Turkish Studies
Educational Sciences

Volume 13/27, Fall 2018, p. 1017-1037
DOI: 10.7827/TurkishStudies.14382
ISSN: 1308-2140
Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL BALKAN UNIVERSITY
EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: *Kasım 2018* ***Accepted/Kabul:*** *Aralık 2018*

Referees/Hakemler: *Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN - Doç. Dr. Filiz METE - Dr. Öğr. Üyesi Özkan AYDOĞDU*

This article was checked by iThenticate.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Berker KURT[*] - Bekir DİREKCİ[**] - Mustafa CANER[***]

ÖZET

Küreselleşmeyle birlikte, kültürler ve uluslararası ilişkiler geliştikçe Türkçe de yaygın bir şekilde birçok alanda kullanılmaya ve öğrenilmeye başlamıştır. Bu gerçekten hareketle de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son zamanlarda oldukça önem kazanmıştır. Konu akademik dünyanın da ilgisini çekmiş ve birçok araştırmacı tarafından bu alanda kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Alan yazın tarandığında çalışmaların, kullanılan materyaller, öğrenenler ve öğretenler üzerine yoğunlaştığı, öğreten çerçevesinde de genellikle Türkçe öğretmenliği alan uzmanlarının görüşlerine başvurulduğu görülmüştür. Bu çalışma ile söz konusu olguya İngilizce öğretmeni adaylarının penceresinden bakılması amaçlanmış ve onların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Nitel araştırma yönteminde olgubilim deseniyle yapılan bu çalışmanın katılımcıları İngilizce öğretmenliği 4. sınıfta okuyan 70 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılabilir katılımcılar arasından gönüllülük usulüyle belirlenmiş, verileri de tam yapılandırılmış yazılı görüşme formlarıyla toplanmıştır. Çalışmanın başlıca bulguları, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin Türkçe dil ve ses bilgisi hâkimiyeti ile yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini göstermiştir. Ayrıca, katılımcıların sahip olduğu yabancı dil öğrenme/öğretme farkındalığı, aldıkları yabancı dil öğretimi eğitimi ve yabancı dil öğretim deneyiminin avantaj sağlayıcı etkenler olduğu da bu

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: berkerakdeniz@gmail.com

[**] Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, E-posta: bdirekci@gmail.com

[***] Sorumlu yazar/Correspondence. Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi, E-posta: mcaner@akdeniz.edu.tr

çalışmanın önemli bulguları arasındadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda da gerek uygulayıcılara gerekse alanda yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretmen yeterlikleri, olgubilim.

THE OPINIONS OF EFL PRE-SERVICE TEACHERS ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Along with the gloabalisation as well as the initiatives in intercultural and international relationships lead Turkish to become one of those widely spoken and learnt languages recently. Consequently, teaching Turkish as a foreign language becomes highly attracted issue in its all aspects. In a similar vein, academicians and researchers focused on the issue of teaching Turkish as a foreign language and conducted theoretical and experimental studies. However, review of available literature revealed that the participants of most of those studies were the ones who specialized in teaching Turkish as the mothertoungue. Therefore, the present study intends to shed light onto the same issue from the point of different participants who got their education on teaching a foreign language, namely, English as a foreign language (EFL). The participants of the study are 70 EFL pre-service teachers, who are selected on a volunteer basis due to their availability with reference to purposefull sampling technique. The data of the study were gathered through structured written interview forms and analysed through thematic analysis. The findings of the study revelaed that participants highly believe that teachers who teach Turkish as a foreign language should have good command on grammar, phonetics and semantic of Turkish besides the methodology knowledge on how to teach a foreign language. Additionally, it is found that participants believe that having awareness on the teaching and learning a foreign language, getting education in teaching a foreign language as well as experiencing it in their education might provide them advantages in teaching Turkish as a foreign language. Concerning the findings, several suggestions for further studies as well as for the practitioners were provided in the study.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Along with globalization and cordial relations between nations and cultures, Turkish becomes one of the commodiously used and learned language in all around the world. Consequently, teaching Turkish as a foreign language (TFL) has gained importance in a wide range of grounds recently. The instance also draws the attention of scholars, thereupon several researchers conducted theoretical and empirical studies on the issue. However, when the available literature is reviewed, it is observed that the majority of the studies generally focused on the materials used in teaching TFL, the obstacles the learners and the teachers faced with

while learning or teaching TFL, and on the opinions of TFL -pre-service or in-service- teachers who are mainly qualified in teaching Turkish as the first language. In consequence, it is believed that examining opinion of prospective parties on teaching TFL, will contribute to fill a gap in the literature and provide an alternative perspective to the researchers, who are dealing with teaching TFL. Aiming at contributing to the growing literature on teaching TFL, the present study intended to examine the opinions of EFL pre-service teachers on teaching TFL. Keeping its main aim in focus, the present study is designed to find answers to the following question(s);

- What are the opinions of EFL pre-service teachers concerning teaching Turkish as a foreign language?

- What sort of teaching skills should TFL teachers possess?

- What are the fundamental features that should be prioritized in teaching TFL?

- Does the area of specialization play a significant role in teaching TFL?

- What are the advantages or disadvantages of having EFL background in teaching TFL?

Method

A phenomenological research design, which is a method of qualitative research, was adopted in the present study in order to examine a certain phenomenon -teaching Turkish as a foreign language- in detail (Yıldırım & Şimşek, 2008) and illuminate participants' perceptions, perspectives and understanding of a particular situation (Leedy & Ormrod, 2005). The data of the study were collected through structured written interviews with 70 EFL pre-service teachers who voluntarily participated into the study. Through convenience sampling, which is one of the purposeful sampling technique, the participants were selected among the pre service EFL teachers, who enrolled in "*the methods of teaching Turkish as a foreign language*" course that was delivered in the seventh term of English Language Education program at Akdeniz University, in 2017-2018 academic year.

