istemezler, okumak istemezler o zaman da ben metni kısaca özetler onların dikkatini çekecek cümleleri okurum. onların bu konuyu daha iyi anlatacak görsel bulmalarını isterim. Tüm metni onlara okutup sıkamak yerine kelimeleri, ana fikri vermeye çalışırım.
İD14	Sanırım öğrencilerin isteklerini yerine getirmeyi tercih ederdim. Haftanın yorgunluğu öğrencilerin üzerindeyse öğretmen o okuma metnini sınıfta yapsa bile öğrencilerin en az yüzde 70'i anlamayacaktır. Hedeflenen sözcük öğretimi, dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesi gibi kazanımların hiç biri de gerçekleşmeyecektir. Bu yüzden kurun son haftası veya son günü olmadığına göre hafta başında okuma metnini yapacağımızı, bugün çeşitli etkinliklerle derse devam edeceğimizi söylerim.
İD15	Öğrencilerin motivasyonu düştüğü anda ders işlemek için onları zorlamak yerine içinde bulunduğum durumu öğrencilere hissettirmeden bir ders işleme şekline çevirirdim. Sıcak havaların hayatı nasıl etkilediği, Türkiye'de sıcak bölgelerde neler yapıldığı, sıcaklığın nasıl enerjiye dönüştüğü gibi konularda konuşurken yer yer işleyeceğimiz metindeki kelimelerden de bahsederek metinle ilgili merak uyandırırdım. Böylece

	konuşma dersi havasında giden dersi okuma-anlama dersine çevirerek öğrencilerin dikkatini çekdim. Burada öğrencileri güdülemek ve ders için motivasyonlarını artırmak temel amaç.
İD16	Bu durumda okuma metnini işleme konusunda ısrar etmeyip öğrenciler için daha ilgi çekici ve daha az konsantrasyon gerektiren bir etkinlik yaptırım. Bu tür durumlarda genellikle konuşma etkinliklerini tercih ederim. İşlenmesi gereken metni ise ödev veririm, sonraki ilk ders gününde ise sınıfta işlerim. Ödev olarak verdiğim için ve öğrencilerin ön hazırlığı olacağı için metni işlemek daha kısa sürer. Verimsiz olacağını bile bile metni işlemektense ertelemeyi tercih ederim.
İD17	Söz konusu tema ile ilgili internette oldukça fazla video ve belgesel var. Derse bu belgesellerden birini öğrencilere izleterek başlayabilirim. Öncelikle dinleme arkasından da konuşma yaptırarak öğrencilerin derse ilgilerini artırırım. Böyle bir imkân yoksa da temaya uygun bir anımı, hayalimi vb. bir hikâye anlatarak derse başlarım. Dersin sonunda bir oyun oynayacağımızı da ekleyerek dersi yapıp bitirme konusunda isteklendirebilirim. Öğrencilere çay kahve vs ısmarlayarak daha olumlu bir ortam yaratmaya çalışabilirim. Eğer imkân varsa kitaplarımızı alıp açık havada ders işleyebiliriz.
İD18 *	<i>Bu durumda yapılması gereken öğrencilerin de isteklerini göz önüne alınarak ders işlenmelidir. Okutulması gereken metnin içerisinde yer alan kelimeleri oyunlar eşliğinde öğrencilere öğretmeye çalışırım.</i>
İD19	Bu tür durumlarda sınıfı derse çekmek oldukça güç olabiliyor. Bu yüzden dersi dışarıda işlemek hayat kurtarıcı oluyor. Sınıfı dışarı çıkararak ders saati süresince uygun bir yerde oturarak kampüs içerisinde dersi işlerdim. Öğrencilerin geldikleri ülkeler, sosyo-ekonomik durumları gibi konular göz önüne alındığında birçoğunun buradaki imkana sahip olmadıkları da unutulmamalıdır. O nedenle bu tür durumlarda öğrencileri çok sıkmamak, sınıf içerisinde hapsedmemek en güzel çözüm olacaktır.

ÖRNEK OLAY 4	A1 düzeyinde Türkçe öğrenen bir grubunuz var. Öğrencilerin tamamı Türkçeyle ilk kez sınıfta karşılaşmış. 4 haftadır Türkçe öğrettiğiniz bu grubun bugünkü dersinde, işlediğiniz metinde, bilet makinesinden bilet alamayan bir kişi ile ona yardımcı olan bir kişinin diyalogu geçmektedir. Metnin amacı yardım istemek, teklifte bulunmak gibi dil işlevlerini kazandırmak. Ancak öğrencileriniz metni anlamakta zorlanıyor. Gelen soruları cevaplayarak metni açıklıyorsunuz ancak bu dersti planladığınız sürede bitirmeye engel olacak gibi duruyor. Sonraki derste konuşma becerisine yoğunlaşma planınızda değişiklik yapmak zorunda kalacaksınız gibi görünüyor. Siz bunları düşünürken bir öğrenciniz metindeki bir kelimenin anlamını soruyor. Öğrenciye metindeki kullanımdan hareketle açıkladınız ama anlamadı. O sırada başka bir öğrenci de açıkladığınız kelimedeki ekin neden orda olduğunu, görevini soruyor. Sınıftaki öğrenciler zaten anlamakta zorlanıyordu ve gelen sorularla hepsinde anlamamaktan kaynaklı ciddi bir kaygı oluştuğunu yüzlerinden fark ettiniz. Hatta bazılarının dersten uzaklaştığını, koptuğunu gözlemliyorsunuz. Her zaman derse katılan en ilgili öğrenciniz bile aktif değil.
İD1	Metni basitleştirmek veya dil işlevlerini farklı bir çatışma durumunda somutlaştırmak ilk düşüncem olur. Bu şekilde öğrencinin metni ve durumu anlamasını sağlayabilirim. Dramatizasyon ile öğrenciye etkin katılım şansı vererek sıkılmasını anladığını uygulamasını sağlayabilirim. Metindeki dil işlevlerini sağlayacak problem durumları da öğrencinin deneyimleri ile oluşturulabilir.
İD2	o gün için dersti bırakırım ve bildikleri bir konuyu tekrar ederim. İlgi değiştirmek için. Konstarasyonları bozulmuş olabilir.
İD3	Öncelikle çok sakın bir imaj çizmeliyim. Tamam herkes sakın olsun, sıkıntı yok mesajı veririm. Daha sonra her şeyin bir zamanı var, bak ilk gün harf öğrendik sonra gece sonra kelime sonra cümle sonra metin öğreneceğiz. (Tahtaya çizerek gösteririm.) Şu an o ekin görevi önemli değil bizim için ama istersen dersten sonra açıklayabilirim (algılayabileceğine inanıyorsam) böylece ek sorusu kısmını hallettik. Sonra metne bakalım derim ve sorulan kelimeleri farklı şekillerde tekrar anlatmaya çalışırım, büyük oranda anlaştık ama birkaç kelimede sorun var diyelim. Böyle bir durumda yanlış olduğunu kabul etsem de elimden başka bir şey gelmediği için ya anlayan bir öğrenciden ana dilindeki karşılığını arkadaşına söylemesini isterim ya da ben İngilizcesini söylerim. Hedef dilin dışına kesinlikle çıkmamak gerektiğini biliyorum ama bazen uygulamada mecbur kaldığım durumlar oluyor. (Kendi yetersizliklerim sebebiyle mecbur kalıyorum.)

	Bir şekilde metni anlamalarını sağlarım ve metinde seviye üstü olduğunu düşündüğüm bir yapı ya da kelime varsa notumu alıp revize edilmesi konusunda hoca arkadaşlarıma daha sonra öneride bulunurum.
İD4	A1 düzeyinde kaygı düzeyinin yüksek olması normal bir durumdur. A1 düzeyinde genellikle drama yöntemini kullanırım. Öğrencilerin farklı ülkelerden, farklı bölgelerden geldiği durumu göz önünde bulundururum. Belki de öğrenci hayatında hiç teknoloji ile karşılaşmamıştır. Bu durum onun metni anlamasını olumsuz yönde etkiler. Buradan hareketle hazırlık aşamasında günlük hayatta herkesin karşılaştığı bir durum belirleyip bu konuda hedef kazanımı anlatmaya çalışırım. İlgili kurgu yapıldıktan ve anlaşıldıktan sonra söz konusu metne geçerim. Bu metni işlerim.
İD5	Öncelikle dağılan ilgiyi toparlamak adına sınıfta drama yoluyla bu etkinliği gerçekleştirmelerini isterim. Daha sonra anlaşılmayan yerleri hem yazarak hem de drama yoluyla açıklamaya çalışırım. Son olarak onlara hem dilin yapısını hem de eklerin işlevlerini anlamaları için pekiştirme ödevi veririm. Ödevleri kontrol edip anlaşılmayan yerlerle ilgili bir sorunun olup olmadığına karar veririm.
İD6	Bu durumda metinden çok öğretmek istediğim konuya bağlı yapılar üzerinde dururum. Konu yardım etmek, teklifte bulunmak ve amaç bu yapıların öğretimini sağlamak ise içinden çıkamadıkları metni kısaca açıklayıp bu metinden uzaklaşarak bu yapıları daha iyi öğrenmelerini sağlayan, daha kolay, daha işlevsel metin oluştururum. Çünkü anlayabildikleri metin konuya daha hakim olmalarını sağlar.
İD7	Öğrencimden gelen bu ek neden orada sorusunu bunu daha sonra öğreneceğiz diye savuştururum. Genelde sınıflarımda seviye üstü ile gelen hiçbir soruyu cevaplamaya çalışmam. Öğrencilerim o sorunun cevabını öğrenmek için gereken seviyeyi beklemek zorunda kalır. Metinde geçen kelimeyi tahtaya çizerek, canlandırarak, taklitle hiç olmazsa internetten göstererek sınıfa açıklarım. Zaten A1'in 4. Haftasındaki metinde karmakarışık bir kelime olamaz. İlla ki açıklayabilirim. Daha sonra tüm metindeki kelimeleri benzer yolla açıklayıp metni sınıfta tahtada canlandirmalarını sağlarım. Daha sonra metni tek başıma çift ses ile komik olacak şekilde tahtada canlandırır ve etkinliklere geçerim.

İD8	Her ne kadar kazanımlara göre bir metin hazırlanmış olsa da düzeye uygun olup olmadığını sorgularım. Diğer hocalarla plana göre aynı gittiğimiz için teneffüste onlarla istişare ederiz. Onlar da aynı sorunla karşılaşmışsa metin düzeye uygun değildir veya kitaptaki kötü metinlerdendir. Öğretmen ders materyalinden üstündür. Kanaatimize göre karar veririz. Eklmelerde ve çıkarmalarda bulunuruz. Eğer metni mutlaka işliyorsam zaten öğrencilerin bu kadar sorularına mahal vermeden açıklarım, kelime kelime, cümle cümle, gramerler, üstüne bu gramerlere örnekler. Planımda da anında değişiklik yaparım. Eğer üzerinde daha çok durmam gerekiyorsa kesinlikle saksaklamam, detaylıca anlatırım. Öğrencilere okuturum, drama yaptırırım. Soru işaretleri bitene kadar uğraşırım. Herkes emin olduktan sonra diğer çalışmaya geçerim.
İD9	Temel prensip olan basitten zora prensibiyle daha kolay bazı diyaloglar oluşturulabilir (yazılmasına gerek bile yoktur, aynı diyalog her bir öğrenciyle yapılabilir ya da bazı ufak değişikliklerle benzer düzeydeki diyaloglar öğrencilere uygulanabilir. Öğrencilerin katılımı ve motivasyonu sağlandıktan sonra söz konusu diyalog (belki bazı kelimelerin değiştirilmesi yardımıyla) yeniden oluşturulur ve öğrencilerle bu diyalog işlenebilir. Anlamadıkları zamanlarda anlayacakları örneklere dönmek önemlidir, çünkü öğrenci motivasyonu çok kırılgan bir şeydir.
İD10	Başlangıç düzeyi öğrencilerin psikolojik olarak en çok zorlandıkları süreçlerin başında geliyor. Bu süreçte olabildiğince öğrencilerin sorularını cevaplayarak girmek doğrusu. Ancak sorduğu soruya verilen cevap işlenen konular kapsamında ise cevaplanmalı. Aksi halde soruya mutlaka cevap verileceği ama öğrencinin seviyesinin üzerinde olduğu söylenmeli. Öğrencinin sorduğu soruya ilişkin konu anlatıldığında da cevabın bu olduğu hatırlatılmalı ve öğrencilerin sorularının es geçilmediği gösterilmeli.Sınıfın bütünü düşünülerek hareket etmek daha önemli. BU sebeple başlangıç düzeyinde konular olabildiğince kolaylaştırılmalı ve somutlaştırılmalıdır. Hoca, öğrencilerin sıkıldığını anladığında hemen duruma müdahil olarak süreci eğlenceli hale getirmelidir.
İD11	Sınıf ortamının bozulmaması ve öğrencilerin dersten kopmamaları adına " soru sormayı bu ders için bitiririm" onlara şu an için kafa karışıklığı olabileceğini ifade ederim, sabırlı olmalarını söylerim ve anlattığımda da rahatlıkla anlayabileceklerine dair güven oluştururum.Öğrencilerimin kafasında "anlamadım, yapamıyorum ve hocam bilgi anlamında yetersiz " düşüncesi oluşsun istemem.Bu yargıları yıkmak zaman alabilir çünkü.Her öğrencinin sorusuna cevap vermeye özen gösteririm.Anlamadığı

	noktalarda bireysel olarak yaklaşıyorum. Dersimiz bittiğinde yanına gider özellikle sorduğu soruyla ilgili konuşurum. Dikkate alınmak ve ona değer verdiğimi görmesi hoşuna gidecektir.
İD12	Sosyal hayattaki durumu öğrencilere roller vererek canlandırır ve burada öğreneceklerin kalıp sözler olduğunu, dil bilgini değil, iletişimi önemsemeleri gerektiğini söylerim. Doğal yolla cümleleri öğrenenler kelimeleri sorgulamak yerine hangi bağlamda ne anlamda kullanıldığını daha rahat anlarlar.
İD13	Metni okumayı bırakırım muhtemelen. orada geçen yardım isteme ve istek tümlelerini alır onlardan benzer diyalog kurmalarını isterim. Kendilerinin verdiği Farklı örnekler vererek sorularını cevaplamaya çalışırım. Motivasyonlarını düşürüp zor metinler arasında boğulmalarını izlemenin faydası yok bence. üretime dönmeyi tercih ederim. Sonraki derste yapacağım konuşmayı şimdi yapar, sorularını cevaplayabilmişsem metne ikinci ders dönerim.
İD14	Bu durumda akıllı tahtadan yardım alırım. Öğrenci yaptığım açıklamaların hiçbirini anlamadıysa google translate yardımı ile kendi diline çeviri yaparım. Ancak bazen bu durum da maalesef işe yaramamaktadır. Kötü çeviri yüzünden. Anlatılan bir konunun hiç anlaşılmamasındansa yeniden ele almayı tercih ederim. Sonraki derste öğreteceğim konuları iptal ederim. Metinde anlaşılmayan sözcük, dilbilgisi yapısını baştan anlatıp anlaşılmasını sağlarım. Her şeyi çözüme kavuşturarak kafalarında oluşan kaygıyı da sonlandırmaya çalışırım.
İD15	Bu durumda öğrencilerimden kısa bir zaman isteyerek okulda görevli öğretmen veya bir çalışandan içinde bulunduğum durumu kısaca anlatarak yardım isterdim. Drama yoluyla bir canlandırma yapardım. Yardım istediğim kişiyi yönlendirerek yardım istemek veya teklifte bulunmak diyalogunu canlandırırdım. Eğer bu imkanlara ulaşamazsam sınıftaki tahtaya karşılıklı iki karakter çizer ve bu iki karakterin canlandırmasını farklı ses tonları kullanarak ben yapardım. Bu diyaloglar anında kelime anlamını vurgulamak için jest ve mimiklerimi kullanır öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışırdım. Kelimenin anlamını verdikten sonra ekleri hakkında bilgi verirdim. Tabi bu eylemler ve konuşmaları sınıfın seviyesine göre planlardım. Yapmış olduğum drama sayesinde dersi eğlenceli hale getirmek, öğrencilerin dikkatini çekmek, sınıf içinde etkileşimi artırmak, görsel ve işitsel öğrenmelerini sağlamak temel amaç.

İD16	Farklı yöntemlerle öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde tekrar anlatmayı denerim. Öğrencilere anlık drama yaptırarak diyalogu canlandırır ve konunun somutlaşmasını sağlamaya çalışırım.
İD17	Konuşma dersi ile okuma dersinin yerini değiştiririm. Önce konuşma dersi yaparız, öğrencilerin metne karşı oluşan önyargılarının azalması için zaman kazanırız. Sonraki derste tekrar metne geçtiğimizde metnin içeriğine ilişkin biraz daha ön bilgi veririm. Cümleleri tek tek kendim okurum ve öğrencilerin takıldıkları her noktayı açıklamaya çalışırım. Metnin sonunda yine ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit etmeye çalışırız, tahtaya kendi cümlelerimizle yazarız.
İD18 *	<i>Öncelikle sınıf içindeki bu ilgisizliği azaltmak için drama tekniği kullanarak öğrencilerin derse ilgisini çekmeye çalışırdım. Kelimelerin ekini kökünü şu an için bilmelerinin gerekli olmadığını amacımızın günlük konuşma olduğunu anlatırdım. Metinde yer alan kelimeler üzerine giderek anlamalarını sağlardım. Ayrıca kelimeleri anlatırken beden dili ve teknolojiden faydalanıp öğrencilerin anlamalarını daha da kolaylaştırırdım.</i>
İD19	Öğrencilerin eksik öğrenmeleri olduğu apaçık ortada. Bu nedenle, o konu içerisinde anlaşılması gereken konuların öncelikle tekrarını yapardım. Yani, okuyup anlaşılamayan bir metinde ısrar etmek her iki tarafın da zararına olacağından, o metindeki konuların daha iyi anlaşılmasına yönelik etkinlikler yaptıktan ve konunun iyice anlaşıldığından emin olduktan sonra o metni işlemeye başlardım.

ÖRNEK OLAY 5	A2 düzeyindeki ilk ders için girdiğiniz sınıfta tanıştıktan ve dersin hedeflerini, işlem basamaklarını açıkladıktan sonra restoranda geçen dinleme anlama etkinliğini yaptırmaya başladınız. Öğrencilerin tamamı metni dinledikten sonra bir soru haricinde bütün metin altı sorularını başarıyla tamamladı. Öğrencilerden biri soruyu anladığını ama dinleme içeriğini takip edemediğini ve anlayamadığını söylemeye çalıştı. Kimsenin yapamadığı soruyu ve soruyla ilgili metinde geçen kısmı tekrar dinlettiniz. Ardından konuşma etkinliğine geçeceksiniz ve etkinlikte yol tarifine ilişkin görevler var. Konuşma etkinliğine geçmeden önce “Problem var mı?” diye sordunuz. Bir öğrenci “Tamam.” dedi. Siz bunun onaylama ifadesi olduğunu düşündünüz ve devam etmek istediniz. O sırada tamam diyen öğrenci “Problem var!” dedi. O anda “tamam”
--------------	--

	kelimesini aslında “Evet, problem var.” anlamında evet kelimesinin yerine kullanıldığını anladınız. “Evet ve tamam benziyor ama aynı değil.” dediniz. Öğrencilerden biri farkın ne olduğunu sordu.
İD1	Sanırım Arap kökenli öğrenci :) Tamamın onay ifadesi olduğunu. Evetin bir cevap ifadesi olduğunu örnek durumlarla açıkladım. Çünkü örnek durum vererek açıklamak öğrencinin anlamasını kolaylaştırıyor. Onun da örnek durum vermesini isterdim. Böylece anlayıp anlamadığını, kafasında hâlâ sorunun olup olmadığını da bilmem mümkün olurdu. Eksik öğrenme varsa belki onu da tespit edebilirdim.
İD2	tamamın bir onaylama cümlesi olduğunu, evet ise hayır kelimesinin karşılığı olduğunu anlatırım. Dilbilgisel açıdan böyle olduğu için.
İD3	Evet bir şeyi onaylarken tasdik ederken kullanırız. Mesela sen öğrenci misin? Evet. Sence Ankara güzel mi? Evet Tamam için ise bir anlaşma, ittifak, kabul etmek lazım. Yani aynı fikirde, düşüncedeyiz demek. Derste telefonla oynamayın, tamam mı? Tamam. Bir sorunuz olursa hemen sorun, anlaştık mı? Tamam. Şeklinde bir açıklama yaparım ve daha sonra evet ya da tamam geçen ifadeleri gördükçe sorarım burada evet yerine tamam mümkün mü? Peki burada tamam yerine evet diyebilir miyiz? Gibi maruz kalarak anlamasını sağlarım.
İD4	Tamam kelimesi cevap anlamı ifade eden söz varlığı içerisinde yer almaktadır. Tamam kelimesi, Türkçede “evet” anlamında kullanılmakla birlikte farklı anlamlarda da kullanılabilir. Olayda konunun eksiksiz, tamamen anlaşılıp anlaşılmadığı, tam olarak anlamında kullanılmıştır. Öğrencinin temel düzeyde olduğu dikkate alındığında “evet ve tamam” kelimeleri cümle içinde kullanılarak anlam farklılığı sezdirilmelidir. Sen öğrenci misin? Evet, ben öğrenciyim.

	Hafta sonu tiyatroya gidecek miyiz? Evet, hafta sonu tiyatroya gideceğiz. Bütün öğrenciler sınıfta mı? Evet, bütün öğrenciler sınıfta. ... Burada evet kelimesinin yerine tamam kelimesinin kullanılamayacağını verdikten sonra; Bütün sınıf tamam mı? Herkes burada mı? Evet, tamam. Buraya kadar tamam mı? Anladınız mı? Tamam. Anladık.
İD5	Var / yok sorularına evet var ya da hayır yok diye cevap verilir diye açıklamaya çalışırım. Daha sonra TAMAM ve EVET arasındaki benzerlikler ile farklılıkları tahtada örneklerle açıklarım.
İD6	Evet ve tamam sözcüklerinin hangi durumlarda birbirinin yerine kullanılacağı hangi durumlarda farklılık gösterdiği için kullanılmayacağını örnek diyaloglar içinde anlatırım.Çünkü diyalog örnekleri kuralın zihinlerinde daha iyi canlandırılmasına ve konuyu daha iyi anlamalarına imkan verir.
İD7	Örnek cümlelerle ikisinin farkını açıklarım. Öğrenciler zaten A1 seviyesinde evet / hayır cümlelerini öğrendiler. Sen doktor musun? Evet, ben doktorum. Hayır, ben doktor değilim kuralından itibaren evet hayır cümlelerini biliyorlar. Kaldı ki zaman cümlelerinde de evet hayır öğrendik. Spor yapıyor musun? Evet .. yapıyorum. Hayır, yapmıyorum. Dolayısıyla "tamam" İngilizcedeki "okey" vazifesinde kullanıldığını anlamaları lazım. Bir öğrenciye dün okula geldin mi? Diye sorarım. Bana evet veya hayır der. Dondurma seviyor musun derim bir başkasına. Bana evet hayır diye cevap verir. Bu şekilde örnekleri çoğaltır sonunda da tahtaya da yazmış olduğum bu cümlelere tamam diye cevap veririm.

	Okulu seviyor musun? Tamam. Bu cevap oldu mu derim. Onlar da olmadı derler. Arkadaşlar şimdi lütfen sessiz olalım. Ben hemen geliyorum. Der sınıftan çıkar ve kapıyı kapatırım. Akabinde kapıyı tekrar açıp boynumu içeri uzatıp tamam mı? Diye sorarım. Onlar da tamam derler. Bu şekilde tamam kelimesinin onay anlamı verdiği benzer cümleler kurar, meseleyi anladıklarından emin olunca derse devam ederim.
İD8	Yeni konuya geçmem hemen. Öğrencilerin sorusu varsa tamamen ona odaklanırım. Evet, tamam, hayır, yok çok karıştırılan konular olabiliyor. Tekrar örneklerle açıklarım. Öyle yeni konuya geçerim.
İD9	Evet üç ihtimalli bir soru cümlesine cevap olarak kullandığımız cevaplardan biridir (evet/hayır/belki), tamam ise bir onaylama sözcüğüdür. Burada benzer durumlarda kullanılabilecek (bu örnekte uymasa da birçok örnekte birbirinin yerine kullanılabirler örneğin: Benimle geliyor musun? "evet ve tamam" burada aynı anlamı verecektir.) iki sözcüğün inisiyatife dayalı yanlış kullanımı vardır. (fonksiyon değişimi az önceki farkı açıklayamaz çünkü) Bunun yerine bundan sonrası için soru kökünde yapılan hata düzeltilirse ("problem var mı" yerine "anladınız mı" gibi, öğrenci anladınız mı sorusuna da tamam diye cevap veriyorsa orada daha temel bir sorun vardır) bu sorun ortadan kalkacaktır.
İD10	A2 düzeyi Türkçenin yeni öğrenildiği bir düzey. O sebeple öğrencilerin kısa cevaplar yerine uzun cevaplar vermesini özellikle teşvik ederim. Bir cevabın bağlamı içerisinde değerlendirmenin güzel bir örneği olduğunu söylerim. İletişim için sadece sözcüklerin yeterli olmadığını, beden dilinin ve ses tonunun da önemli olduğunu ifade ederim. Anlamanın tamamlanması için sözsüz iletişim unsurlarının önemine dikkat çekerim. Evet'in sorulan bir soruya verilen onaylama cevabı olduğunu, tamam'ın ise tümü kasteden problem olmadığını beyan eden bir ifade biçimi olduğunu söylerim. Ancak dilin kesin kuralları olmadığını kelimelerin bazen birbirinin yerine kullanılabildiğini ifade ederim.
İD11	" Problem var mı? " sorusunun cevabı var/ yok ya da evet problem var/ hayır problem yok olabilirdi.Bu şekilde bir açıklama ile başlardım."Tamam" kelimesi peki ile birlikte onaylama/ onaylatma anlamı taşıyor.Dolayısıyla aynı değıller şeklinde bir açıklama

	yapardım."Tamam " kelimesini daha çok istenilen davranışı gerçekleştirmek için kullanırız. Kabul etme anlamı ağır basar.A2 seviyesine uygun birkaç örnek cümle kurarak da açıklamaya çalışırdım. Bugün ders var mı? - Evet , bugün ders var, -Hayır bugün ders yok. Kowsar ödevlerini yap lütfen. -Tamam öğretmenim.
İD12	Bir şeyin olup olmadığı sorulduğunda evet ve hayır diye cevap verilebileceğini; emir ve istek gibi tasarlama kipleriyle cümle kurulduğunda veya soru sorulduğunda tamam denmesi gerektiğini örneklerle anlatırım Paran var mı? Evet, var. Sinemaya gidelim mi? Tamam, gidelim. Erken yat. Tamam.
İD13	"problem var mı?" soruma geri dönerek açıklamalarımı yaparım. "evet, var/ hayır yok" cevaplarını beklediğimi. Evetin soru tümcelerinde olumlu cevap olduğunu başka örneklerle anlatırım. Tamam için örnek tümceler gösterir. onaylama anlattığını ancak olumlu ve olumsuz cevap olabileceğini söyledim. Muhtemelen şuan sadece şimdiki zaman biliyorlar ve isim tümcelerini. biraz emir kipi kullanmam gerekebilir "tamam" anlatırken hem de giriş yapmış olurum.
İD14	-mI soru eki ile sorulan soruların "evet, hayır" sözcükleriyle cevaplanması gerektiğini vurgularım. "Problem var mı?" "Evet, var." ya da Hayır, yok." "Sınıfta doktor var mı?" " Hayır, yok." "Sende 10 lira var mı?" gibi sorulara ya evet ya da hayır sözcüğü ile yanıtlaması gerektiğini öncelikle öğretirim. Ancak "Sinemaya gidelim mi?" gibi teklif ya da "Hemen buraya gel." gibi emir, "Beni arar mısın?" gibi rica içeren sorularda "Tamam" sözcüğünü kullanabileceğini aktarmaya çalışırım. Gerekirse tamam sözcüğünü kendi diline çevirisine bakmasına ancak evet ile aynı anlamda olduğunu söylese bile Türkçede farklı kullanımları olduğunu anlatmaya çalışırım.

İD15	Bu durumda öğrencinin öğrenmesindeki hataları düzeltmek için seviyesine uygun örnekler ile "evet" ve "tamam" kelimelerinin farkını anlatırdım. "Problem var mı?" sorusuna "tamam" diye cevap verilemeyeceğini, problem varsa "Evet, var. veya hayır, yok." şeklinde cevap vereceğimizi söylerdim. Daha sonra "evet" in ve "tamam" ın kullanım örneklerini gösterirdim. "Evet" veya "hayır" için ders konusuna yönelik örnekler kullanırdım. Bu yerde okul var mı?", "Evet, var." "Okula nasıl giderim? Hastaneden sağa dön ve sonra düz git." "Tamam mı?" "Tamam, teşekkürler." böylece onay vermek için daha çok "tamam" ı kullandığımızı göstermiş olurum. Bu durumda tespit edilen öğrencinin oluşturduğu şemalardaki hataları düzeltmiş ve yeni şemaların oluşmasını sağlamış olurum.
İD16	A2 düzeyine uygun, basit örnek soru-cevap cümleleri üzerinden anlatırım. Öncelikle evet ve hayırla ilgili cümleler kurarım. Örneğin bir kalemi göstererek "Bu kalem mi? - Evet, kalem.", "Bu kitap mı?- Hayır, kitap değil." gibi cümleler kurarım. Daha sonra "tamam" ın da geçtiği kısa diyaloglar oluştururum. Evet, hayır ve tamam sözcüklerini söylerken vücut dilinden de mutlaka yararlanırım. Örnek 1: Öğretmen: "Problem var mı?", è Öğrenci: -Evet, problem var. Öğretmen: Tamam, tekrar anlatıyorum. è Öğrenci:-Hayır, problem yok. Öğretmen: Tamam, yeni konuya geçiyorum. Örnek 2: A: Çay var mı? B: Evet, var. A: Bana bir çay lütfen. B: Tamam. Örnek 3: A: Hava yağmurlu mu? B: Evet, yağmurlu. Yanına şemsiye al. A: Tamam.
İD17	Sorular ile açıklamaya çalışırım. "Bu kalem mi? Evet, bu kalem." olur, Tamam bu kalem." olmaz. "Sen yarın okula gidiyor musun? Evet, gidiyorum." olur ama "Sen yarın okula gitme. Tamam." olur. Yani

	"evet" in mı, mi soru edatı ile sorulan sorulara cevapta kullanıldığını, "Tamam" in ise daha çok emir cümlelerinden sonra kullanıldığını anlatmaya çalışırım.
İD18 *	<i>Tamam kelimesinin bir durumu onaylama ve kabul etme gibi işlevlerinin olduğunu evet kelimesinin ise hayır kelimesinin zıddı olduğunu aktarırdım. Evet kelimesinin de birçok işlevinin olduğunu aktarırdım. Var mı? sorusunun cevabı olarak "evet" ya da "hayır" kelimelerinin kullanıldığından bahsederdim.</i>
İD19	Bu durumda, bu ifadelerin dildeki anlamlarını açıklardım. Yani "evet", "hayır" gibi. Çünkü A2 düzeyinde çok teknik detaylara girilemeyeceğinden asıl kullanım ile kullanmaları gerektiğini söyledim. Ancak bunu not alıp B2 düzeyinde bağlama göre anlamın değiştiğini, hangi durumda hangi anlama geldiğini bu kullanımın örnekleriyle açıklardım.

ÖRNEK OLAY 6	Sağlık sorunları sebebiyle derslerini bırakmak zorunda kalan meslektaşınızın B1 kurunu tamamlayan bir grubu size devredildi. Grubun A1 düzeyinde derslerine girmiştiniz. Grubu tanıyorsunuz ve ilk kurda öğrencilerinizin sizi yönetime şikâyet edip, başarısızlıkla suçladığını biliyorsunuz. Aslında öğretmenden ya da öğrenciden kaynaklı bir başarı sorunun hiç olmadığı, başarısız bir öğrencinin sınıfı manipülasyonu sonucu sınıfça idareye gittikleri sonradan anlaşıldı. Sınıfa girdiğinizde daha önce manipülasyonu yapan öğrenci siz derse başladıktan bir süre sonra bir arkadaşına: “Öğretmenimiz, senin yüzünden bizi bıraktı. Her şey çok güzeldi, şimdi senin yüzünden böyle oldu.” dedi. Diğer öğrenci savunmaya geçti ve savunurken: “Hem şimdi güzel olmayan ne, ben bu öğretmeni de seviyorum. Senin problem başka.” dedi. Böyle bir sorunla karşılaşacağınızı tahmin etmiştiniz ve kaygınızı idarecilerinizle paylaşmıştınız ancak bu kadar ciddi olacağını düşünmemiştiniz.
İD1	Önce sınıfta öğretmen değişikliğinin benim sebebini söyledim. Böylece öğrenci değişikliğin benimle ilgili olmadığını hatta benim dışımda olduğunu bilirdi. Dolayısıyla Suçlama, savunma gerekmediği de açık. Ben de geçmişe takılmadığımı gösterirdim. Sınıfı da motive edip dersime başlardım.

İD2	her şeyin olup bittiğini ve geride kaldığını her günü yeni bir başlangıç olduğunu belirtirim. Psikolojik açıdan kimsenin probleme yaşamamsı için.
İD3	Bu kaygımı mümkün olduğunca gizlerim zaten dersin başında. Bu diyalog sonrasında anlattığım ders neyse o an bırakırım ve masaya otururum. (Hocalık emaresi bir şey varsa örneğin önlük, onu da sakince çıkarıp katlayıp bir köşeye koyarım) problemlili öğrenciye buyrun X Bey veya X hanım, bir probleminiz varsa konuşup halledelim. İsterseniz dışarıya çıkıp bir çay icelim isterseniz burada hep birlikte konuşalım nasıl istersen derim. Ama tabii ki bunları yaparken tehditvari veya sinirli olmamaya çalışırım. Gayet normal bir arkadaşımın nasıl bir problemimizi çözmeye çalışıyorsa onunla da o şekilde olmaya çalışırım. Benimle ilgili sorunlarını dinlerim. Kendimi savunmaya çalışmam. Benim karakterimle bir sorunu yoksa (haksızlık yapıyorsun, ırkçısın gibi söylemlerde bulunmamışsa) sadece ders anlatımımınla ilgili problemleri varsa dinlerim ve içimden haklılık payını düşünürüm. Eğer haklıysa kendimi revize edeceğimi, haksızsa zaten yanılacağımı bildiğim için tamam beyefendi ben sizi anladım. Lütfen ön yargılı olmayın ben işimi yapayım siz de kendi işinizi yapıp öğrenmeye çalışın, bence çok güzel olacak. Beni başka bir hocayla kıyaslamayın, ben de sizleri başka öğrencilerle kıyaslamıyorum. Geçmişteki olayları ben unuttum, hiçbirinizle bir sorunum yok. Hem zaten bizim ortak bir amacımız var. Türkçe öğrenmek. İnanın benim söylediğim şeyleri yaparsanız hiçbir sorun yaşamayacağız, anlaştık mı? Derim ve dersime devam ederim.
İD4	Öğretmende bulunması gereken nitelikler vardır. Kindar olmamalı, anlayışlı olmalı, sakin, sabırlı olmalı ve krizi yönetebilmelidir. Bu durumda yapılması gereken soğukkanlı ve anlayışlı davranmak. Öncelikli olarak öğrencileri sakinleştirmek gerekmektedir. "Biz bir aileyiz." sihirli cümlesini kurup dersimi işlerim. Sevecen, kucaklayıcı, samimi bir tutum her zaman için öğrenmede faydalıdır. (Kimse kimseyi sevmek zorunda değil. Kimse kimseye saygı duymak zorunda değil. Sevgi ve saygı zamanla kazanılan durumlardır.)
İD5	Bu durumda kendi dersime bakar sorunlu olan öğrenci ile konuşur kendisini bu tür hataları tekrar etmemesi için uyarırım. Bu durumu ve konuşmayı da yönetime bildirir. Eğer sıkıntı ve problem yaşanırsa gerekli önlemlerin yaptırımların olması hususunda onay almaya çalışırım.

İD6	Şikayetçi olan öğrenciye derse normal düzende devam edeceğimi açıklayıp bir şikayeti olursa idareyle görüşebileceğini açıklarım. Dersin içeriğindeki konuyu anlatmaya başlarım.Çünkü öğrenci ve benim aramdaki kişisel sorunun diğer öğrencileri rahatsız etmesini ya da onların ders süresinden çalmasını istemem.
İD7	Öncelikle öğretmenlik hayatımda hiç böyle bir durumla karşılaşmadım. Galiba işimde başarılıyım. :) ama madem böyle bir durumla karşılaştım problemi çözmem lazım. Bu sözü duyar duymaz sınıfa bir konuşma yaparım. Değerli arkadaşlar kısa bir aradan sonra yine beraberiz. A2 kurunda ayrı kalmış olsak da şimdi yine beraberiz. Böylece birbirimizi özlemiş ve birbirimizin önemini anlamış olduk. Ama ben birkaç kişi hariç sizi çok özledim. Derim. Bu sırada vücut dili çok önemli. Öğrenciler bunun şaka olduğunu anlamazsa durum travmaya dönüşebilir. Son cümleyi kurarken parmağım ile özlemediğim kişileri gösteririm. Ve o kişilerin kim olduğunu sormayın size asla söylemem derken o kişileri parmağım ile göstermeye devam ederim. Bu kişiler o sınıfta en iyi anlaştığım ve alıngan olmayan, şaka kaldıran Öğrenciler olur. Gülüşmelerden sonra Peki siz beni özlediniz mi diye konuşmayı seven birkaç öğrenciye sözü bırakır ve bu ısınmadan sonra derse girerim. O sınıfta hiç tatsızlık yaşanmamış gibi ders dönemimi tamamlarım. Daha önce sınıfı manipüle eden öğrenciyi de bu süreçte kazanmaya çalışırım.
İD8	Bilemiyorum. Böyle bir durumla karşılaşmadım ama karşılaşabiliriz de. Bizim kurumumuzda her kurda hem sınıflar hem de hocalar değişir. Böylece aynı grup da devam edemez aynı hoca da. Belki de bu yüzden cevap veremiyorum. Yalnızca bir hocamız için hızlı konuştuğu konusunda üç yıl önce bir şikayet hatırlıyorum. O da işe yeni başlamıştır, konuşmasını ayarlamayı bilememişti. Bunun dışında A1 kuru için hocaya karşı bu tür bir davranış görmedim Allah'a şükür.
İD9	Bu tip gerginlikler iki tarafın da motivasyonunu düşürecek şeylerdir ve mümkün mertebe kaçınılmalıdır. Bu kaçınma durumu söz konusu sınıf ile söz konusu öğretmenin birlikte ders yapmaması şeklinde olursa sorun da en az düzeyde ortaya çıkmış olur. Kaçınılmaz halde ise de öğretmenle sorunu olan öğrenci ders bitimi yalnız olarak bir konuşma yaparak kendisi veya sınıfla bir sorununun olmadığı anlatılıp öğrencinin neden rahatsız olduğunun bilinmek istendiği iletilmelidir.

	O anda sınıf içinde yapılması gereken de bu konuyu çözmeye enerji harcamak yerine derse dönüp içeriğe enerji harcamaktır.
İD10	Genelde sınıflarda problemli öğrenciler olur, mükemmel öğrencilerden oluşan sınıf yoktur. Öncelikle böyle bir ön kabule sahip olmak gerekli. Bu durum problemlere hazırlıklı olmayı beraberinde getiriyor. kontrol öğrenciye değil elinize almış oluyorsunuz ve problemi şahsileştirmiyorsunuz. Mizahın en iyi yönetim biçimi olduğunu düşünüyorum. Durumu mizahi bir dille izah etmeye çalıştım. Eğer anlaşılmıyorsa, problem çıkaran öğrencim ile çay içip neden böyle yaptığını anlamaya çalıştım. Kişi değer verildiğinde bütün gardını indiriyor, çok defa bunun örneklerini yaşadım. Ancak bu süreçten idareyi de haberdar etmeyi doğru bulurum.
İD11	Herkes birbirini sevmek zorunda değil fakat saygı duymak zorundadır. Sınıfta tartışma olmaması için iki öğrencimi de uyarım hatta ses tonum biraz yükselebilir ciddi olduğumu bilmelerini istiyorum çünkü.Daha sonra bu konuyu konuşmak istediğimi ve bunun yerinin sınıf olmadığını söylerim.Beni anlarlar ve tartışma biterse dersimde saygı ve hoşgörü temalı bir felsefe etkinliği yaptırırım.Konuşurken satır altlarında mesajlar veririm.Öncelikle kendimi doğru ifade etmek ve beni sevmeyen öğrenci ile doğru iletişimi yakalamak olur.Tabii ki beni savunan öğrenciye de güveninden dolayı ders sonrasında teşekkür ederim.Fakat işler bu şekilde gitmezse tartışma büyürse her iki öğrenci mi de dışarı alırım, sınıfta asla kavga olsun istemem ve diğer tüm öğrenciler için de sınıfın değerli bir yer olduğunu ve bu ortamı korumaları gerektiğini hissettiririm.İki öğrencimi sakinleşmeleri için görevlilerin olduğu güvenilir bir ortama götürürüm.Sonra sınıfa dönüp tüm öğrencilerimden özür dilerim bunun tekrarlanmayacağını söylerim ve dersimi işlemeye çalışırım benim sakinliğim ve kontrollü olmam onlara da güven verecektir. Ders bitiminde her iki öğrencim ile de ayrı ayrı konuşurum sorunun ne olduğunu ve çözüm yollarını birlikte ararız. Öğrenci olumsuz tavrına devam eder ve sorun çıkarmaya devam ederse konuyu TÖMER müdürümüz ile paylaşıp öğrencinin sınıf değiştirmesini talep ederim.
İD12	Bugün yepyeni bir beyaz sayfa açıp derse geldiğinizi ve herkesin de böyle düşünmesi gerektiğini belirtip hepimizin zaman zaman hatalar yaptığını söylerim. Bu samimi konuşmadan sonra kimseyi suçlamadan derse başlarım. Öğrenci hata yapacaktır, öğretim elemanı sakın ve itidalli olup

	Türkçeyi ve dolayısıyla Türk kültürünü öğreteceği için affetmenin de bir erdem olduğunu hissettirmelidir.
İD13	Ben öğrencilerimle samimi olmayı tercih ederim her zaman. Bu samimiyetle bu durumda ne hissettiysem onlara bunu açıkça ifade ederim. Onlar da artık daha rahat kedilerini anlatabiliyorlardır. Onlara sınıfta verdiğim en büyük özgürlük beni de eleştirebilmeleridir. Bunu A1den itibaren çeşitli etkinliklerle sunarım. <u>Dedikodu zamanı der, çok şey paylaşıyorum onlarla.</u> o zaman ne olduğunu onlar konuyu açtığı için konuşurum, asla konuyu ben açmam. şuan bir sıkıntı kalmadığını, unuttuğumu onlarla tekrar birlikte olduğum için mutlu olduğumu anlatmaya çalışırım. unutmadıysam, kırıldıysam da bunu söylerim. Öğretmen de trip atıyor diyebilirler, ama ben işime kalbimi koyduğumu onların da bilmesini isterim.
İD14	Sınıfta münakaşaya giren öğrencileri arada konuşmaları konusunda uyarırım. Derste bu tip şeylerin konuşulmasından hoşlanmadığımı dile getiririm. Uzatırlarsa sınıftan çıkarıp durumu müdürle görüşebileceklerini söylerim. Dersime devam ederim. Ancak yaşadığım bu durumu yeniden idareye aktarırım.
İD15	Bir öğrencimin bireysel sorunlarını sınıfa taşımasını tespit ettiysem öğrenciyi bu davranışa yönelten sebebi bulmaya çalışırdım. Bu sürede öğrenciyi kazanmak için derse katılımını sağlar, söz hakkı verirdim. Olumlu davranışlarında teşekkür eder, örnek davranışlarını tespit edip yeri geldiğinde sınıfla paylaşırdım. Öğrenciyi kazanmak için gayret gösterirdim. Bununla birlikte öğrencinin sınıfla etkileşimini sağlayacak etkinlikler planlardım. Hem sınıfla uyumunu sağlar hem de öğrencinin öğretmen için oluşturduğu olumsuz davranışı ortadan kaldırmış olurum.
İD16	Öncelikle böyle bir grubun dersine girmek için içten içe isteksiz olsam da girmek zorundaysam öğrencilere bu motivasyonsuzluğumu asla belli etmem. Daha önce böyle bir olay yaşanmamış gibi pozitif davranırım. Profesyonelliğin duygusallığa izin vermemesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciyle olabildiğince bu tür tartışmalara girmemeye çalışırım. Dersi bırakmadığımı, programın bunu gerektirdiğini söylerim. Olayı derinleştirmeden konuyu kapatmaya ve öğrencileri yatıştırmaya çalışırım.
İD17	Muhtemelen bir şaka yapar, konuyu değiştirirdim ya da öğretmenlerinin neden ayrılmak zorunda olduğunu açıklardım. Bunun kimsenin suçu olmadığını ve öğrenciler yüzünden öğretmenlerin değişmeyeceğini, ancak

	sorun çıkaran bir öğrenci olduğunda onun sınıfının değişeceğini açıklamaya çalıştım.
İD18	
*	
İD19	Sınıfı sakinleştirip idare ile iletişime geçtim. Çünkü, konu büyümeye müsait bir konu. Öğrencilere karşı kendimi savunma ya da ispat etme ihtiyacı duymam. Öncelikle sınıfı yatıştırıp sonra da idareye durumu bildirerek öğretmen değişikliği ya da sorun çıkaran öğrenciye kendileri tarafından bir çözüm üretilmesini isterim.

ÖRNEK OLAY 7	C1 düzeyindeki grubunuzun artık son haftası. Birkaç gün sonra sınava girecekler. Derste Türk edebiyatındaki önemli şairlerden birinin şiirini işliyorsunuz. Şiirde “Ramazan” sözcüğü geçiyor ve Müslüman olmayan bir öğrenciniz söz alarak: “Bir şey sormak istiyorum. Ramazan’da aç kalan insanların sinirli ve yorgun olduğunu gördüm. Bence bu sizin için iyi değil. Ayrıca çok uzun süre su içmiyorsunuz sağlık için de kötü. Neden bu kadar aç kalıyorsunuz ve hiçbir şey yemiyorsunuz? Bence bu sağlık için iyi değil!” dedi. Müslüman olmayan bir başka öğrenci “Evet hocaam! Çok zooor. Ben bir gün denedim, oruç tuttum. Sanki ölecektim. Siz nasıl dayanıyorsunuz?” dedi. Sonra Müslüman arkadaşlarına bakarak “Sizi tebrik ediyorum.” dedi. Gelen sorular için Müslüman öğrencilerden bazıları söz almak istedi ama açıklama yapayım sonra size söz hakkı vereceğim dediniz. Açıklamalarınızı yaptınız. Afrikalı bir öğrenci açıklama esnasında kullandığınız bir ifadeyi anlamamış. Yanına gidip sorunun ne olduğunu anlayıp tahtada örneklerle açıkladıktan sonra “Şimdi oldu mu, anlaşıldı mı?” diye sordunuz. Soruyu soran öğrenci iki elini kullanarak yaptığı hareketle yani beden diliyle (bir elini yumruk yaptığı diğer elinin üzerine vurarak kapattı) sizi cevapladı ancak bu harekete anlam veremediniz çünkü argo anlamı var. Bu hareketten sonra bazı öğrenciler kahkaha attı, bazıları gülmemek için kendini tutuyor bazıları ise ne olduğuna, neden güldüklerine anlam vermeye çalışıyor. Söz almak isteyen öğrencileriniz ise ramazanla ilgili konuşmak için sabırsızlanıyor.
--------------	--

İD1	Ramazan konusuna dönmeden önce karmaşayı kesmek için yapılan işaretlerin onların kültürlerindeki anlamını sorardım. Çünkü yüksek ihtimal onların kültüründe bu olumlu/güzel anlam taşıyor. Sonra bizim kültürümüzde ve gulen öğrencilerin kültürlerindeki anlamı kibarca ifade eder, öğrencilerimi uyarır. Ramazan hakkında da konuşmaya devam ederdim. Oruç kavramının nedenlerini ve sonuçlarını ayrıca diğer dinlerdeki benzerlikleri ile konuşturur. Hem zor diyenleri ikna etmiş hem de savunmak isteyenleri de konuşturmuş olurdum.
İD2	problem yaşanmamamsı için bu konuların üstünde fazla durmam. Bir yanlış anlaşılma olduğunu ifade eder ve derse devam ederim. Kurumsal profesyonellik gerektiği için.
İD3	Açıkçası böyle bir durumda hiç riske girmem. Soruyu soran gayrimüslim öğrenciye ben Türkçe hocasıyım. Doktor ya da din uzmanı değilim. Sana sadece Ramazan ne demek onun anlamını söyleyebilirim. Müslümanların yılda bir ay oruç tuttukları o aya Ramazan diyor ki bunu sen zaten biliyorsun. Bunun dışındaki sorularını, istersen internetten veya bu konuda uzman insanlardan öğrenebilirsin derim ve şiirle ilgili bir sorunuz var mı diyerek metne dönerim. Muhtemelen birçok hocaya yanlış geliyordur ama ben ders anlatımı esnasında dile bağlı kalmaya çalışıyorum. Tarih, din, kültürle alakalı bir soru olursa ben sadece Türkçe biliyorum, tarih veya din bilmem diyorum. Kültür derken tabii ki kültürsüz bir dil aktarımı mümkün değildir. En basitinden atasözü anlatırken kültür aktarımı yapmamak mümkün değil veya konuşma derslerinde Türkiye'deki eğitim sisteminden, ÖSYM sınavlarının ciddiyetinden bahsetmek de kültür aktarımı oluyor bence. Ama elimde iki farklı okuma metni varsa ve birisi Batı klasiği diğeri Türk kültürü hakkındaysa metin bazlı karar veririm. Yani seviyeye ve becerilere hangisi daha uygun diye düşünürüm. Bizim öğrenciler neden Kral Arthur okuyor Yavuz okusun Fatih okusun görüşüne katılmıyorum, amacımız sadece dil öğretmek bence.
İD4	Kültür içerikli konularda öncelikli öğrencilerin hepsinin konuşmasına fırsat veririm. Son olarak ben konuşurum. Bu şekilde davranmadığım zaman örnek olayın yaşanma ihtimali oldukça yüksektir. Bu da konunun bölünmesine, dikkatin dağılmasına neden olur. Yukarıdaki gibi bir karışıklığın yaşanması durumunda da kültürler arası benzerlik ve farklılıkları dikkate alarak öğrencinin ülkesinde söz konusu beden dilinin anlamını sorarım. Daha sonra Türkiye'deki anlamını açıklarım. Sınıftaki

	arkadaşlarının gülmesi öğrenciyi rencide edebileceğinden onların da ülkelerinden örnekler vermesini isterim. Bu durumda kültürler arası etkileşim gerçekleşmiş olur. Derste bu şekilde gelişen olayı olumlu kullanmaya çalışarak söz almak isteyen öğrencilere söz hakkını tanırım. Beden dilindeki gibi Ramazan geleneklerinde de farklılıklar olup olmadığını sorarım. (Sınıf öğrencinin hareketine tepki vermemiş olsaydı ders içinde durumu yok sayıp ders sonunda öğrenciyle bire bir konuşmayı tercih ederdim.)
İD5	Farklı kültürlerde bazı hareketler ve sözsüz iletişim yöntemleri farklı anlamlara geliyor der başıma gelen bir olaydan örnek verip yanlış anlaşılmanın önüne geçip sınıftaki otoritemi katı bir disiplinle değil de farklı bu şekilde sağlamaya çalışırım.
İD6	Öncelikle her kültürde farklı jest, mimik ve hareketlerin farklı anlamlara gelebileceğini; bunların anlamını tam olarak bilmeden yorum yapmamız gerektiğini hatırlatırım. Sonra hareketi yapan öğrenciden bu hareketin anlamını açıklamasını isterim. Daha sonra kendi açıklamamı yaparım. Çünkü din, kültür, siyaset gibi hassas konularda kişilerin birbirini yanlış anlamalarını istemem.
İD7	Öncelikle bu C1 grubu olduklarına göre açıklamamı anlamaları gerekirdi. Son soruyu soran Afrikalı öğrenci Müslüman ise açıklamamı daha kolay anlayabilirdi ama galiba başka bir dine mensup. Yaptığı hareket sonrası sınıftaki gülüşmeler kesilince tekrar söz alır ve oruç tutmanın bir ibadet olduğunu, bunun ilk başta zor gelebileceğini ama bunu yaparak aç kalmanın ne demek olduğunu anladığımızı öğrencilerime açıklarım. Dünyada bazı insanlar bizim gibi şanslı değiller ve her istedikleri yemekleri her zaman yiyemiyorlar. İslam ve diğer dinler paylaşmanın önemli olduğunu söylüyor ve bunun faydalarını bize anlatıyor. Ama bizler bazen cimri olabiliyoruz. Oruç tutunca aç insanların hissettiklerini anlayabiliriz ve o zaman elimizdekini paylaşmakta daha ısrarlı oluruz. Üstelik bilim adamları belli dönemlerde mideyi dinlendirmenin çok faydalı olduğunu söylüyorlar. Yani bu sağlığımız için de çok önemli. Üstelik bazı dinlerden buna benzeyen oruçlar var der sözü Hristiyan bir öğrencime veririm. Onlardaki sistemi bize anlatır. Kendi ailesinde veya ülkesinde aynı olmayan fakat buna benzeyen bir ibadeti olan var mı diye sorarım. Varsa onun da kendi inanışlarını açıklamasını sağlarım.

	Bu konu anlaşıldıktan sonra Afrikalı öğrencimin yaptığı hareketi ne gibi durumlarda yaptığımızı orneklendiririm. Ve bu bizde böyle derim. O öğrenciye o derste bunu sakın tekrar yapma çok ayıp vb. Şeyler söylemem. Sanki yapmamış gibi davranırım. İlla bir şey söylemem gerekiyorsa dersten sonra onu yanıma çağırır söylerim. Öğretici olarak tüm milletlere, dinlere ve kültürlere eşit mesafede ve saygılı olmalıyız. Bu Müslüman gel yanıma sen dinsizsin git buradan diyemeyiz. Biz öğretmeniz. İşimiz yargılamak değil öğretmek. Öğretirken de karşı taraftan farklı adetler öğrenmek.
İD8	Argo anlamı olan bir hareketse ve bende hareketin açıklamasını biliyorsam açıklarım. Bizdeki anlamını bildikten sonra yine yaparsa kendi tercihi olmuş olur. Hem ben de gülerim komikse. :) Din konusu her zaman yanlış anlaşılmalara ve açıklamalara açıktır. Bu yüzden ipin ucunu kaçırmam. Bu kadar senin düşüncen benim düşüncem diye uzatmam konuyu. Eğer isterlerse teneffüste konuşurlar.
İD9	Söz konusu hareket her kültürde argo ve kötü anlam taşımamakta, o sebeple öncelikle bu hareketi hangi anlamda yaptığı öğrenilmelidir(sorularak). Bizim kültürümüzdeki anlamı ile kullandıysa da derste bu tip davranışların yanlış olduğu anlatılıp bu konu üzerinde fazla durulmadan söz hakkı isteyen öğrencilere geçilmelidir. Küfür ve argo her ne kadar C1 seviyesindeki öğrencilerden (en azından anlamaları ve maruz kaldıklarında ne söylenmek istendiğini kavramaları düzeyinde) beklenebilecek şeylerdir ancak bunun yeri sınıf değildir. Bu öğrenimi (argo/küfür) öğrencinin sosyal çevresinden edinmesi öğretici adına daha sağlıklı olacaktır.
İD10	Öncelikle gülümserdim. Hatta onlarla beraber gülerdim. Savunmaya çekilmeye gerek yok. Öğrencilerle yakalanmış böyle bir anı ortaklaştırarak tadını çıkartarak gülerdim. Bende ona bir beden dili hareketi yapardım. Öğrencinin anlamayacağı bir hareket...Mümkünse komik olacak şekilde... Sonra bunun anlamını anlayıp anlamadığını sorardım. Bunu ona açıklardım ve kendi yaptığı hareketi açıklamasını isterdim. Böylelikle beden dilinin kültürden kültüre değişebileceği ve farklı anlamlarda kullanılabileceğini sınıfta açıklamaya çalışırdım. Sınıf için de o öğrenci için de bu durumu bir öğrenme içeriğine dönüştürdüm. Bu konuda anlaştıktan sonra Ramazan konusuna dönerdim. Bunu bir dini inanç olduğunu, diğer inançları sorgulayamayacağımız gibi bunu da

	sorgulayamayacağımızı söyledim. Çünkü kişilerin inançları tartışma konusu yapılamaz. Ancak bu konuda cevap vermek isteyen öğrencilerin bu ibadetle ne yapmak istediklerini anlatmalarını isterdim. Çünkü kişinin en çok Türkçeye ihtiyacı olduğu ve kendini anlatarak dili en işlevsel olarak kullandığı sürecin böyle bir durum olduğunu düşünüyorum. Bunu olabildiğince teşvik ederdim. Fakat bu durumu karşılıklı bir suçlama ya da yargılama atmosferiyle değil, nezaket dahilinde fikirlerini açıkça konuşabilme ortamında yapmaya/yaptırmaya çalışırdım. Çünkü dil tabuları olan bir alan değildir.
İD11	Ramazan Bayramını B1 seviyesinde anlatıyoruz aslında.Bu diyalogları ve benzer diyaloglar çok fazla yaşanıyor ve bu tarz dinlere ve milletlere ilişkin farklılıkların hepsine saygı duymayı öğrenip ilgi ile öğreniyoruz.Hatta kendi ülkelerinde ne gibi bayramlar olduğunu, bayramlarda neler yaptıklarını konuşarak birbirlerine soru sormalarına fırsat tanıyoruz. Derste yaşanan bu durum üzerine el hareketi yapan öğrencime bunu neden yaptığını sorarım (çünkü istemeden de olsa Afrikalı öğrencimin şakacı Türk arkadaşları farklı anlamlara gelen şeyler öğretebiliyorlar 😊) Öğrencinin bunu hangi niyetle yaptığını bilmem sorunu daha kolay çözmeme yardımcı olacaktır.Kötü bir niyetle yapmamışsa doğrusunu anlatırım ve hep birlikte güleriz, art niyetli bir şekilde bilinçli olarak yapılmışsa bir daha yapmaması noktasında kesin bir dille uyarır ve özür dilemesini isterim.Söz hakkı isteyen öğrencime de söz veririm dersin süresi bittiyse not almasını bir sonraki derste dinleyeceğimi ifade ederim.
İD12	Ramazan ayının ve orucun insanı nefesine karşı koruduğunu ve daha iyi bir insan olması için eşsiz bir fırsat olduğu anlatmak için en uygun ortam olduğunu düşünür ve öğrencilere nefse uymamak ve sabırlı olmanın ancak böyle bir inançla gerçekleştiğini ve o edepsiz hareketi yapan öğrenciye davranışının sebebini ve doğru bir şey olmadığını sakince ve bütün samimiyetimle anlatırdım. Öğrenciye kendini benim yerime koymasını veya beni onun ağabeyi gibi düşünmesini isterdim. O zaman davranışları değişecektir.
İD13	Benim de dikkatimi dağıttıysa önce hareketi, öğrencinin neden bu hareketi yaptığını sorar, sonra bizim neden güldüğümüzü anlatırım çünkü konu zaten dağıldı. Daha sonra da "ramazan" konusuna geri döner diğer öğrencilerin de görüşlerini alırım. Ama konu çok dağılmadıysa cevap vermek isteyen

	öğrenciye dönerim ve hareketi önemsemem. Hareketi bilenler zaten anlamıştır.
İD14	El, kol hareketlerinin, jest ve mimiklerin her kültürde, her coğrafyada farklı anlamları vardır. Dil öğrenmek demek kültür öğrenmek demektir. Bu örneğe beden dilinin ne anlama geldiğine çok iyi bir örnek. Ramazanla ilgili konuşmaya devam edeceğimizi ancak dillerdeki jest, mimik ve beden dilinin ne anlama geldiği ile ilgili örnekler vermeye başlarım Öncelikle Türkiye'de hesap isterken hangi hareketi yaptığımızı, elimizi kaldırıp daire çizerek çay kaşığı ile karıştırır gibi bir işaretle çay istediğimizi, argo anlama gelene ifadeleri aktarmaya çalışırım ve sınıftaki her öğrencimden kendi dillerinde argo anlamına gelen veya başka türlü anlamlar içeren ifadeleri yapmalarını isterim.
İD15	Sınıf içinde oluşan böyle bir durumda her ülkenin dili, kültürü ve inançları hakkında kısaca bilgi verip herkesi kendi dili, kültürü ve inancı değerlidir. Bunlara saygı duyulması gerektiğini ifade ederdim. Daha sonra konuyu açan öğrenciye oruçlu isem "Oruçluyum ama sinirlenmedim. Sabır güzel bir erdemdir." şeklinde cevap verip saygının önemini de anlatırdım. Bu konularla ilgili polemik kapatmak için de her dil ve kültür kıymetlidir. İnsanları inançları için yargılamayız diyerek konuyu kapatırdım.
İD16	Öğrenciye açıkça bu hareketin ne anlama geldiğini sorarım. Bu soruyu sorarken herhangi bir olumlu veya olumsuz tavır takınmam, nötr bir biçimde sorarım. Öğrencinin cevabını dinledikten sonra, farklı ülkelerde vücut dillerinin de farklılık gösterebileceğinden bahsederim. Konuyla ilgili örnekler veririm. Türkiye'de hoş karşılanmayan bazı jest veya mimiklerin başka ülkelerde normal karşılanabildiğini veya tamamen farklı anlama gelebileceğini örneklerle anlatırım. Öğrencinin yaptığı hareketin Türkiye'de hoş karşılanmadığını onu utandırmadan söylerim. Öğrencilere Türkiye'de dikkatlerini çeken, kendi ülkelerinde olmayan veya farklı bir anlama gelen bir vücut dili hareketi olup olmadığını sorarım. Bu konuyu çok uzatmadan asıl konuya geçerim
İD17	Kullandığı işaretin Afrika'da çok demek olduğunu ancak Türkiye'de terbiyesiz bir hareket olduğunu, birine o hareketi yaparsa daya yiyebileceğini :) açıklar, işaretlerin farklı ülkelerde farklı anlamlara geldiğini, dikkat etmelerini söyler ve söz bekleyen öğrencilerimle devam ederim.
İD18	Herkesin aynı görüşte ya da aynı dinde olması beklenilmez ancak birbirine karşı dili dini rengi ne olursa olsun saygı göstermek

*	<i>zorundadır. Saygının öneminden bahsedip sınıfı biraz uyardıktan sonra diğer kişilere söz hakkı verirdim.</i>
İD19	Kültürlerarası farklılıkların olması gayet doğal. Yabancı dil öğreticileri bu gibi durumlarda anlayışlı olmalı öğrenciyi kendi kültürüne göre yargılamamalıdır. O anda ben bütün sınıfla birlikte güler, dersin sonlarına doğru o hareketin anlamını öğrenirdim. Uygun bir dille de Türkiye'de o hareketi yapmaması gerektiğini yaparsa hiç istemediği olaylarla karşılaşacağını anlatırdım.

ÖRNEK OLAY 8	A1, A2 kurlarında da dersine girdiğiniz grup ile B1 düzeyinde de ders işliyorsunuz. O günkü ikinci ders başladıktan 15 dakika sonra derse gelen ve tüm ikazlara, hatırlatmalara rağmen geç gelme davranışından vazgeçmeyen öğrenciniz siz ders anlatırken kapıyı çalıp içeri giriyor ve öğrenme atmosferini bozacak şekilde “Günaydın!” diyor. Gülerken yürüyüp yerine geçiyor. O sırada siz öğrencilere anlamadıklarını düşündüğünüz bir soruyu açıklıyordunuz. Açıklama biter bitmez bir öğrenci soruyu anlamadığını söylüyor ve tekrar açıklıyorsunuz. Sonra sorunun cevaplarını dinlemeye başlıyorsunuz ve öğrencilerinizin sürekli hata yaptığı “fiili yanlış kişiye göre çekimleme” hatasını düzeltiyorsunuz. Sonra aynı soruyu başka öğrencinize yönelttiğinizde “Ben tam anlamadım, lütfen tekrar eder misiniz?” diyor. O sırada geç gelen öğrenciniz yanındaki iki arkadaşı ile konuşuyor. Tekrar açıklama isteyen öğrencinize sorunuzun açıklanarak tekrar yöneltiyorsunuz. Soruya doğru cevap veren ancak aynı çekimleme hatasını yapan öğrencinizin hatasını da düzeltiyorsunuz. Aynı soruyu derse geç gelen ve arkadaşları ile konuşmakta olan öğrencinize sorduğunuzda “Özür dilerim arkadaşlarıma neler yaptıklarını sordum, duymadım diyor.”
İD1	Bu nahoş durumu sınıf dışında öğrenci ile konuşurum. Alışkanlık hâline getirdiği için de gerekli ikazı yaparım. Çünkü sınıf içinde hem dersi bölmek hem öğrenciyi zor duruma düşürmek istemem. Belki geçerli ve sınıfta paylaşmayacağı bir sebebi olabilir. Dil sınıflarının mümkün olduğunca negatifliklerden arınması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden genel değilse bireysel konuları ders dışında çözmek bence daha doğru oluyor.

İD2	Konuyu tekrar ederim ve hatta ediyorum da :D. Öğrencileri bir ceza ve güdüleme ile düzeltemeyiz. En iyisi kısa yoldan anlatıp geçmek. :D
İD3	Öğrencilerime her zaman hocaya değilse bile derse saygı duymaları gerektiğini anlatırım. Yani ders işlenişine mani olacak şeyleri her zaman uyarırım ama mesela sakız çiğneyen veya sessiz bir şekilde telefonla oynayan öğrenciye müdahale etmem çünkü yetişkin bir insan ve kendi kararlarını kendisi vermeli. Bu sayede benim amacımın otorite sağlamak değil dersi düzgün yapabilmek olduğunu anlarlar. Böyle bir olay yaşanır da o öğrenci yerine geçip oturana kadar susup beklerim. Daha sonra ona günaydın neden geç kaldın derim ve sonra o an ne anlattığımı söylerim. Sen biliyor musun diye sorarım eğer biliyorsa kaldığım yerden bilmiyorsa tamam en baştan anlatıyorum herkes baksın derim bu sayede onun girmesiyle dikkatin dağılması önemsiz olur çünkü tekrar topluyorum. Açıklama yaptıktan sonra devam ederim ve tenefüste özel olarak onu uyarırım neden derse geç gelmesinin sıkıntı olduğunu uzun uzun anlatırım. Ama genel olarak son dersin son on dakikası bile öğrencim gelse dersi durdurup yirmi saniye de olsa selamlaşıp konuşup sınıfa adaptasyonunu sağlarım daha sonra anlattığım şeye devam ederim çünkü o adapte sürecini benimle geçirmezse sağıyla soğuyla ilgilenir.
İD4	Öğrencinin derse girmesiyle sınıfın dikkati dağıldıysa ve öğrenci konuşarak arkadaşlarının dikkatini dağıtmaya devam ediyorsa ısrarla ders anlatmanın verimli olacağını düşünmüyorum. Bu durumda ben dikkati dağılan sınıfın dikkatini toplarım. Sınıf hazır duruma gelinde derse devam ederim.
İD5	Öncelikle dersten sonra kendisini mutlaka ikaz eder bu durumu tekrarlamamasını bu durumun hep dersin genel işleyişi hem diğer öğrencilerin dikkatini bozduğunu kendisi için de zararlı olduğunu söylerim. Derste espiyiyle karışık bir ikazda bulunurum. Arkadaşlarının yanında rencide etmemek için de dersten sonra kendisiyle bu durumu ciddi bir şekilde konuşu ve ikaz ederim.
İD6	Ondan sınıftaki diğer öğrencilerin dersi dinleme ve konuyu anlama haklarına saygılı olmasını isterim. Konudaki genel hataları belirleyip konuyu tekrar anlatacağımı hatırlatarak geç geldiği derslerdeki sorularını tenefüste sormasını rica ederim. Hem diğer öğrencilerin sorularını cevaplamak hem de geç gelen öğrencinin diğer öğrencileri rahatsız etmemesi için bu yolu izlerim.

İD7	A1 ve a2 de beni tanıyan öğrenci b1 de dersine bu şekilde geç giriyorsa onu kibarca sınıf dışına alırım. Bunu gülerek onun sırtını okşayarak ve kapıya yönelterek yaparım. Yarın derse erken gel derim gülerek ve kapıyı kapatırım. Kapıyı tekrar açıp girmek isterse sessizce sınıf dışına çıkarım ve çok önemli bir konuyu anlatıyorum ama sen geç kalıyorsun. Bunun için ne yaparsan yap seni derse almayacağım. Şimdi gidebilirsin derim. Ben asla kuralcı ve katı bir öğretici değilim. Hep anlayışlı olmayı denerim. Öğrencilerin gözünden bakıp düşünmeye çalışırım ama zaman zaman da kurallarımı koymam gerekir. Aksi halde derslere isteyen istediği saatte girip çıkmaya başlar. Anlamadım soruları artar. Bu konuda taviz vermemek gerekir. Yukarıda söylediklerimi diyelim ki yapmadım. O öğrenci sıraya oturdu arkadaşları ile konuştu. Ben ona soru sorduğumda özür dilerim... diye cevap verdi. O zaman derse zamanında gelseydin bu soruları sormak zorunda kalmazdın ve benim soruma cevap verebilirdin der ve dersime o yokmuş gibi devam ederim. O derste ona tepkimi jest ve mimiklerimle hissettiririm. Bu arada geç geldiğim için özür dilerim ama şu şu oldu şeklinde mantıklı bir açıklama yaparsa onu affeder ve onu derse dahil etmeye çalışırım. Sorularını açıklarım.
İD8	Eğer ikinci derse öğrenci on beş dakika geç geldiyse zaten derse giremiyor. Diğer dersi beklemek zorunda. Yine de geç geldiyse A1'den itibaren öğrencilere baskı uygulamam kesinlikle. İhtiyacı olan başı önde dersi bölmeden çıkar, dersi bölmeden de içeri girebilir. Ne çıkarken izin almalarına ne de girerken özür dilemelerine gerek var. Zaten dersi kaçırmamak için çok ihtiyaç olmadıkça giriş ve çıkış yapmıyorlar. Öğrenci de insan, makine değil. Güven duymak lazım. Sıkılabilirler, başları ağrıyabilir, teneffüste yiyeceklerini biterememiş olabilirler. Hiç kızmam böyle şeylere. Aynı soruyu derse geç gelen öğrencime de sormam ki. Niçin geç gelen öğrenciye sorayım. Güç yarıştıracak yer değil ki sınıf. Bir sorunu vardır, geç gelmiştir. Bir de ceza gibi üstüne gitmem. Hatta açıklamalarım bittikten sonra ben öğrencinin yanına gider, bir sıkıntısının olup olmadığını sorarım.
İD9	Her ne kadar eğitim değil öğretimle alakadar olsak da bazı şeyleri aşılacak, davranış kazandırmak için sınıf öğretmeni olmamıza gerek yoktur. Sınıfın düzenini bozan öğrenci (bana kalırsa madem ben bu sınıfın eskiden hocasıydım, o zaman bunu daha önce -belki de ilk ayında- yapmam gerekirdi) ayağa kaldırılıp sınıftan özür diletir. Öğrencilerle

	kaynaşabilir, şakalar yapabiliriz ki bu zaten bu işin doğasında vardır yetişkin eğitimi yaptığımız için. Ancak zorbalığa prim vermemiz öğreticinin otoritesini (bu disiplin için güç kullanmak değil, yönetim, sevk ve idare hakkından gelir) sarsacağından burada amiyane tabirle kimin patron olduğu hatırlatılmalıdır. Ders bitiminde de öğrenci ile birebir konuşulup bu tip davranışlara bir son vermesi gerektiği hususunda öğrenci uyarılmalıdır. Söylenmesine gerek olmamasına rağmen hatırlatmak gerekir ki bu konuşma ya da tutum öğrenciyle bundan sonra girilecek iletişime etki etmemeli, öğretici bu konuda olgun bir tutum sergilemelidir.
İD10	Öğrencilerin zamanlama problemi bazen kültürüyle alakalı olabiliyor. Bu durumu şahsileştirmeden bu durumu sıklıkla tekrarlayıp tekrarlamadığına bakardım. Tekrarlayan bir durumsa buna bir çözüm bulmak gerekir. Görmezden gelinmemelidir. Öncelikle sınıf kurallarını hatırlatarak durumu çözmeye çalışırım. Bunu birkaç kez ikaz ettikten sonra devam ediyorsa, sınıfa zamanında gelmenin benim için ne ifade ettiğini anlatmaya çalışırım ki davranış genele yayılmasın. Hala devam ediyorsa o öğrenci ile birebir konuşmayı denerim. Bu kısım sınıf yönetimini ,ilgilendirdiği için öncelikle bu kısmı çözmeye çalışırım. O öğrenci sorunun cevabını veremediğinde bu konuyla ilgili daha önceki aldığım cevaplardan da bu konuda bir eksiklik olduğunu düşünerek kısa bir özet yapardım. Sonra tek tek öğrencilerle bu konunun uygulama kısmı üzerine çalışırdım.
İD11	Derse geç kalarak hem dersi kaçırdığını hem de arkadaşlarına ders ortasında soru sorarak onların da dikkatini dağıttığını ve öğrenmelerini engellediğini söylerim. Geç kalan öğrencime bir problem mi olduğunu derse neden geç kaldığını (son kez şans verebilmek için) tekrar sorarım eğer bir sorununun olmadığını tamamen rahatlıktan kaynaklandığını anlarsam onu derse almam. Kapının dışında beni beklemesini rica ederim. Ders bitiminde yanına gidip onu kesin ve sert bir dille bir daha geç kalmaması konusunda uyarırım.Yoksa derse almayacağımı, kuru geçemeyeceğini ifade ederim.Disiplin öğrenmede ve öğretmede en etkili araçtır(bu konuda biraz gelenekselciyim☺) Öğrencinin dersin akışını engellemesine izin vermem.Her şeye izin verildiğinde otorite kalmıyor, öğrenme de gerçekleşmiyor zaten.
İD12	Geç gelen öğrenciye bana sormasını kimseyi rahatsız etmemesini söylerdim. Herkesin algılaması aynı olmayabilir.

İD13	Yine duygularımla cevap vereceğim sanırım. Bazı öğrencilerim derse ilgisiz olurlar, bildiklerini düşünürler kendilerince ama sevimlidirler, severim onları ve onlara kızmak yerine şakayla karışık takılırım. "Arkadaşların benden daha iyi mi biliyorlar, ne dediler" diye gülerim belki. Benim iyi niyetimi kullandığını düşündüğüm öğrencilerime ise zorlayıcı sorular sorarım. "Ne anladın, anlat bakalım" derim. Bu kadar çok yanlış cevap alınca genel olarak hepsine dinlemedikleri için kızar, çekimleme konusunu onların yaptığı hatalardan yola çıkarak tekrar anlatırım.
İD14	Derse zamanında gelmezse anlamayacağını, bu yaptığının hiç hoş olmadığını iletirim. A1'den beri aynı gruba Türkçe öğretmek bazı disiplin kurallarının bozulmasına sebep olmaktadır. Çünkü artık sınıfla bir "aile" olmuş gibi hissedilmektedir. Bu yüzden örneğin derse 10 veya 15 dakika geç gelen öğrencinin derse alınmayacağı gibi yaptırımlar olabileceğinden bahsedilebilir.
İD15	Böyle bir durumda derse kısa bir ara verip genele hitap edecek şekilde derse geç gelmenin oluşturduğu sorunlardan ve bunun telafisi veya çözümünü öğrencilerle paylaştım. Yine bu paylaşım esnasında öğrencilerle konuşma havasında, işlediğim konuyu konuşmaya dahil ederdim, çekimleme örneklerini kendimi ve öğrencileri dahil ederek konuşmama devam ederdim. Burada derse geç gelmenin vermiş olduğu ve geç gelenin kaçırdığı konuları, kendi aralarında konuşma esnasında dersi kaçırdıkları gerçeğini fark ettirmek önemli.
İD16	Geç gelen öğrencinin geçerli bir bahanesi yoksa dersi kaçırmamak için bir daha derse geç gelmemesini söylerim. Öğrencilerin çoğu benzer hatayı yaptığı için tüm öğrencilerin dikkatini üzerimde toplar, hepsinin beni dinlemesini sağlar ve gerekli açıklamayı yaparım.
İD17	O an tepki vermem sabırla anlatırım. Ancak teneffüste yalnızken uyarırım. Bir kez daha aynı durumu yaşarsak hiçbir açıklama yapmayacağımı hatta derse almayacağımı söylerim.
İD18 *	<i>Öğrencilere dinlemenin öneminden bahsederek daha önce açıkladığım bir soruyu herkes için tek tek açıklamamın mümkün olmayacağını aksi takdirde dersi işleyemeyeceğimizden bahsederek bu soruyu geçerdim. Ayrıca hata yapan her öğrenciyi düzelttiğimde aynı hatayı yapmamaları için not almalarını söylerdim.</i>
İD19	Kendim susar, sınıfı da susturur onu izlerdim. Kapıyı neden çalmıyorsun, izin aldın mı, dersi bölmeye hakkın yok gibi ikazlardan sonra hala aynı

	davranışa devam ettiğini görürsem dışarı çıkmasını isterdim. Konu itibariyle de, bütün sınıfın zorlandığı bir durumsa bu, konuyu başka örnekler ve yöntemlerle yeniden anlatırım.
--	---

ÖRNEK OLAY 9	A2 düzeyinde Türkçe öğrettiğiniz grubun o günkü ilk dersinden çıktınız. Derste evde okuyup gelmelerini istediğiniz okuma metnini işleyeceksiniz. Öğrenciler metnin çok zor olduğunu ve bazı anlamadıkları şeylerin olduğunu söylüyorlar. Metnin dil bilgisi bakımından seviye üstü bazı kullanımlar içeriyor olması bu durumda etkili. Siz problem ne dediğinizde bazı öğrenciler kelimelerin, ifadelerin anlamlarını sorarken bazıları da dil yapılarını/dil bilgisi kurallarını sorguladılar. Sorulan sorulardan biri şu: “Su bardağı var, suyun bardağı yok ama Ali evi yok Ali’nin evi var, neden; bu kural nasıl?”. Bir diğeri böyle, şöyle, öyle fark ne?”. Bir diğeri ise “Hoşlanmak, sevmek, bayılmak fark var mı?”. Sınıfın en başarılı öğrencisi ise “Tamir edildi, sorun çözüldü.” Fiillerinde neden ‘-l’ eki var? Neden tamir etti, sorun çözdü?” değil diye sordu. Öğrencileriniz meraklı bakışlarla size bakıyor ve hepsinin kendi sorusuna odaklandığını görüyorsunuz. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENĐİREREK ANLATINIZ.
İD1	Bütün soruları kafamda kolaydan zora sıralarım. Sonra o sıraya göre birlikte cevaplarız. Elbette örnekler ile. Eğer öğrenciler hepsinin sorularının cevaplanacağını bilirse hepsini dinleyecektir. Bildiklerini de paylaşmak isteyeceklerdir. Elbette öğretmenin doğru yönlendirmesi ile.
İD2	Sebepleriyle birlikte dilbilgisel farklılıkları anlatırım. Genelde böyle sorular geliyor. Ben de açıkcası her zaman tekrar anlatıyorum, anlayabildikleri zaman kadar. Öğretmen olmanın bu gibi problemleri göğüslemek olduğunu düşündüğüm için.
İD3	Daha önceki bir olayda da benzer bir tepkiden bahsetmiştim. Sakin olmalarını ve her şeyin bir zamanı olduğunu söylerim. Sadece bu seviyeyle alakalı soru varsa onları cevaplarım ama isim tamlamasından kısaca bahsederim belirtisiz tamlama yani su bardağı cep telefonu genel

	isim yapar o şeyin adı o olmuştur diğesinde aitlik mülkiyet vardır benim kalemin onun annesi gibi bunları açıklarım ve diğer soruların hepsini cevaplayacağım ama şimdi değil şimdi sadece metni anlayın yeter olur mu derim. Telefonum güzel çalışıyor, ama yere düştü ne oldu bozuk. Ne lazım tamir lazım e tamam işte tamir etmişler anladın mı şimdi diye devam ederim. Okuma dersinde uzun uzun gramer anlatmayı ve seviyenin üstünde gramer yapılarını anlatmaya çalışmayı doğru bulmuyorum.
İD4	Buradaki temel sorun metnin öğrenci düzeyine uygun olmaması. Ben öğrenci düzeyine uygun metinler kullanıyorum. Böyle bir durumla karşılaşmadığım için bu soruya yeterli düzeyde cevap verebileceğimi düşünmüyorum. Dil bilgisi yapılarını bağlam içinde anlatırım. Fazla sayıda örneklerle durumu kavramalarını sağlarım. Gramer kurallarından ziyade Türkçenin mantığını anlamaları için gayret ederim. Bütün sınıfın dikkatini toplamak için de etkileşimli olarak sorunu çözmeye çalışırım.
İD5	Bunları seviye üstü yapılar olduğunu bazı konuları işledikten sonra bunları ancak o zaman anlayabileceklerini söyler <u>durumu ertelemeye geçiştiririm.</u>
İD6	Sordukları soruları basitten karmaşığa göre kategorize ederek yanıtlamaya çalışırım. Yeni bir konuyu öğretmek için eski konularla ilgili soruları olabildiğince aza indirmeye çalışırım. Çünkü geçmişteki eksikleri yerine yeni öğrenecekleri konuya odaklanmalarını isterim.
İD7	Gelen soruları basitten zora sıra ile açıklarım derse girince. Edilgen sorusunu daha sonra öğreneceksiniz diye <u>geçtiştiririm.</u> Soruyu soran tatmin olmazsa teneffüste sadece ona kuralı birkaç örnek ile açıklarım. Belirtili belirtisiz isim tamlaması için güneş gözlüğü Güneşin gözlüğü örneğini tahtaya resim çizerek açıklarım. Bir öğrenciyi tahtaya çıkarır ve bize güneş çizmesini isterim. Öğrenci güneşi çizince teşekkür ederim ve yerine gönderirim. Daha sonra o güneşe göz ağız burun vb. Çizerim. En son da gözlük çizer ve böyle olur mu derim. Bu gerçek mi diye sorarım. Olmaz derler. Yan tarafa Bir adam ve gözüne gözlük çizerim. Bu adamın adı Güneş der ve resmin üstüne adını yazarım. Sonra bu kimin pantolonu Güneş'in pantolonu saaticeketi örneklerinden sonra Güneş'in gözlüğü yazarım.

	Öğrencinin çizdiği resmin altına da gunes gözlüğü yazarım. Belirtisiz isim tamlamasının esya isimleri için kullanıldığını söylerim ve benzer örnekler veririm. Çamaşır makinesi Oturma odası Spor ayakkabısı vb. Bu arada öğrencilere dil bilgisi kurallarının isimlerini ezberletmem hiçbir zaman. Örneklerle konuyu öğretirim. Öğrenci kuralı öğrenir ve kullanır
İD8	Ben öğrencilere okumadan önce veya derste okunmaya başlamadan önce metin zor mu kolay mı diye kendim açıklarım. Eğer zorsa endişelenmemelerini, çünkü kitapta ancak bir iki taneden birisi olduğunu söylerim. Bütün bu yapıları da tekrar anlatırım. Demek ki A1'de işlenen tamlama iyi oturmamış. Hemen anlatırım. Hiç soru işaretleri ile devam etmem. Edilgen de zor bir gramer değil ki. Anlamını açıklarım ama gramer olarak B1 grameri, orada detaylı öğreneceksiniz diye de eklerim.
İD9	Edilgen konusuyla alakalı olarak bu konu zaten bu seviyenin konusu değil, sonra konuşacağız deyip ertelenir. Tamlamada özel isim/genel isim konusu, yakın anlamlı sözcüklerde de nüanslar (buradaki örneklerde sevme miktarının kademe kademe değişmesi vb.) açıklanabilir. Yeri geldikçe dil bilgisi konularının açıklanacağı bilgisi hatırlatılarak metnin okumasının yapılması ortadaki karmaşayı sona erdirmenin en kısa yoludur ve bana kalırsa bu tip metinler (birden çok bilinmeyen dil bilgisi konusu içeren metinler) kullanmak dersin akışına hizmet eden bir şey olmadığından tercih edilmemelidir.
İD10	Öncelikle öğrencilere seviye üstü ödev vermemeye çalışırım. Çünkü ödev öğrenilen konunun pekiştirilmesi için gerekli. Birde seviye üstü metinler öğrenme motivasyonunu da kırdığı için riskli metinler diye düşünüyorum. Böyle bir metin vermediğimde öğrencilerin soracağı sorular genellikle kelime anlamı olacaktır ve bu tür sorulara da zemin hazırlanmayacaktır. Ancak diyelim ki böyle bir metni verdim. Burada sordukları soruların sonraki konularda karşılırlarına çıkacağını bunu fark ettirmeye çalıştığımı söylerim. Konunun yeri geldikçe de sorduğu soruyu hatırlatarak konuyu anlatırım. Ancak tabiki seviye üstü olan bu konuları açıklamayı doğru bulmam...

İD11	Sorulan sorulara göre metin B1 seviyesinin son ünitelerinde anlattığımız dil bilgisi yapılarını içeriyor. Dolayısıyla A2 öğrencilerinin seviyelerinin çok üstünde. Öğrencilerimin motivasyonlarının düşmemesi için anlamadıkları yerlerin hepsini öğreneceğimizi sabırlı olmaları gerektiğini söylerim. A2 seviyesine uygun kısımları anlatırım bunu yaparken beden dilimi de kullanırım, gerekirse bilişim teknolojilerinden yararlanırım, Ali'nin evi yok.Benim, senin , onun...kişi zamirlerini hatırlatırım aitlik ekini anlatırım vs.Sonrasında metni basitleştirerek konusunu ve ana fikrini buldurmaya çalışırım.A2 seviyesi için bunun yeterli olduğunu düşünüyorum. Her şeyden önce incelemediğim ve öğrencilerimin seviyesine uygun olmayan bir metni ödev vermem zaten.
İD12	Metni onların öğrendikleri yapılar göre okurdum. Anladıklarını ve rahatladıklarını görünce daha üst seviyede aynı metnin daha farklı anlatılabileceğini söyleyerek onları güdülerdim.
İD13	Okuma sırasında yüksek seviye (edilgen gibi) dilbilgisi kurallarına değinmeyi tercih etmem. Anlamsal olarak açıklayıp daha sonra öğreneceklerini söylerim. Metinde geçen sözcüklerse bu sözcüklerin anlamı ile ilgili soruya öncelik veririm "hoşlanmak ... " Diğer sorunun tamlama ile ilgili olduğunu, bunu daha önce öğrendiğimizi kısaca hatırlatır, metni okuduktan sonra vaktim kalırsa tamlama ile ilgili sorulara cevap vereceğimi belirtirim çünkü bu soruya cevap vermek için belirtili ve belirtisiz ad tamlamasını tekrar etmek gerekebilir. sanırım metin odaklı sorulara cevap vermeye çalışırım. Metin dışı sorulara değinmem.
İD14	Öncelikle her soruyu tek tek açıklamaktansa metin üzerinden açıklama yapmayı tercih ederim. Önce metni okumamız gerektiğini sonra ise anlamadıkları yerleri sormalarını ve okurken çözümleme yapmanın faydalı olacağını iletirim. A2 düzeyinde edilgen yapının ayrıntılı bir şekilde öğretilmesinin uygun olmadığı kanaatindeyim. Edilgen olduğunu ama bunu sonra öğreneceğimizi söylerim. Hoşlanmak, sevmek ve bayılmak sözcüklerinin aynı anlamı içerdiğini ancak hoşlanmak eylemi ile -DAn uzaklaşma eki, sevmek eylemi ile -(y)I belirtme durum ekini ve bayılmak eylemi ile ise -(y)A yönelme durum ekini kullandığımızı anlatırım. Örneklerle de pekiştirmeye çalışırım. Böyle, şöyle, öyle ifadelerinin anlatımı için bu, şu, o ifadelerinden yardım almaya çalışırım. her biriyle ilgili bağlam oluşturarak nerelerde kullandığımızı açıklamaya çalışırım. Tamlayan ve tamlanan ekinin iyi anlaşılması için ise tahtaya bir güneş resmi ve üstüne bir gözlük çizerim. "Güneşin gözlüğü" ifadesinin olamayacağını, güneş gözlüğü ifadesinin doğru olacağını söylerim. Sınıftaki bir güneş gözlüğünü göstererek bu nesnenin adının güneş

	gözlüğü olduğunu söylerim. Ancak Güneş sözcüğü özel isimse Güneş'in gözlüğü çok pahalı." gibi bir örnek de veririm. Ama tüm bu soruları tek tek cevaplamak yerine metni okuyup anlamlandırma sırasında yapmayı tercih ederim.
İD15	Derse başlamadan önce öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için sorularını dinlerdim. Derste anlatacağım konuları belirleyip örnekleri genişleterek anlatırdım. Derste anlatmayacağım gramer konularını daha sonraki sevilere bunu öğreneceksiniz diyerek kelime anlamlarını verip dersime devam ederdim.
İD16	Metinle ve konuyla alakalı soruları tek tek cevaplarım. Edilgen cümlelerle ilgili soruyu ise çok detaya girmeden, öğrencilerin konuyu sezeceği şekilde açıklarım. Ayrıca bu konuyu hangi seviyede daha detaylı işleyeceğimizi de söylerim.
İD17	İlk soruda A1'de öğrendiğimiz belirtili/belirtisiz isim tamlamalarını hatırlatarak örneklerle açıklarım. İkinci soruda bu-şu-o, burası-şurası-orası da olduğu gibi mesafeden kaynaklı bir fark olduğunu örneklerle açıklarım. Bunun için önce kendim bir şey yaparım, "Böyle yıkıyoruz." gibi sonra az ilerideki bir öğrencinin yapmasını isterim "Şöyle yıkıyoruz." gibi ve daha uzaktaki bir öğrenciye ya da telefondaki birine tarif ederim "Öyle yıka, öyle yap." vb. gibi. Hoşlanmak, sevmek ve bayılmak arasındaki farkı beğenin şiddetinden kaynaklandığını yani sevmenin hoşlanmadan, bayılmanın da sevmeden daha fazla olduğunu açıklarım (hoşlanmak<sevmek< bayılmak gibi). Son soruda ise bu konuyu daha sonraki kurda öğreneceğimizi söylerim ve "Tamir edildi." kim tamir etti bilmiyoruz ama "tamir etti"de Ali tamir etti. Yani kim tamir etti biliyoruz. diye kısaca açıklarım.
İD18 *	A2 düzeyinden farklı gramer yapılarını ileriki zamanda anlatacağımı şimdilik bu gramer yapılarını bilmesek de olacağını aktarırdım. Sadece kelimelerin anlamlarından söz ederek derse devam ederdim.
İD19	Kendilerine acele etmemelerini bu sorularının ileri düzeylerde zaten anlatılacağını söylerim. Ancak A1 ya da bulundukları düzeyle ilgili bir soruysa uygunsa o gün değilse de sonraki derslerde bu eksiği telafi etmeye çalışırdım.

ÖRNEK OLAY 10	B2 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerinizle okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir ders yapıyorsunuz. Önceki derste sizin dersinizdi. Öğrencileriniz içeriği çok hızlı bir şekilde anladı. Dersiniz planladığınızdan erken bitti. Dersin bitmesine 10 dakikadan fazla bir zaman var. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENDİREREK ANLATINIZ.
İD1	“Konuyla ilgili kitaptaki/planlanan etkinlikleri bitirdik ama benim size konuyla ilgili başka bir sorum var.” Diyerek konuyla ilgili sözlü anlatım becerisine yönelik kısaca konuşmalarına imkan verecek sorular sorarım ve 10 dakikayı tamamlarım.
İD2	onlardan kısa bir metin oluşturmalarını isterdim.
İD3	Kısa bir tabu oyunu oynatabilirim, veya bir sonraki okuma metnini okurum ve takip etmelerini isterim. Yaklaşık üç dört dakika kala da metnin ne hakkında olduğu, başlıktan ne anladıkları gibi metin öncesi hazırlık sorularıyla zamanı doldururum.
İD4	*Metin hakkında başka sorular sorarım. *Metinden hareketle başka konularda sorular sorarım *Metinde geçen sözcüklerin başka anlamlarını açıklarım, öğrencilerin de başka bağlamlarda sözcük kullanmalarını isterim *10 dakikada biteceğini düşündüğüm başka bir metin okuturum.
İD5	Sosyal aktivite olması için kafeye götürürüm veya sınıfta konuşma etkinliği yaptırım.
İD6	Konuya farklı bir bakış açıdan yaklaşıp öğrencilerin de fikirlerini de sorarak okuma sonrası etkinliklerine sözlü anlatım becerisine yönelik çalışmayla devam ederim.
İD7	"Evet arkadaşlar, şimdi okuduğumuz metinle ilgili bir video izleyeceğiz." der ve internetten konuyla ilgili bir video açardım. Videoyu izlerken veya izledikten sonra içerikle ilgili konuşma yapardık. Kalan süreyi bu şekilde tamamlardım. Konuya uygun bildiğim bir şarkı varsa onu söyler veya internetten açardım. Dinledikten sonra öğrencilerden de bildikleri bir şarkıyı söylemelerini isterdim. Kalan sürede eğlenerek dersi tamamlamayı hedeflerdim.

İD8	Anlaşılmadığını düşündüğüm konular hakkında tekrar yapmak için güzel bir fırsat diye düşünürüm. Sorun yaşadıkları gramer konularını tekrar anlatırım.
İD9	Konuşma etkinlikleri yaptırım ancak bunu ders havasında değil sohbet ortamında gerçekleştiririm. Böylelikle öğrenciler hem hızlı anladıkları için daha fazla ders yaptıklarını düşünmez hem de pratik yapmaya imkan bulurlar.
İD10	Okuma parçasından hareketle konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirmeye çalışırdım. Bu yönde öğrencilere sorular sorardım. Bu tür durumlarda zaten konu konu açıyor ve derinleşiyor. Öğrencilerin kendi kişisel tecrübelerini paylaşmaları hem konuyu daha iyi içselleştirmelerini sağlıyor hem de konunun daha iyi anlaşılmasına hizmet ediyor. Diğer taraftan konunun çağrışım yaptığı öğeler üzerinde de durabilirim. Bu yaklaşımda özellikle okumanın; konuşma ve dinleme becerisi ile harmanlandığını söylemek mümkün. Konuya ilişkin art alan bilgisi ve kavramların zenginleşmesinin yanı sıra beyinde pasif olarak öğrenilen bilginin aktif hale getirilerek içselleştirilmesi ve pekiştirilmesi de mümkün oluyor.
İD11	B2 seviyesinde olduklarına göre bahar aylarıdır. Mutlaka sınıf dışı etkinlik yaptırım. Bahçede ya da kafede çay içer onları dinlerdim.
İD12	Daha önceden hazırladığım ve böyle durumlar için yanımda bulundurduğum kitap dışı etkinlikleri kullanarak derse devam ederdim. Bu kısa filmler üzerinde konuşma ve yazma etkinliği de olabilir, okuma tartışma veya dinleme konuşma şeklinde olabilir.
İD13	Okudukları metine bağlı olarak, metindeki karakterlerin yerine kendilerini koyarak düşünmelerini sonuç veya çözüm üretmelerini isterdim.
İD14	Sınıf içinde konuşulmayı bekleyen sorun veya durumlar varsa bunları çözmeye çalışırım. Yoksa sohbet ederdim.
İD15	Dersin kalan süresinde okuma anlama dersinde metnin içeriğine ve öğrenilen kelimelere göre öğrencilerle konuşma etkinliği planlardım. Etkinlik olarak da bir sorunsal üzerinden konu açıp bununla ilgili konuşmalarını isterdim. Böylece okuma dersinde konunun ne kadar anlaşıldığı, metin içindeki kelimeleri ve bağlamını kavrayıp kavramadıkları konusunda dönüt alırdım.
İD16	Konuşma etkinliğimi yaptırırdım.

İD17	B2 seviysinde olduklarına göre atasözü ve deyimlerle ilgili hikayeler anlatabilirim. Ders işlemeye motivasyon yüksek değilse Türkiye'de size ilginç veya tuhaf gelen şeyler neler gibi konularla onları konuştururum.
İD18 *	<i>Son 10 dakikada serbest zaman bırakırım ancak bu zaman diliminde konuya uygun bir video izletir ya da müzik dinletirim.</i>
İD19	Bir sonraki dersin konusuna geçer ve oradan devam ederim.



EK8. YABANCI DİL ÖĞRETİCİLERİ ÖRNEK OLAY VERİLERİ

ÖRNEK OLAY 1	Aylar önce Türkçe öğrenmeye başlayan B1 düzeyindeki sınıfa dersiniz var. Bu grup sınav yapıldıktan sonra B2'ye geçme hakkı kazanamamış öğrencilerin toplandığı bir grup. İçlerinde sizin eski öğrencilerinizden de var. Öğretici arkadaşlarınız söz konusu sınıfın size verildiğini öğrenince gülümseyerek: “Geçmiş olsun hocam!”, “Allah kolaylık versin hocam!” gibi sözlerle takıldılar. O sırada içeri giren yirmi yıllık tecrübesi olan bir öğretici arkadaşınız odaya girdi. Konuşulanları duyan tecrübeli meslektaşınız size dönerek: “Bak hocam, bu tür sınıflara sert olacaksınız. Bunlar disiplin sorunu olan öğrenciler. Disiplin dediysem birçoğunun haytallığı yoktur. Zaman ve görev yönetiminde sorunları vardır. Disiplinli çalışsalar zaten kur tekrarı yapmak zorunda kalmazlardı. Bunlara yumuşak yüzlü olursan yine başarısız olurlar. Öğrenciye fazla yüz vermeye gelmez. Benden söylemesi...” dedi. O sırada siz saatinize baktınız. Ders başlangıç saatinin yaklaştığını fark ettiniz. Sizinle düşüncelerini paylaşan hocaya hafifçe tebessüm ederek: “Anladım hocam, teşekkürler. Herkese iyi dersler.” dediniz. Materyallerinizi alıp sınıfa girdiniz. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENDİREREK ANLATINIZ.
YD1	Sert davranmam, bir kez başarısız olmuşlar onun verdiği isteksizliği körtüklemek istemem. İlk kez o kuru alıyorlarmış gibi sıfırdan her şeyi yeniden anlatır, sabır gösteririm.
YD2**	<i>Hiçbir şey yapmayacağım, hiçbir şey olmamış gibi davranacağım çünkü bu konuya emniyet verdiğimi görseler daha ileriye gidecekler.</i>
YD3	Gülümseyerek sınıfa girerim. Hızlıca her biriyle tanışırım (ilgiyle onları önemsemişimi gösteririm).Dikkatlerini çekmek için o güne kadar karşılaşmadıklarını düşündüğüm interaktif bir etkinlik/oyunla başlarım. Sonra o güne kadar öğrendiklerini konu başlıkları halinde onlara söyleyip tahtaya yazarım. Hangi konularda eksikleri olduğunu sorup tekrarlarla derse başlarım.
YD4	Böyle bir durumda söylenenleri nezaket gereği dinlemekle yetinip sanki hiçbir şey bilmiyormuş gibi sınıfa girerim. Söylenenleri umursadığım anda kendi motivasyonumun bozulacağını; bunun da öğrencilere sirayet edeceğini farkındayım.

YD5	Bana tavsiyede bulunan hocaların sözleri elbette değerli ancak eğer bir sınıfa ilk defa derse gireceksem öğrencileri bizzat tanımak ister ve onlara zaman veririm. Çünkü önyargılı olmak mesleğimizin fitratına ters. Eğer öğrenciler gerçekten söylendiği gibiyse ona uygun tavır sergilerim.
YD6	Öğrencilerin ilgi alanlarına göre aktiviteler düzenleyerek dersi dinlemelerini ve derse katılmalarını sağladım. Çünkü bu tür öğrenciler genellikle dersi derste öğrenirler.
YD7	İlk kez karşılaşacağım öğrencilerin olduğu bir sınıfa girdiğimde ilk işim öğrencilerle tanışmak olur. Yeni bir eğiticiyle derse başlamanın her öğrenci için yeni bir başlangıç olduğu kanısındayım. Bu açıdan eski eğitimcilerin görüşlerini mutlaka dinlerim ve önemserim ama bunların asla bir ön yargıya yol açmasına izin vermem. Eski eğitimcilerin görüşlerinin özel durumları olan öğrencilere yaklaşımda değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum örneğin babasını yakınlarında kaybetmiş bir öğrencinin sizi uyarması ve sizin bu konuya dikkat etmeniz avantaj sağlayabilir.
YD8	Kimsenin ne yapacağımıyla ilgili söylemlerine kulak vermem. Özellikle ilk iki hafta öğrencileri gözlemler; nerede sorun olduğunu, sınıf içi ilişkileri, neden başarısız olduklarını tespit etmeye çalışırım. Bu tespit sırasında sert ve disiplinli bir tavır takınmam. Öğrencilere her zaman güler yüzlü, yardımsever, sevecen bir Hoca olacağımı hissettiririm. Sevgi ile kendilerine yaklaşan bir Hocayı üzmemi, onun dersinden başarısız olmayı hiçbir öğrenci istemez. Zaman zaman onlara farklı sürprizler hazırlarım, yarışmalar, oyunlar; hangi öğrenme yöntemini sevip benimserlerse bu doğrultuda derslerimi yürütmeye çalışırım.
YD9	Kur tekrarı yapan öğrenciler kendi istekleri ile kura tekrar etmek durumundadır. Eğitim gibi sebeplerle derse gelmeye devam ediyorsa da yabancı dili öğrenmek için yeterince motivasyonu vardır diye düşünüyorum. Ayrıca kalan öğrenciler kişisel sorunları, geçmiş dönemdeki grubu içerisinde kendisini yetersiz hissetmesi, ya da öğreticinin yöntemiyle ilgili sorunlar yaşamış olabilir. Bu gruba derse girerken ön yargılarımla derse girmem. B1 düzeyine gelmiş öğrenciler zaten Türkçeyi rahatlıkla iletişim kuracak düzeyde öğrenen öğrencilerdir. Kendimi geliştirerek ve onları gözlemleyerek öğrencilere en üst düzeyde fayda sağlamaya çalışırım.

YD10	Verilen açıklama doğrultusunda grubun içinde her ne kadar kendi öğrencilerim de olsa hedef kitlenin profiline ilişkin saptamalar yaparım. Sınav sonuçlarını temel alarak geriye ve ileriye dönük bir değerlendirme ve durum belirleme çalışması yaparım. Hangi davranışların kazanılamadığına ilişkin saptama yapmaya çalışırım. Bunun ile birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarına, dil öğrenme amaçlarına ve bu kapsamda ihtiyaçlarına yönelik saptamalar yapmaya çalışırım. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda yöntem, etkinlik ve taktiklerimi geliştirmeye çalışırım. Böylelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırarak derse olan ilgilerini artırmış, yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin kaygılarını da ortadan kaldırmış olurum. Özellikle yetişkin gruplar söz konusu olduğunda dil öğrenme sürecini bilinçli olarak devam eden bir hedef kitleden söz etmek yerinde olacaktır. Böyle bir hedef kitlenin derse ve hedef dile ilgisini artırmak öğreticinin doğru yöntem, teknik ve taktikleri geliştirmesi ve kullanmasıyla mümkün olabilecektir. Verilen örnekte öğrencilerin başarısızlığına, öğreticinin dil öğretim sürecindeki başarısızlığının neden olduğu kanaatindeyim.
YD11	Öğrenciler sanki B1 düzeyini ilk defa görecekler gibi davranırım. Bazı insanlar için disiplinli olsalar bile dil öğrenmek kolay değildir. Bu yüzden motivasyonları yükseltmek için her derste bir-iki dakika olsa da onlara ne kadar akıllı ve çalışkan olduklarına, kendi yeteneklerini ortaya koymak için "birazcık" daha çalışmalarına ihtiyaç olduğuna dair motivasyon konuşmasını yaparım.
YD12	Her zamanki gibi dersime girip her zamanki tavrımla dersime devam ederim. Materyallerimi çeşitlendirebilirim, eksiklerini tespit etmek için daha çok çaba gösterebilirim ama öğrencilerime davranışlarımda (daha sert, daha kuralcı gibi) bir değişiklik olmaz.
YD13	Öğrencilerinin ders süresinde davranışlarını, derse katılıp katılmadıklarını takip edip asıl problemi nedir öğrenip onları ilgilendirebilecek, onlara uygun farklı bir yöntem kullanmaya çalışacağım.

ÖRNEK OLAY 2	ÖRNEK OLAY 2: Türkçe öğrettiğiniz grup A2 düzeyinde. Grubun iki hafta sonra kur bitirme sınavı var. Öğrencilerin başarı ve derse katılım durumları ortalama düzeyde. İki öğrenciniz ise ortalamanın çok üzerinde. Dersleri rahatlıkla takip edip anlayabiliyor fakat üç öğrenciniz ortalamanın altında ve dersi güçlkle takip ediyorlar. Başarılı iki öğrenci hızla ilerlemek isterken diğer üç öğrenci aksine anlatıların, öğretilerin sık sık tekrarını istiyor. Söz konusu iki öğrenci grubunun birbirinden rahatsız olduğunu birkaç haftadır gözlemliyorsunuz. Ortalama üstündeki gruptaki öğrenciler ortalamanın altındaki öğrencilerin soruları olduğunda sıkıldığını, bu durumdan rahatsızlık duyduğunu gösterir sesler çıkarıyor ve bunu vücut diliyle de belli ediyorlar. Ortalama altındaki gruptan bir öğrenci bu durumu önemsemeden öğrenmeye gayret ederken bir diğer öğrenci sık sık rahatsızlığını belli edercesine en başarılı öğrenciye bakmaktadır. Üçüncü öğrencinin ise vücut dilinden mahcubiyet duyduğu ve çekindiği belli oluyor. En başarılı öğrenci öğretmene: “Hocam biz dördüncü bölümdeyiz. Diğer sınıflar kitabı bitirmiş. Sınava kadar yetişecek mi her şey?” diyor. Mahcubiyet duyan öğrenci: “Hocam hep tekrar istiyorum. Üzgünüm. Sizden ve arkadaşlardan özür diliyorum.” diyor. Sınıftaki atmosfer belirli bir öğretici tutumunu ve tepkisini gerektiren hâl aldı. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENDİREREK ANLATINIZ.
YD1	Bu derece bir eksiklik görürsem ders dışında öğrenciyle birebir çalışmayı denerim. Ek ödevler verir onları birlikte dersten önce yapmaya çalışırım. İleride olan öğrencilerle de birebir konuşup sınıf ortamında bu tarz seviye değişiklikleri olabileceğini sabırlı olmalarını isterim.
YD2**	?!
YD3	Zayıf olan mahcup öğrenciye sorularını dersten sonra cevaplayacağımı söyleyip sınava kadar onunla ders dışı ilgilenip durumu eşitlemeye çalışırdım.
YD4	Böylesi bir durumla her zaman karşılaşma ihtimali çok fazla. Sınıflar homojen bir şekilde oluşturulamamaktadır. Bu nedenle başarılı öğrencilerden herhangi bir teneffüs arasında veya dersten sonra biraz daha sabır ve anlayış göstermelerini, yapılan tekrarların konuların pekişmesi açısından kendileri için de yararlı olacağını; diğer arkadaşlarını utandırmamaları gerektiğini nazıkçe söylerim. Ortalamanın altındaki öğrencilerle de yine aynı şekilde görüşerek hiçbir şey ve kişiden

	utanmamaları gerektiğini, her soruyu rahatlıkla sorabileceklerini ve ihtiyaç durumunda ders dışında da kendilerine yardımcı olabileceğimi söylerim.
YD5	Dersi ne başarılı ne de başarısız öğrencilere göre tasarlarım. Çünkü belli bir plan vardır ve ona göre hareket etmek gerekir. Bunun için şöyle bir şey yaparım: Başarılı öğrencileri seviyesine uygun ek materyallerle, ödevlerle desteklerim. Başarısız öğrencilerle de dersten arta kalan zamanlarda eksikliklerini tespit etmek ve gidermek için zaman geçiririm. Onlara başarabileceği küçük görevler veririm.
YD6	Sınıfın ortalama düzeyine göre dersi anlatmaya devam ederdim. Ortalamanın altında olan öğrenciler eğer hâlâ anlamıyorsa ders saati dışında konuyu tekrar anlatır ekstra ödevler verirdim. Böylelikle onların konulardan geri kalmamalarını sağlardım.
YD7	Öncelikle sınıfta ortalamanın çok altında kalan bir öğrenci varsa ve çekingen tutum sergiliyorsa bunu derse başladığım ilk günlerde fark edersem öğrenci kur sınavını başarıyla geçmiş bile olsam öğrenciyle konuşup bir önceki kuru tekrar etmesi konusunda tutum sergilerim. Bahsettiğimiz olaya gelirse bu durumda mutlaka müdahale ederim ve kontrolün bende olduğunu hissettirim. Asla konunun uzamasına ve sınıf içinde bir öğrencinin böyle bir sebeple özür dilemesine izin vermem. Olaya müdahil olarak konuyu değiştirim ve sınıf içinde genellikle ortalamanın üzerinde ve altında olan öğrencilerin karma olarak katılabileceği grup etkinliklerine ağırlık veririm ve akran öğretiminden faydalanmayı hedeflerim. Ayrıca sınıfta yer alan bu ortalamanın üzerindeki öğrencilerden faydalanılması kanaatindeyim. Bu öğrencileri grup çalışmalarında bulundurarak, çekinip sınıf ortamında eğiticiye soru soramayan öğrencilerin grup çalışması esnasında ileri düzeydeki öğrencilerden kazanım sağlayabilirler.
YD8	O sırada özür dileyen öğrenciye "Elbette tekrar edeceğiz, sen üzülme!" derim. Fakat ders sonunda ortalamanın üzerindeki öğrencileri bir kenara çekip onların çok iyi olduklarını, zaten sınava çok az kaldığını, belki sınıf değiştireceklerini anlatır, onlara övgü dolu sözlerle yaklaşırım. Böylece hem ortalama altındaki öğrenciyi sınıfta rencide etmemiş olurum hem de ortalamanın üzerindeki öğrencilerin farkında olduğumu, onlardan bu durum için anlayış beklediğimi belirtirim. Ek olarak iyi öğrencilere ekstra yazma, okuma vs. ödevler veririm. Dersten sonra onlarla beraber kontrol ederim.

YD9	Ortalamanın altındaki öğrencilerin sürekli tekrar istemek dönem boyunca süren bir davranışı ise öğretim ortamını etkileyecektir. Diğer öğrenciler tepkilerini çok ciddi boyutlara taşıdıysa onlara biraz anlayış göstermeleri gerektiğini söylerim. Hatta başarılı öğrencileri öğretim ortamına dahil etmeye, onları diğer üç öğrenciyi desteklemek için görevlendirmeye çalışırım. Ancak bu durum başarılı öğrencilerin motivasyonunu ciddi anlamda düşürüyorsa durumu kötü olan ve konuları anlamayan öğrencilere ders dışında sorularını sormalarını veya ders bitince kısaca konuları onlara tekrar edebileceğimi söylerim. Bu öğrencilere ilave görevler vererek onlara takviyeler yapmaya çalışırım.
YD10	Belirtilen düzeyde öğrencilere kazandırmam gereken davranışları temel alırım. Süreci bu davranışları kazanmaları için gerekli olan yöntem, teknik ve taktikler kullanarak planlarım. Dersi güçlükle takip eden üç öğrencinin bilgi ve becerilerini diğer öğrenciler ile yakın veya eşit düzeye getirebilmek için söz konusu üç öğrenciyi sınıf ortamı dışında da belirli görevler veririm. Verdiğim görevler temelinde ortaya çıkan her bir ürüne yönelik geribildirimde bulunurum.
YD11	Bu durumda öğrencilere "Sen zayıfsın, yapamıyorsun" veya "Sen çok akıllısın ve ileridesin" demeden hissettirmeden yeni konuları öğrenmeye devam edip eski konuları tekrar ederiz. Ayrıca bütün sınıftan zorlandıkları konuları öğrenip kısa notlarla konularla ilgili ödevler verilebilir. Öğretmen sınıf bir organizma şeklinde algılanmalı bu yüzden ayrımcılık yapıp bir kısmına az bir kısmına (zorlandıkları için olsa bile) fazla ödev vermemelidir.
YD12	Dersten geri kalan ve isteyen öğrencilerle ek ders yaparak eksiklerini tamamlamaya çalışırım. Yapabileceklerine inanmalarını sağlarım. Öğrenmek motivasyonla alakalı olduğundan önce hiçbir şey için geç olmadığını, istediği takdirde her zaman destek olabileceğimi ifade ederim.
YD13	'Öğrenciler öğretmenlerine soru sormalı, anlayamadıkları konuları bin kere de olsa tekrarlatmalı, öğretmenin görevi ise yorulmadan öğrenci anlayana kadar konuyu anlatmak. Çünkü kalabalık sınıfta tek bir öğrencinin başarısızlığı öğretmenin başarısızlığı demek.

ÖRNEK OLAY 3	ÖRNEK OLAY 3:Yaklaşık 17-20 yaşlarında olup Türkçe öğrenen B2 düzeyinde bir grubunuz var. Gruptaki öğrencilerin amacı Türkçelerini geliştirip Türkiye’de lisans eğitimi almak. Gruptaki öğrencilerden bazıları sağlık bilimleri, bazıları fen bazıları da sosyal bilimler alanında okumak istiyor ve aylardır yoğun bir tempoyla Türkçe öğrenmeye çalışıyorlar. O günkü dersinizde bilim ve hayat temasındaki metinlerden ilkini işlemeniz gerekmektedir. Sıcak bir havada haftanın son gününe denk gelen ve okuma-anlama becerisini geliştirmek için yoğunlaştığınız derste öğrencilerinizin metni sorgulayarak bilmedikleri, anlamadıkları kelime ve ifadeleri tespit edip açıklayarak öğretmek istiyorsunuz ancak öğrencileriniz çok yorulduklarını, dinlenmek istediklerini dile getiriyor. Takip ettiğiniz programın planlanmış takvimi dolayısıyla dersi işlemeniz ancak öncelikle öğrencilerinizi ders işlemeye karşı istekli hâle getirmeniz gerekiyor. Böyle bir durumda öğrencileri motive edebilecek taktiklerinizi düşünüyorsunuz. Bu taktiği hızlıca işe koşup kalan sürede etkin ve verimli bir ders yapmak istiyorsunuz. Zaman akıyor ve sınıftaki öğrenmeye karşı olan direncin ve dinlenme talebindeki ısrarın farkındasınız.
YD1	Hepsine çay ya da kahve söylerim. Kendilerini toparlayıp kafalarını dağıtmak için bir 15-20 dakika sohbet eder ardından derse başlarım.
YD2*	-----
YD3	İmkânlar ölçüsünde birkaç farklı şey yapabiliriz: 1. Öğrenme ortamını sınıf dışına taşıyım. Bir kafe veya restorana gidebiliriz beraber ve orada devam ederiz. 2. Çay veya kahve molası veririm. Bu arada şakalaşıp açılmalarını sağlar sonra derse devam ederim. 3. Sınıf dışı şansımız yoksa sınıf içinde kan akışını yükseltecek basit egzersizler yaptırırım. Ben yapınca onlar da eşlik ediyor. Sonunda da birkaç kez zıplatırım ve hem eğlenmiş hem açılmış oluyorlar. 4. Gözlerini avuç içleriyle kapatırıp onlara basitçe hayal kurmalarını isterim. "Şimdi bir şu kenarındasınız, etrafınızda yemyeşil ağaçlar var. Kuş seslerini duyuyor musunuz?..." Gözlerini açtıklarında atmosfer değişmiş oluyor. 5. Eğlenceli bir kısa video açarım. Onu bilim ve sanata bağlayacak şekilde dersi yönlendiririm.

YD4	Bu durumda aklıma gelen herhangi bir fıkrayla öğrencilerin dikkatini çekerim. Dikkatlerini topladıktan kendilerinin hayallerinden bahsederek hayallerini gerçekleştirmenin yolunun yorulup dinlenmeden çalışmaktan geçtiğini söylerim. Çeşitli bilim insanlarının hayat hikayelerinden örnekler verir ya da ilginç hayat hikayesine sahip bir bilim insanıyla ilgili kısa bir video izlettikten sonra derse geçerim.
YD5	Böyle bir durumla sıklıkla karşılaşıyoruz. Bu gibi durumlarda zorla ders işlemek öğrencilerin derse ve hocaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olacağından, ilk olarak belki küçük bir anekdot anlatıp öğrencilerin ilgilerini tekrar derse çekmeye çalışırım. Bunun yanı sıra sonraki aşamada bütün öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinler ve etkinlikler vs. tasarlayarak derse gelir, sorunu çözmeye çalışırım.
YD6	Metni, öğrencilere paylaştırdım. Her öğrencinin kendi payına düşen yeri okumasını ve daha sonra okuduğu yeri anlatmasını söyledim. Anlamadığı kelime olursa sormalarını isterdim. Böylelikle öğrenciler metnin tümünü daha kısa sürede anlamış olurlardı.
YD7	Aslında bu durum sıklıkla karşılaştığımız bir durum ama derse girmeden bu şekildeki metinler için yapacağımız küçük bir hazırlık bu durumun üstesinden gelmemizi kolaylaştırır. Okuyacağımız metinde yer alan ve anlamını bilemeyeceklerini tahmin ettiğim 10-15 kelimeyi belirleyerek kelimelerin sözlük anlamlarını kelimelerin kendileri olmadan bir tablo halinde yazarım ve kelimeleri yazabilecekleri yerleri boş bırakırım. Sınıfa girer girmez öğrencilere merhaba diyerek fazla diyaloga girmeden kelimeleri sınıfın duvarlarına rastgele yapıştırırım. Daha sonra öğrencilere hazırladığım kağıtları dağıtırım ve öğrencilerden ağaya kalkarak sınıf içinde dolaşarak 3-5 dakika içinde duvardaki kelimelerle ellerindeki kağıtlardaki sözlük anlamlarını eşleştirerek karşılarına yazmalarını isterim. Böylelikle 3-5 dakika sınıf içinde dolaşan öğrencilerin üzerindeki yorgunluk hissi ortadan kalkar ve aynı zamanda zorlanacakları kelimelerin anlamlarını gören öğrencilerdeki metne karşı olan ön yargı kırılmış olur.
YD8	Onları dinleyip anladıktan sonra bugün ders işlemeyi teklif ederim ve molada ya da dersin olmadığı bir gün onlarla farklı bir aktivite yapabileceğimizi söylerim. (Bu bir kareoke olabilir, tabu, taklit yarışmaları, yöresel danslar, piknik vs...olabilir) Öğrencileri güdüledikten sonra, onları ikna ettikten sonra drama gibi daha eğlenceli yöntemleri de okuma- anlama dersine dahil ederek dersimi eğlenceli bir şekilde işlerim.

YD9	Deneyimlerim öğrenmeye karşı olan dirence rağmen ders anlatmaya devam ederseniz öğrencilerin Türkçeyi normalde anlayabileceğinden daha az anladığını gösteriyor. Bu yüzden öğrencilerle onların keyif aldığı etkinlikler yapmaya çalışırım. Öğrencilerin anlamadığını düşündüğüm kelimelerle hızlıca oluşturulabilecek kelime oyunları hazırlayıp en etkili öğretim yöntemi olan oyunlarla öğrencilerin o kelimeleri kavramasını sağlarım.
YD10	Hedef kitlenin dikkatini çekecek etkinliklerle okuma anlama becerisini geliştirmeye çalışırım. Oyunlar olabilir, dijital araç ve gereçlerin kullanımı olabilir... Hedef kitleyi güdüleyecek bir etkinlik bulmaya çalışırım. Bu durumda belki grup çalışmaları daha etkili olabilir. Grup halinde süreç dâhil olmaları için ortamı hazırlarım. Hatta grupların birbirini değerlendirmesini isterim. Öğretici olarak bu aşamada yapmam gereken şey öğrencileri yönlendirmek olacaktır. Buradaki amacım eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturmak. Böylelikle öğrenme motivasyonları da artmış olacaktır. Burada altını çizmek istediğim bir husus var. Öğrenciler belirli bir amaç için eğitim amacıyla Türkçe öğrendikleri için seçtiğim metinlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmasına dikkat ederim (Dilekçe, form, yurt, öğrenci işleri vb. ortamlarda kayıt vb.). Farklı alanlara yönelik tercihleri olsa da eğitim hayatları boyunca ihtiyaç duyabilecekleri ortak unsurları bulup onlar üzerinden bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışırım. Kendi alanlarına yönelik okuma vb. görevleri ise sınıf ortamı dışında gerçekleştirmeleri için veririm.
YD11	Öğretmen öğrencilerin yorulduklarını derse devam etmek istemeyip dinlenmeye istediklerini tespit ettiği zaman beş dakika süreğine onların ilgi çekebileceği konu açabilir. Bize örnek verildiği sınıftaki öğrenciler Türkiye'de lisans eğitimi görmek istedikleri için Türkiye'yle ilgili kurduğu hayallerini sorup çok zaman kaybetmemek adına tam iki cümleyle anlatmalarını isterdim. Hayalleri gerçekleştirmeleri için de dersimizde gördüğümüz bütün konuların ne kadar önemli olduğunu anlatırdım.
YD12	Uzun ve fazla bilinmeyen kelime olan metinlerde öğrenciler yorgun olmasa bile motivasyonu düşebiliyor, dikkati dağılıyor. İmkânım varsa bahçe, kafeterya gibi dış mekanlarda dersime devam edebilirim. İmkân dahilinde değilse sınıfı hareketlendirecek, tekrar motivasyonu sağlayacak aktiviteler sunarım.(oyun, şarkı, fıkra, başımdan geçmiş komik bir olay gibi)
YD13	Bilim ve hayat ile ilgili dünyaca bilinen, tartışılan, yaşanan bir olay hatırlatıp öğrencileri sohbete dahil etmeye çalışırım.

ÖRNEK OLAY 4	A1 düzeyinde Türkçe öğrenen bir grubunuz var. Öğrencilerin tamamı Türkçeyle ilk kez sınıfta karşılaşmış. 4 haftadır Türkçe öğrettiğiniz bu grubun bugünkü dersinde, işlediğiniz metinde, bilet makinesinden bilet alamayan bir kişi ile ona yardımcı olan bir kişinin diyalogu geçmektedir. Metnin amacı yardım istemek, teklifte bulunmak gibi dil işlevlerini kazandırmak. Ancak öğrencileriniz metni anlamakta zorlanıyor. Gelen soruları cevaplayarak metni açıklıyorsunuz ancak bu dersti planladığınız sürede bitirmeye engel olacak gibi duruyor. Sonraki derste konuşma becerisine yoğunlaşma planınızda değişiklik yapmak zorunda kalacaksınız gibi görünüyor. Siz bunları düşünürken bir öğrenciniz metindeki bir kelimenin anlamını soruyor. Öğrenciye metindeki kullanımdan hareketle açıkladınız ama anlamadı. O sırada başka bir öğrenci de açıkladığınız kelimedeki ekin neden orda olduğunu, görevini soruyor. Sınıftaki öğrenciler zaten anlamakta zorlanıyordu ve gelen sorularla hepsinde anlamamaktan kaynaklı ciddi bir kaygı oluştuğunu yüzlerinden fark ettiniz. Hatta bazılarının dersten uzaklaştığını, koptuğunu gözlemliyorsunuz. Her zaman derse katılan en ilgili öğrenciniz bile aktif değil. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENDİREREK ANLATINIZ.
YD1	Kelimeyi anlatmayı denerim anlamazsa mutlaka sözlükten bakmaya yönlendiririm. Kendinin bulup öğrenmesi daha kalıcı olur. Diğer öğrencileri toparlamak için de bir 5 dakika mola verip öyle devam ederim çünkü dikkat dağınıca devam etmek çok faydalı olmuyor. Böyle durumlarda genel olarak mola vermek, çay kahve söylemek genellikle işe yarıyor.
YD2**	<i>Türkçe'yi hiç anlamazlarsa resimlerle, youtube'deki videolarla açıklamaya çalışacağım.</i>
YD3	En ilgili öğrenciyi tahtaya çıkarıp önce metnin kurgusunu anlayacakları şekilde onunla birlikte canlandırırım. Sonra da ekler gibi detayları anlatırım. Süreyi anlamaları için kullanır, konuşma becerisini sonraki derse sarkıtırım.
YD4	Böyle bir durumda planı değiştirerek metni daha iyi anlayabilmelerini sağlayabilmek adına tekrar yaparım. Kelimenin anlamını tekrar açıklamaya çalışırım. Kelimeye bağlı olarak drama veya video ile bağlamdan anlayabileceği bir kelimeyse o şekilde anlatmaya çalışırım. Dil bilgisi ile ilgili soru önceden işlenmiş bir konuya kısaca tekrar hatırlatırım. -

	İşlenmemiş ve somutlaştırarak kısaca fikir sahibi edindiremeyeceğimiz bir konuya- şimdilik ek vs düşünmemeleri gerektiğini, genel olarak kullanımına odaklanmalarının gerektiğini söylerim. Somutlaştırarak kısaca fikir edindirebileceğim bir konuyla ilgili soruya kısaca üzerinde dururum.
YD5	Bu durumda metni tekrar okurum, metni açıklamada daha farklı teknikler kullanırım. Kelimenin anlamını anlamayan öğrenciye de farklı yollarla o kelimeyi açıklarım. Son aşamada onu sözlüğe yönlendiririm. Ekin görevini soran öğrencide şöyle bir yol izlerim: Eğer bu sorun sınıfın genelinde varsa ilgili konuyu sınıfta özetler, farklı örnekler vererek ekin işlevini açıklarım. Ayrıca bu tarz sıkılma durumlarında genel olarak konuyu değiştirir bazen kısa bir hikâye bazen de durumla alakalı taklit vs. yaparak öğrencilerin dağılan dikkatini toplamaya çalışırım.
YD6	Metindeki anlaşılmayan kelimeleri etkileşimli tahtadan veya bilgisayardan görseller göstererek anlatırdım. Daha sonra bir öğrenciyi karşıma alıp bilek alışverişini drama yöntemiyle canlandırarak derse ilgilerini artırmayı ve konuyu anlamalarını sağlardım.
YD7	Bu durumda hemen olayı somutlaştırırım. Sınıftaki akıllı tahtaya bir bilek makinesi resmi koyarım ve en ilgili iki öğrencimi de tahta önüne çıkararak metni bu şekilde açıklamaya çalışırım.
YD8	Özellikle temel seviyede dersten önce okuma metinleri üzerine öğreticinin hazırlık yapması gerektiğini anlaşılmayı kolay kılmak adına çok önemli buluyorum. Öğrencilerin anlamakta zorluk çekeceği kelimeleri, ekleri, ifadeleri önceden tespit edip sınıfa girmek çok daha faydalı olacaktır. Eğer gerçekten öğrenci seviyesinin üzerinde, anlaşılmayı zorlaştıran bir metinse ya daha önceden öğrenci seviyesine uygun aynı kazanımları hedefleyen daha basit bir metin oluştururum ya da ders esnasında öğrencilerle beraber oluştururuz. A seviyesinde öğrencilerin çok çabuk demoralize olabileceklerini bilen bir öğretici, her dersini tek tek planlayarak gitmelidir.
YD9	Öğrencilerin sorularını karşılıksız bırakmak ya da geçiştirmek, öğrencilerin size karşı güvenini azaltan bir şey. Bu nedenle sözcüğü aynı anlamda kullanılan farklı cümleler içerisinde açıklamaya çalışırım. Oradaki eki de kullanıma dahil ederim. Öğrencilerin yardım isteme ve teklifte bulunma işlevlerini kazanması için grup çalışması yaptırıp bilek makinesinden bilek alamayan bir kişi ile ona yardımcı olan kişinin diyaloglarını içeren metinler yazmalarını ve bunları çeşitli duygu hallerine girerek canlandırmalarını isterim.

YD10	Öğrencilerin kaygısı azaltmak ve ilgisini artırmak için çalışırım. Metni anlayamamalarındaki sorunun ne olduğunu saptamaya çalışırım. Metin seviye üstü mü, uzmanlık alanına giren terim ve ifadeler var mı vb. Öğrencileri güdülemek bu noktada çok önemli. Dil becerilerinde yetkinlik kazanabilmek sürece yönelik motivasyonları yüksek bireyler ile mümkün.
YD11	Dil öğretirken/öğrenirken her beceri eşit derecede çok önemlidir.Ama kelimeleri öğrenmeden konuşma becerisini geliştiremediğimiz için bu durumda konuşma becerisi için ayarladığım süreyi biraz azaltırım. Metni baştan okuyup tüm kelimeleri anlatıp öğrencilerin kafasında soru kalmaması için sordukları sorularını yanıtlarım .
YD12	Ek için açıklama isteyen öğrenciden beklemesini isterim. Dilerse dersten sonra açıklayabilirim. Videolarla anlatabilirim, görseller sunabilirim. Sonrasında sınıfta küçük canlandırmalar yapıp anlamalarını kolaylaştırabilirim.
YD13	diyalogu sınıfta öğrencilerle beraber canlandırıp yeniden anlatmaya çalışacağım.

ÖRNEK OLAY 5	A2 düzeyindeki ilk ders için girdiğiniz sınıfta tanıştıktan ve dersin hedeflerini, işlem basamaklarını açıkladıktan sonra restoranda geçen dinleme anlama etkinliğini yaptırmaya başladınız. Öğrencilerin tamamı metni dinledikten sonra bir soru haricinde bütün metin altı sorularını başarıyla tamamladı. Öğrencilerden biri soruyu anladığını ama dinleme içeriğini takip edemediğini ve anlayamadığını söylemeye çalıştı. Kimsenin yapamadığı soruyu ve soruyla ilgili metinde geçen kısmı tekrar dinlettiniz. Ardından konuşma etkinliğine geçeceksiniz ve etkinlikte yol tarifine ilişkin görevler var. Konuşma etkinliğine geçmeden önce “Problem var mı?” diye sordunuz. Bir öğrenci “Tamam.” dedi. Siz bunun onaylama ifadesi olduğunu düşündünüz ve devam etmek istediniz. O sırada tamam diyen öğrenci “Problem var!” dedi. O anda “tamam” kelimesini aslında “Evet, problem var.” anlamında evet kelimesinin yerine kullanıldığını anladınız. “Evet ve tamam benziyor ama aynı değil.” dediniz. Öğrencilerden biri farkın ne olduğunu sordu. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENDİREREK ANLATINIZ.
--------------	--

YD1	Arap coğrafyasında görev yaptığım için açıkçası o bölgelerde ortak kelimelerden ötürü bu tarz sorunlarla karşılaşılmıyor. Ama şöyle anlatmaya çalıştım; bu tarz soru cümlelerine evet ya da hayır gibi ifadelerle cevap verilebileceğini; tamamın ise daha çok bir şey tam, eksiksiz olduğu durumlarda kullanılacağını anlattım.
YD2**	Öğrenciye evet ile tamam arasındaki farkın ne olduğunu açıklayacağım.
YD3	Tamam ve evet'in kullanıldığı farklı örnekleri çoğaltır ve bu durumları görsel olarak da sunmaya çalışırım. Resimlerle veya canlandırarak... Yine anlamazlarsa "yes" ve "OK, of course" gibi ara dilden yararlanırım.
YD4	Evet ile tamam cevaplarının farkını ortaya koyacak örnek cümleler ve soru kalıplarını tahtaya yazarım ve aralarındaki farkı izah ederim. "Öğretmenim teneffüs yapalım mı?" - "Tamam, yapalım."- Buradaki tamam kelimesinin olur anlamında kullanıldığını söylerim. "Ödevini yaptın mı?" "Evet, yaptım." "Bu ödev tamam değil! " gibi. Örnek cümleler veya soru kalıplarından cevaplarla aralarındaki farkı anlamalarını sağlarım.
YD5	Bu gibi durumda farkı anlatmaya uğraşmam tabii ki de. Çünkü buna öğrencinin bilgisi yetmeyebilir. Bunun yerine farklı senaryolarla, bağlamlarla hangi kelimenin nerede hangi anlamda kullanıldığını bizzat gösteririm. Çünkü Türkçede kelimeler vs. kullanıldığı bağlama göre mana kazanmaktadır.
YD6	Drama yöntemini kullanarak "Evet" ve "Tamam" kelimeleri arasındaki farkı anlatmaya çalıştım. Çünkü öğrencilerin bir durumu veya olayı canlandırmaları onların daha kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır.
YD7	<u>Bu durumu fırsata çevirim, "bir dakika, çok önemli bir konu, teşekkür ederim bu cevap için" gibi cümlelerle öğrencilerin dikkatini çekerim</u> en çok karşılaşılan bir durum olduğunu her girdiğim sınıfta bu sorunu yaşadığımı söyleyerek, evet ve tamam arasındaki farklılıkları açıklayıcı örnekler yazarım ve öğrencilerden de bu konuyla ilgili örnekler söylemelerini isterim.
YD8	Her iki kelimenin de aslında çok basit olduğunu, fakat kullanıldığı bağlam doğrultusunda şekilleneceğini örnek olaylar ve bağlamlar üzerinde açıklarım. Hem bu açıklamam öğrencileri ikna etmeli ki dersin devamında bana güvenebilsinler, öğrenebileceklerine ikna olsunlar.
YD9	Öğrencilere var/yok etkinlikleri üzerinden "Problem var mı?" sorusunun cevabının "Evet, var." veya "Hayır, yok." şeklinde olması gerektiğini

	anlatmaya çalışırım. Tamam cevabının zaman zaman "evet" anlamına gelse de daha çok bir şey bittiğinde kullanıldığını ifade etmeye çalışırım.
YD10	"Evet ve ""Tamam""ın kullanım alanlarına ilişkin farkındalık geliştirmeye, örnekler ile desteklemeye çalışırım. Anlaşılmayan metni tekrar dinletirim. Yine anlaşılmadıysa dinleme metnindeki ilgili yerde ifade edilen cümleleri yazarım. Yazdıklarımı metni dinleyerek gözden geçirmelerini isterim.
YD11	Bu durumda örnek cümleleri vererek "Evet" ve "Tamam" kelimeleri anlatabiliriz.
YD12	Tamam kelimesini onay isteyen cümlelerde peki, olur anlamlarında kullandığımı anlatırım. Bu işi yapar mısın? Tamam, peki, olur. Birbirlerinin yerine kullanılabilirler.
YD13	Evet ve Tamam ne demek, fark ne tekrar anlatacağım.

ÖRNEK OLAY 6	ÖRNEK OLAY 6: Sağlık sorunları sebebiyle derslerini bırakmak zorunda kalan meslektaşınızın B1 kurunu tamamlayan bir grubu size devredildi. Grubun A1 düzeyinde derslerine girmiştiniz. Grubu tanıyorsunuz ve ilk kurda öğrencilerinizin sizi yönetime şikâyet edip, başarısızlıkla suçladığını biliyorsunuz. Aslında öğretmenden ya da öğrenciden kaynaklı bir başarı sorunun hiç olmadığı, başarısız bir öğrencinin sınıfı manipülasyonu sonucu sınıfça idareye gittikleri sonradan anlaşıldı. Sınıfa girdiğinizde daha önce manipülasyonu yapan öğrenci siz derse başladıktan bir süre sonra bir arkadaşına: “Öğretmenimiz, senin yüzünden bizi bıraktı. Her şey çok güzeldi, şimdi senin yüzünden böyle oldu.” dedi. Diğer öğrenci savunmaya geçti ve savunurken: “Hem şimdi güzel olmayan ne, ben bu öğretmeni de seviyorum. Senin problem başka.” dedi. Böyle bir sorunla karşılaşacağınızı tahmin etmiştiniz ve kaygınızı idarecilerinizle paylaşmıştınız ancak bu kadar ciddi olacağını düşünmemiştiniz. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENDİREREK ANLATINIZ.
YD1	Dersimi yapmaya devam ederim. Öğrencilerimle genellikle iyi ilişkiler kurmaya çalışırım. Özellikle yurt dışında hem ülkemizi hem de dilimizi sevdirmek için elimden geleni yaparım. Ama bazen gerçekten ön yargılı ve işleri karıştıran öğrenciler oluyor. Genellikle bu öğrencilerle iletişim kurmaya ve dediklerini duymazdan gelmeye çalışırım.

YD2*	Öğrencileri susturmaya çalışıp derse konstantre olmalarını isteyeceğim
YD3	Samimi bir şekilde onlar için gayret gösterdiğimi ifade etmeye çalışırım. Birbirimizi sevmemizin şart olmadığını, herkes üzerine düşeni yaptığında profesyonel olarak süreci tamamlayabileceğimizi anlatırım.
YD4	Geçmişin geçmişte kaldığını, herkesin benim için çok değerli olduğunu ve konunun kapanması gerektiğini söylerim. Öğrenciler hocanın çeşitli gerekçelerle kendilerine taktığını düşünmektedir. Bu nedenle söylediklerimi davranışlarımla da destekleyerek herkesi rahatlatmaya çalışarak verimli bir ders ortamı oluşturmaya çalışırım.
YD5	Öncelikle iki öğrenci arasındaki sorunun ne olduğunu anlamaya çalışırım. Bunun için öğrencilerle ders sonrasında ya da teneffüste ayrı ayrı görüşürüm. Sorunu anladıktan sonra bu sorunu çözmeye çalışırım. Manipülasyon yapan öğrenciye gelince onunla ayrı olarak ilgilenirim. İlk olarak benimle ilgili sorununu öğrenirim. Sonrasında derste ona yapacağı küçük görevler vererek onun derse katılımını sağlamaya çalışırım. Eğer hiçbir şekilde onu kazanamazsam sorunu idareye taşır, gerekli işlemlerin yapılmasını isterim.
YD6	Bu öğrenciyle ders saati dışında yüz yüze konuşmayı denerdim. Eğer öğrenci hala beni anlamamakta ısrar ederse müdürden öğrencinin başka bir sınıfa geçmesini talep ederdim.
YD7	Olayın büyümesine ve diğer öğrencilerin de tartışmaya müdahil olmasına izin vermeden savunmaya geçen öğrencinin yanına giderek “ arkadaşlar ben kaç yıldır Türkçe öğretiyorum ve alt kurlarda bu gibi problemler her zaman oluyor, biz çok alışkınız ama şimdi siz çok iyi Türkçe konuşuyorsunuz asla problem olmaz” diyerek konuyu kapatıp hızlıca derse geçerim.
YD8	Beni şikayet eden, olayı daha önce idareye taşıyan bir grubun bana devredilmesini hiç doğru bulmuyorum. Gerekirse ben başka bir grup alırım ama o grupta devam edemem. Çünkü öğretimin verimli ve eğlenceli olması en başta karşılıklı sevgi ve saygıya dayanıyor. Bunlar olmazsa ne kadar iyi bir hoca olursanız olun, duygularınızı profesyonel anlamda sınıfta saklayamazsınız. Nitekim her bir öğrenciniz yeri geliyor evladınız, yeri geliyor arkadaşınız oluyor. Bu bağlamda yukarıda bahsi geçen senaryonun oluşmaması adına elimden geleni yapardım...
YD9	Öğrencilere diğer öğretmenin de çok iyi bir öğretmen olduğunu ancak kendisinin benim yüzümden değil, sağlık sorunları nedeniyle dersi

	bırakmak zorunda kaldığını söyledikten sonra onlarla güzel bir ders dönemi geçirmek istediğimi, onların isteklerini ve şikayetlerini dikkate alacağımı söylerim. Dönem boyunca özellikle dersimden rahatsız olan öğrenciyi öğrenme ortamına dahil ederek öğrencinin bana karşı olan tutumunu değiştirmeye çalışırım.
YD10	Bu süreçte böyle davranmamaları gerektiğini söylemek olurdu diye düşünüyorum. Ders süresince öğrencilere kazandırılması gereken davranışların neler olduğuna dair aktarım yapardım.
YD11	Bu tip durumlarda öğretmen olarak örnek olmalıyız. "Problemimiz" olan öğrenciye eskiden hiç bir şey yaşanmamış gibi arkadaşça davranmalıyız. Bütün sınıfa da eskiden olanların tamamen unuttuğumuzu ve derse odaklanmamızın gerektiğini söyleyebiliriz.
YD12	Motivasyonumu düşürmemeye çalışır problemi idare ile konuşabileceğini söylerim. Ders sırasında sorunun büyümesini ve diğer öğrencilerin karışmasını engellemek adına ders sonrasında dilerse benimle dilerse müdürümüzle konuşabileceğini söyler ve dersime devam ederim.
YD13	Öğrencileri dinleyip konuşmalarını bitirdikten sonra bir şey olmamış gibi derse devam edeceğim. Öğrenciler ayırımı yapmadan ders işleyeceğim.

ÖRNEK OLAY 7	ÖRNEK OLAY 7: C1 düzeyindeki grubunuzun artık son haftası. Birkaç gün sonra sınava girecekler. Derste Türk edebiyatındaki önemli şairlerden birinin şiirini işliyorsunuz. Şiirde “Ramazan” sözcüğü geçiyor ve Müslüman olmayan bir öğrenciniz söz alarak: “Bir şey sormak istiyorum. Ramazan’da aç kalan insanların sinirli ve yorgun olduğunu gördüm. Bence bu sizin için iyi değil. Ayrıca çok uzun süre su içmiyorsunuz sağlık için de kötü. Neden bu kadar aç kalıyorsunuz ve hiçbir şey yemiyorsunuz? Bence bu sağlık için iyi değil!” dedi. Müslüman olmayan bir başka öğrenci “Evet hocaam! Çok zooor. Ben bir gün denedim, oruç tuttum. Sanki ölecektim. Siz nasıl dayanıyorsunuz?” dedi. Sonra Müslüman arkadaşlarına bakarak “Sizi tebrik ediyorum.” dedi. Gelen sorular için Müslüman öğrencilerden bazıları söz almak istedi ama açıklama yapayım sonra size söz hakkı vereceğim dediniz. Açıklamalarınızı yaptınız. Afrikalı bir öğrenci açıklama esnasında kullandığınız bir ifadeyi anlamamış. Yanına gidip sorunun ne olduğunu anlayıp tahtada örneklerle açıkladıktan sonra “Şimdi oldu mu, anlaşıldı mı?” diye sordunuz. Soruyu soran öğrenci iki elini kullanarak yaptığı hareketle yani beden diliyle (bir elini yumruk yaptığı diğer elinin
--------------	---

	üzerine vurarak kapattı) sizi cevapladı ancak bu harekete anlam veremediniz çünkü argo anlamı var. Bu hareketten sonra bazı öğrenciler kahkaha attı, bazıları gülmek için kendini tutuyor bazıları ise ne olduğuna, neden gülmüşüklerine anlam vermeye çalışıyor. Söz almak isteyen öğrencileriniz ise ramazanla ilgili konuşmak için sabırsızlanıyor. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENDİREREK ANLATINIZ.
YD1	Yaptığı hareketin bizde farklı anlama geldiğini anlatırım. Ramazanla ilgili bilgi veririm; aslında ramazanı açlık susuzluk değil de bir kendini, vücudunu, zihnini dinlendirme olarak anlatırım.
YD2*	Argo hareketi yapan öğrenciyi sınıftan çıkarıp, söz almak isteyen öğrencilere sözü vereceğim ve sınıfça bu konuyu tartışmaya yol açacağım.
YD3	Sınıfın dini tartışmak için doğru bir yer olmadığını, teneffüste açıklama yapmak isteyen arkadaşlarını dilerlerse dinleyebileceklerini, inancın yorum yapılacak bir konu olmadığını, kişiye özel olduğunu söyleyip ders konusuna dönerim.
YD4	Öncelikle beden dilindeki kültürel farklılıkların olduğunu söyleyerek birkaç örnek üzerinden anlatıp Afrikalı öğrenciden yaptığı hareketin kendi kültüründeki anlamını sorarım. Bu şekilde sınıftaki dağınıklığı ortadan kaldırdıktan sonra söz almak isteyen öğrencilere söz veririm.
YD5	Öncelikle konuyla ilgili açıklamalarımı, Müslüman olmayan öğrencileri rencide etmeyecek şekilde yapar, sonrasında diğer öğrencilere söz veririm. Burada öğrencilerin din üzerinden birbirlerine sataşmalarına asla izin vermem. Böyle bir şey olacağını sezersem konuyu değiştiririm. El hareketi yapan öğrenciye gelince ona teneffüste neden böyle bir hareket yaptığını sorar, anlayacağı bir şekilde bu hareketin Türk kültüründe ne manaya geldiğini (çok fazla detaya girmeden :)) anlatırım. Öğrencinin hareketi yapma nedenini öğrenmek şu yüzden çok önemli: Bazen bazı hareketler farklı kültürlerde farklı anlamlara gelmektedir. O yüzden burada niyet önemlidir. Dolayısıyla öğrencinin niyeti bizim için aslolanıdır. Kötü bir niyet yoksa benim için de sorun yoktur.
YD6	Öğrencilere bize göre komik veya argo anlamı olan hareketlerin bazı ülkelerde normal karşılandığını söyler, hareketi yapan öğrenciden bu hareketin ne anlama geldiğini söylemesini isterdim. Daha sonra sınıfı iki gruba ayırır ramazan konulu münazara yapmalarını sağladım. Konunun hararetli yerlerinde yerinde müdahale ederek

	tartışmanın başka boyutlara taşınmasını engellemeye çalışırdım. Böylelikle öğrencilerin tümünün derse katılımını sağlamış olurdum.
YD7	Böyle bir durumda diğer öğrencilerin söz almak için teşebbüslerinden faydalanarak olayı geçiştiririm ve ders bitince diğer öğrencilerin dikkatini çekmeden hareketi yapan öğrenciye bu hareketin ne anlama geldiğini sorarım çünkü bazı el kol hareketleri farklı ülkelerde farklı anlamlar taşıyabiliyor. Türkiye’de ve sınıfta bu hareketi asla tekrarlamamasının gerektiğini ve eğer varsa diğer Afrikalı arkadaşlarına da bu durumu anlatmasını söylerim.
YD8	Hangi seviye olursa olsun derslerde dini ve siyasi konular üzerinden uzun uzadıya konuşulmasını, Müslüman ve Hristiyan öğrenciler arasındaki bu gibi söylemleri hiç doğru bulmuyorum. Tecrübelerimden hareketle şunu çok rahatlıkla dile getirebilirim ki sonra kutuplaşma oluyor, o hoşgörü ortamı bozuluyor. Yüzeysel bir şekilde her dinin kendine özgü kuralları, yapılacakları vs.. var deyip geçmek gerekiyor. Hareket yapan öğrenciye ise niçin öyle bir hareketi yaptığını, onun ülkesinde bunun ne anlama geldiğini sorarım, öğrencinin açıklamasından sonra bizim ülkemizde ne anlama geldiğini ve bir daha bu hareketi hiçbir yerde yapmamasını anlatırım.
YD9	Bu hareketin Türk kültüründe ve diğer toplumların bazılarında argo anlama geldiğini öğrencilere anlatmaya çalışır ve onlarla bu ortamın tadını çıkarırım. Hatta diğer ülkelerde de beden dilinde hangi hareketlerin nasıl anlamlara geldiği üzerine bir sohbet gerçekleştiririm. Ramazan konusunda söz almak isteyen öğrenciye de onun kültüründe bu hareketin ne anlama geldiğini sorduktan sonra Ramazan ayıyla ilgili ne söylemek istediğini sorarım. Öğrenci açıklamalarını bitirdikten sonra her dinde ve kültürde farklılıklar olduğunu az önce yaşanan olaylardan yola çıkarak açıklamaya çalışırım.
YD10	Anladın öyle değil mi? sorusunu yöneltirim. Yaptığı hareketin diğer, olası okumalarını paylaşırım öğrenciyi rencide etmeden. Herhangi bir ayrımcılık vb. olmasına müsaade etmeden konuya açıklama getirirdim. Kaynak kültüre ilişkin önemli bir konu olduğu için kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki etkileşimi olumlu ve ılımlı bir şekilde sağlamaya çalışırım.
YD11	İlk önce sınıfı toparlamak için söz hakkını isteyen öğrencilerden özür dileyip Afrikalı öğrenciden kullandığı hareketinin kültüründe ne anlama geldiğinin açıklamasını isterim ve bütün sınıfa farklı kültürlerde aynı

	hareketlerin farklı anlamların taşınabileceğini hatırlatırım. Sonra da beklettiğim öğrencilere söz hakkını veririm.
YD12	Derste işaret dilinin farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebileceğini anlatır, hatta yaşadığım bir tecrübeyi anlatırım. Ya da bir kültürde basit bir kelimenin başka bir kültürde hakaret sayılabileceğini anlatır olayı büyütmeden, dersi daha fazla dağıtmadan konuyu kapatırım.
YD13	her dine, kültüre saygı göstermemiz gerektiğini açıklayıp beden dili ile hareket yapan öğrenciye ne demek istediğini (anlamama rağmen), ne benim ne de birçok arkadaşının anlayamadığını söyleyip ondan bize izah etmesini isteyeceğim.

ÖRNEK OLAY 8	A1, A2 kurlarında da dersine girdiğiniz grup ile B1 düzeyinde de ders işliyorsunuz. O günkü ikinci ders başladıktan 15 dakika sonra derse gelen ve tüm ikazlara, hatırlatmalara rağmen geç gelme davranışından vazgeçmeyen öğrenciniz siz ders anlatırken kapıyı çalıp içeri giriyor ve öğrenme atmosferini bozacak şekilde “Günaydın!” diyor. Gülererek yürüyüp yerine geçiyor. O sırada siz öğrencilere anlamadıklarını düşündüğünüz bir soruyu açıklıyordunuz. Açıklama biter bitmez bir öğrenci soruyu anlamadığını söylüyor ve tekrar açıklıyorsunuz. Sonra sorunun cevaplarını dinlemeye başlıyorsunuz ve öğrencilerinizin sürekli hata yaptığı “fiili yanlış kişiye göre çekimleme” hatasını düzeltiyorsunuz. Sonra aynı soruyu başka öğrencinize yönelttiğinizde “Ben tam anlamadım, lütfen tekrar eder misiniz?” diyor. O sırada geç gelen öğrenciniz yanındaki iki arkadaşı ile konuşuyor. Tekrar açıklama isteyen öğrencinize sorunuzun açıklanarak tekrar yöneltiyorsunuz. Soruya doğru cevap veren ancak aynı çekimleme hatasını yapan öğrencinizin hatasını da düzeltiyorsunuz. Aynı soruyu derse geç gelen ve arkadaşları ile konuşmakta olan öğrencinize sorduğunuzda “Özür dilerim arkadaşlarıma neler yaptıklarını sordum, duymadım diyor.” BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENĐİREREK ANLATINIZ.
YD1	Tamam derim ve ders sonunda kendisiyle konuşurum. O esnada rencide etmem ama bu durumdan kendimin sınıftaki öğrencilerin rahatsız olduğunu konuşurum.
YD2*	Geç gelen öğrencinin zaten baştan sınıfa girmesine izin vermeyeceğim ki hatasını öğrensin.

YD3	Görmezden gelirim. Bir başka öğrenciye geçerim.
YD4	Böyle bir durumda herhangi mazeret belirtmeksizin devamlı surette 10-15 dk derse geç gelen öğrenciyi teneffüse kadar derse almam. böyle bir durumla karşılaştığımda ise öğrencinin hâl ve hareketlerindeki duruma göre iki yol izlerim. a) Teneffüste öğrenciyle özel olarak görüşerek kendi vurdumduymazlığının arkadaşlarına da zarar verdiğini ve bu alışkanlığını bırakması gerektiğini nazikçe anlatırım. b) Dersi tam olarak anlayamamalarının sebebinin geç gelen arkadaşları olduğunu sınıfta söyleyerek <u>o öğrenciyi utandırırım.</u>
YD5	Eğer geç kalma davranışı süreklilik kazanmaya başlamışsa o öğrencinin teneffüse kadar derse girmemesini söyler ve o derste onu yok yazarım (Öğrenme niyeti olan bir öğrenci sürekli derse geç kalmaz.). Diğer öğrencilere de gerekli açıklamaları mutlaka yaparım. Ama ilk olarak ben konuşurken herkesin beni dinlemesi gerektiğini söz ve davranışlarımla anlatırım. Derse geç kalan öğrenci sözlerinde samimiye ona da açıklama yaparım. Ancak değilse onu görmezden gelirim.
YD6	Sınıfa geç gelen ve sınıfın atmosferini bozan öğrenciyi son kez uyardırdım. Eğer aynı davranışları tekrar ederse sınıftan atardım. Çünkü böyle öğrencilerin sınıfın atmosferini bozmaya hakları yok.
YD7	Tüm sınıfa seslenerek “arkadaşlar arkadaşınız her zaman ki gibi geç kaldı, lütfen nerede kaldığınızı arkadaşınıza anlatın” diye seslenirim ve ardından buna fırsat vermeden derse devam ederim.
YD8	"Eğer öğrenci her zaman geç kalıyorsa dersten sonra onu tatlı sert bir üslupla uyarırım. Bu şekilde devam ederse sınava girme hakkının son bulacağını söylerim.
YD9	Derse geç gelen öğrenciye de yanlış çekimlenen fiille ilgili cümleler kurdurarak açıklamalarıma devam ederim. Çünkü gördüğüm kadarıyla dersi anlamayan ve derse vaktinde gelen öğrenciler de var. Özellikle geç gelen öğrencinin geç gelmesinden kaynaklı kaçırdıklarını fark edeceği şekilde üzerine gider ve onu tatlı tatlı uyarırım. Onu özel olarak uyardıktan sonra sınıfın geneline de aynı uyarıda bulunurum.

YD10	Öğrenciyi rencide etmeden derse katılmasını sağladım. O öğrenciye sınıf içinde farklı görevler veririm. Verilen görevler öğrencinin sorumsuz davranışlarına engel olacaktır.
YD11	Konuyu kısa notları vererek tekrar anlatırım. Teneffüste geç kalan öğrenciyle konuşup geç kalmamasını rica ederim. Ayrıca tekrar geç kalacağı durumunda sınıfa girdiğinde arkadaşlarına neler yaptıklarına dair soru sormamasını da rica ederim.
YD12	Dersi kaçırmamasını istemediğimi, derse vaktinde katılma konusunda daha dikkatli olmasını isterim. Üstelik anlamadığı konuyu bana sormasını diğer arkadaşlarının dikkatini dağıtmamasını isterim.
YD13	"Öğretmen size yardım etmek için burada. Önce bana sor, anlayamayınca da arkadaşlarına sorabilirsin." diyeceğim.

ÖRNEK OLAY 9	A2 düzeyinde Türkçe öğrettiğiniz grubun o günkü ilk dersinden çıktınız. Derste evde okuyup gelmelerini istediğiniz okuma metnini işleyeceksiniz. Öğrenciler metnin çok zor olduğunu ve bazı anlamadıkları şeylerin olduğunu söylüyorlar. Metnin dil bilgisi bakımından seviye üstü bazı kullanımlar içeriyor olması bu durumda etkili. Siz problem ne dediğinizde bazı öğrenciler kelimelerin, ifadelerin anlamlarını sorarken bazıları da dil yapılarını/dil bilgisi kurallarını sorguladılar. Sorulan sorulardan biri şu: “Su bardağı var, suyun bardağı yok ama Ali evi yok Ali’nin evi var, neden; bu kural nasıl?”. Bir diğeri böyle, şöyle, öyle fark ne?”. Bir diğeri ise “Hoşlanmak, sevmek, bayılmak fark var mı?”. Sınıfın en başarılı öğrencisi ise “Tamir edildi, sorun çözüldü.” Fiillerinde neden ‘-l’ eki var? Neden tamir etti, sorun çözdü?” değil diye sordu. Öğrencileriniz meraklı bakışlarla size bakıyor ve hepsinin kendi sorusuna odaklandığını görüyorsunuz. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENĐİREK ANLATINIZ.
YD1	Evde okuyup geldikleri için teşekkür ederim. Tek tek soruları cevaplamak yerine, metni baştan okuyup her bir yapıyı neden, nasıl sorularıyla bilen öğrencilere anlattırırım. Bilinmeyen konuları da kendim anlatırım.

YD2*	Eğer metin çok zorsa ve bütün sınıf anlamıyorsa bu metni geçeceğim, ve sınıfta başka bir etkinlik gerçekleştireceğim.
YD3	Hepsi A2 metninde geçiyorsa kitabı sorgularım önce:)) Şu bardağ'ının genel suyun bardağının özel anlam taşıdığını, tek bir su olmayacağı için özel anlamının uygun olmayacağını söylerim. Hoşlanmak, sevmek ve bayılmanın yakın anlamlı olduğunu ama anlam farklarını örneklerle açıklayıp farklı hal ekleri çektiğini söylerim. Edilgenlik metinde geçiyorsa mutlaka açıklarım ama sadece bu örnekler üzerinde: başkasının yaptığını gösterdiğini anlatırım.
YD4	A2 seviyesi olduğu için ilk üç soruyu daha önce işlenmiş olduğu içi kısaca anlatarak tekrarını yaparım. Son soru ise A2 üstü olduğu için ayrıntı vermeden somutlaştırarak anlatıp en azından fikir sahibi olmasını sağlarım. Örneğin sınıfın kapısını açarım. Ve "Ben kapıyı açtım." derim. Sonra sınıftan iki öğrenciyi çıkararak bir kişinin kapıyı açmasını söylerim. "Kapıyı kim açtı bilmiyoruz ama kapı açıldı." gibi bir iki örnekle kafasında bir fikir oluşmasını sağlarım. Ve ayrıntıların ileri seviyelerde verileceğini eklerim.
YD5	Eğer öğrencilerdeki sorun genelde varsa ilgili konuyu kısaca tekrar eder, öğrenme eksikliğini gidermeye çalışırım. Eğer konuyu henüz öğrenmedilerse farklı örnekler üzerinden ilgili yapının işlevini, görevini sezdirmeye çalışırım. Sınıfın en başarılı öğrencisine ise kısa bir açıklama yapar detaylarını teneffüste vereceğimi söylerim. Eğer fazla açıklama yaparsam diğer öğrencilerin kafası karışacaktır.
YD6	Sınıfın en başarılı öğrencisinin sorusunu bu gramerin daha sonraki düzeylerde detaylı bir şekilde anlatılacağını söyleyerek detaya inmeden kısaca anlatırdım. Eğer öğrenmekte ısrar ederse ders saati dışında konuyu anlatırdım. Çünkü düzey üstü gramerler öğrencinin kafasının karışmasına sebep olacak ve düzeyin öğretilmesi gereken konularının ve gramerlerinin gecikmesine sebep olacaktır. Diğer öğrencilerin sorularını örnekler vererek anlatırdım.
YD7	Bu durumda hiçbir soruyu cevaplamadan metne geçerim ve hepiniz cevaplarınızı bulacaksınız derim. Konuda yeri geldikçe dikkat çekilen yerlerin üzerinde dururum.
YD8	Bu gibi sorularla karşılaştığımda farklı örneklerle öğrencilere konuyu benimsetmeye çalışırım. Özellikle dil bilgisi anlatımlarında öğrenciye ekstra materyaller, çalışma kağıtları vs hazırlamak çok önemli diye düşünüyorum. Sıra ile öğrencilerimin tüm sorularına cevap veririm. Bir

	öğrencinin sorusunu bile atlamam... Sınıfın en başarılı öğrencisine yüzeysel bir cevap veririm, daha sonra onunla ayrıca özel olarak ilgilenirim. Çünkü diğer öğrenciler bu durumda kendilerini kötü hissederler...
YD9	Öğrencilerin hepsinin sorusunu basit düzeyde açıklamaya çalışırım. Seviye üstü yapılarda öğrencilerin hâlâ anlayamadığı şeyler varsa kibarca onlara bu konunun ilerleyen zamanlarda öğretileceğini söylerim.
YD10	Her bir soruyu sırasıyla düzeye uygun bir şekilde yanıtlamaya çalışırım. Mevcut bilgileriyle ilişkilendirebileceğim yanıtlara öncelik veririm. Ancak her şeyden önce her biri kendi sorununun yanıtına odaklandığı için açıklamalarımı kaçırmamaları için dikkatlerini çekmem yerinde olacaktır. Öğrencilerin mevcut bilgileriyle açıklanabilecek soruların yanıtlanması sürecine öğrencileri de dahil etmeye çalışırım. Sonrasında örnekler vererek soruların yanıtlarını ayrıntılandırırım.
YD11	Bu durumda müfredata göre anlatabileceğim gramer konularını anlatırım, "tamir edilmek" gibi kelimelerin de sadece anlamlarını anlatıp bununla ilgili gramerin detaylarını ileride görececeklerini söylerim.
YD12	Seviye üstü metinlerde öncelikle metnin genelini anlamalarının önemli olduğunu söylerim. Metinde geçen dil bilgisi kurallarını gelecek derslerde öğreneceklerini bu yüzden yaşadıklarını durumun gayet normal olduğunu söylerim. Yani metnin zorluğunu ve seviye üstü olduğunu kabul ederim ki kendilerini yetersiz görüp hayal kırıklığına uğramasınlar, öğrenme istekleri düşmesin.
YD13	örnekleri vererek seviyeye uygun gramer anlatacağım seviye üstü gramer konuları ise işletmeyeceğim. Bu konuların sonraki seviyelerde öğreneceklerini açıklayacağım.

ÖRNEK OLAY 10	düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerinizle okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir ders yapıyorsunuz. Önceki derste sizin dersinizdi. Öğrencileriniz içeriği çok hızlı bir şekilde anladı. Dersiniz planladığınızdan erken bitti. Dersin bitmesine 10 dakikadan fazla bir zaman var. BU DURUMDA SÖYLEYECEKLERİNİZ VE YAPACAKLARINIZ NELER OLUR, LÜTFEN GEREKÇELENDİREREK ANLATINIZ.
---------------	---

YD1	Derste geçen yeni kelimelerle ilgili cümleler yazdırırdım.
YD2*	Hiçbir şey yapmayacağım, serbest bırakacağım.
YD3	Derse genellikle ilgili ek materyalle girerim, ders için ek materyallerin olduğu flaşım yanımdadır. Oradan konuyla ilgili görseller veya kısa videolar açıp konuşma etkinliği yaparım. Yahut hiçbir şey yoksa yanımda öğrencilere küçük kağıtlar dağıtıp konuyla ilgili güdümlü (gerekli gramer+konu ile ilgili kelimeler vb) soru yazdırırım. Sonra bu sorular birbirlerine soracakları etkinlik yaparım (herkes ayağa kalkar, bir kişiye soruyu sorar, cevap alır, onun sorusuna cevap verir. Soruları takas eder ve başka partnere sormak için ayrılırlar. Soru cevap yaptıktan sonra tekrar soruları değiştirip başka partnere... Böylece vakit yettiğinde herkes her soruyu hem sormuş hem cevaplamış olur.)
YD4	1- Metnin türüne göre metni canlandırmalarını isterim. 2- Metni özetlemelerini isterim. 3- Metin türüne uygun bir paragraf yazmalarını isterim. 4- Sonraki dersin konusuyla ilgili kısa bir bilgilendirme yaparak hazırbulunuşluklarını artırırım. 5- Metinde kullanılan dil bilgisi yapılarını kontrol ettiririm. 6- Seviyeye uygun kısa bir hikâye anlatarak yorumlamalarını isterim. 7- internetten uygun bir video seçerek video üzerine tartıştırırım. (Bu gibi durumlarda yukarıdaki yollardan herhangi birini kullanmaktayım.)
YD5	Öğrenciler dersi hızlı anladıkları için yanımda hazır bulunan farklı bir metni okumalarını sağlar ve bunu anlatmalarını isteyebilirdim. Öğrencilerin durumunu iyi bildiğim için ve yanımda hazırda bir Metin yoksa kitapta bulunan bir sonraki metni okumalarını ve kısaca anlatmalarını isterdim. Eğer bunları yapamıyorsan bilgisayardan bir görsel açıp bu görsel hakkında konuşmalarını ister bu sayede görsel okuma ve anlama çalışması yaptırarak zamanın etkin bir şekil doldurulmasını sağlardım.
YD6	Öğrencilere müzik dinletirdim. Müzikte geçen sözleri anlayıp anlamadıklarını sorarak konuşmalarını sağlardım.
YD7	Bu durumda, öncelikli olarak, öğrencilerin konuyu anladığından emin olursam konuyla da bağlantılı olacak şekilde oyun oynatırım. Çünkü

	derslerin son dakikaları genelde öğrencilerin sıkıldığı zamanlardır. Bu sebeple son dakikaların öğrencileri eğlendirecek aktivitelere ayrılması tercihimdir. Şayet konuyla alakalı oyun bulamazsam işlenen konuyla alakalı öğrencilerle muhabbet ederim. Böyle bir şey de yapmazsam son tercih olarak konuyu pekiştirici egzersizler yaparım.
YD8	Öğrencinin seviyesine uygun bir kısa film veya filmin bir kısmını izlettirerek üzerinde konuşabileceğimiz bir girdi sağlar ve sonrasında bunu ödevlendirirdim.
YD9	Bu sizin zaferiniz der ve yapmak istedikleri şeyi sorar ona göre devam ederdim.
YD10	Öğrencilerimin bireysel özelliklerini de göz önünde bulundurarak o günkü dersim kapsamında kazanması/geliştirilmesi gereken bilgi ve beceriye yönelik bir pekiştirme etkinliği yapardım. Örneğin, hareket etmekten keyif alan öğrencilerimin hareket edebileceği, müzik dinlemekten keyif alanların müzik dinleyebileceği veya kısa videoları izleyebileceği (konu ile ilgili), mümkün olduğunca farklı bireysel özelliklere hitap edebilecek ortak bir etkinlik tasarlardım. Öğrencilerime görevler verir bu görevleri yerine getirebilmeleri için ne kadar zamanları olduğunu (10 dakika vb.) söylerdim.
YD11	Öğrencinin sorun yaşadığı konular oluyor onları anlatırım ve konuşma pratiği yaptırırım.
YD12	Öğrencilerin kültürleri, ülkeleri üzerine konuşma imkanı veririm. Çok seviyorlar
YD13	Öğrenciler isterse derse çalışma kitabından etkinlik yapacağım istemezse serbest bırakacağım.

EK9.ORİJİNALLIK RAPORU



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLIK RAPORU**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 24/06/2021

Tez Başlığı / Konusu: YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİLERİN PEDAGOJİK YETERLİKLERİNE YÖNELİK BİR İNCELEME

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 321 sayfalık kısmına ilişkin, 24/06/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5 'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

24.06.2021

Adı Soyadı: _____

Öğrenci No: _____

Anabilim Dalı: TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI

Programı: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

EK10. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİLERİN PEDAGOJİK YETERLİKLERİNE YÖNELİK BİR İNCELEME

ORJİNALLİK RAPORU

% 5	% 5	% 2	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	portal.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
2	tr.m.wikipedia.org İnternet Kaynağı	<% 1
3	muhaz.org İnternet Kaynağı	<% 1
4	www.egitim.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	Submitted to Ege Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
9	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University	<% 1