The data collection instrument of the study is a well-structured written interview form that consists of some closed-ended questions concerning the demographics of the participants and some open-ended questions inquiring answers to the follow-up questions of the study. While the raw data obtained from the answers to the open-ended questions were analyzed through thematic analysis and content analysis qualitatively, the data obtained from the answers to the close-ended questions were quantitatively analyzed and reported as percentages and frequencies. Additionally, the findings based on the analysis of the qualitative and quantitative data bonded together while interpreting the results of the study.

Findings and Discussion

The findings of the present study revealed that pre-service EFL teachers believe that TFL teachers should have a good command on Turkish grammar and phonology besides being well equipped with the methods and techniques of teaching TFL. This finding of the present

study shows similarities with the previous studies (Mete & Gürsoy, 2013; Yıldız, 2015) which claimed that TFL teachers should be endowed with field specific teaching skills. Another finding of the present study revealed that EFL pre-service teachers believe that TFL is a specific area of expertise and TFL teachers should be the graduates of that specific field. That is, the participants believe that TFL teachers should be well equipped field experts in teaching TFL. This finding of the present study shows similarity with the findings of Mete and Gürsoy's (2013) study as well as the findings of the majority of the previous studies in the field.

Additionally, the findings explicated that participants highlighted the importance of the methodological competencies of teachers as well as their knowledge on using appropriate materials while teaching TFL. This finding of the present study show similarities with Yıldız's (2015) and Yılmaz and Yıldız's (2016) studies which found that TFL teachers were not well equipped with the competencies of TFL teaching methods and techniques as well as materials that can be used such courses.

Unlike the findings of the previous studies in the field, the findings of the present study revealed that EFL pre-service teachers believe that the awareness of teaching a foreign language and the experience in teaching a foreign language might provide an advantageous and favorable position for them in teaching TFL. This finding clearly indicate that TFL is a specific field of expertise and should not be regarded as similar to that of teaching Turkish as the first language. Thus, TFL programs should engage some notions that arise TFL teachers' awareness on teaching Turkish as a foreign language. Equally, participants of the present study affirmed that using another language, e.g. English, is a drawback in teaching TFL, since it might cause learners not to experience and model the target language effectively in the classroom.

Results and Suggestions

Concerning the findings of the present study it is concluded that TFL is a specific field of expertise and TFL teachers should be educated in line with the competencies of this specific field by the academics who are the experts in TFL. By the same token, the TFL teacher education programs should be planned so as to equip the pre-service teachers with Turkish grammar, phonology and semantics knowledge besides the knowledge of daily use of the language and the teaching materials that can be used in TFL. Additionally, findings of the present study indicated that TFL teachers should be educated on foreign language teaching methodologies specific to TFL. Since the culture is considered as an integrated part of the foreign language teaching, TFL teachers should be educated on the target cultures of the potential of the learners in TFL.

All in all, the implications and suggestions based on the findings of the present study introduced as follows;

1. Since the present study is qualitative in nature which focus on the specific phenomena in detail, further studies might scrutinize perspectives of teachers who have foreign language education backgrounds and actively take part in TFL programs.

2. Similarly, forthcoming studies might focus on the evaluation of TFL programs concerning the field qualifications and key learning outcomes.

3. Additionally, based on the findings of the present study it is suggested for the TFL teachers that they should not use other languages in the classroom since it might lead learners not to experience and model the target language-Turkish- efficiently. Likewise, it is suggested that TFL teachers should enrich their knowledge on the methodologies and techniques of teaching a foreign language besides their competencies in the grammar, phonology and semantics of the target language.

4. The last but not least, TFL teachers should be well-informed on the culture of the target language and on the culture of the potential learners.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teacher qualifications in teaching Turkish as a foreign language, Phenomenology.

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesinin temelleri Türkçenin var olduğu ilk günlere kadar gitmekle birlikte son yıllarda sadece Türkiye'de değil, birçok ülkede yeniden ve yoğun bir şekilde üzerine odaklanılan bir konu hâline gelmiştir. Gerek gün geçtikçe küresel bir köy hâline gelen dünyada gerekse içinde bulunduğu coğrafi bölgede, Türkiye'nin sosyo-politik konumu ve dünya gündeminde sergilediği etkin rol, Türkçe öğrenimine her geçen gün artan ilginin öne çıkan nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca, farklı ülkelerde önceleri iş gücü olarak başlayıp zaman içinde işverene dönüşen Türkçe konuşan bireylerin artması, cazip bir yatırım alanı olarak Türkiye'nin önem ve değer kazanması ve her anlamda Türk dünyasına ulaşmada göz ardı edilemeyecek bir öneme sahip olması da Türkçe öğrenimine olan ilginin diğer önemli nedenleri olarak düşünülebilir.

Türkiye'de 1950'li yılların sonunda o zamanki adı Robert (Kolej) Akademi olan Boğaziçi Üniversitesinde, 1960'lı yılların başında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türk Dili Edebiyatı Başkanlığı bünyesinde, 1980'li yılların ortalarından itibaren de Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) başta olmak üzere, ülkemizdeki diğer birçok üniversitenin Türkçe öğretimi merkezleri, yurt dışındaki üniversitelerin Türkoloji ve Türk dili ve edebiyatı kürsüleri, Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışındaki merkezleri ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî veya özel kurum ve kuruluşlarda uzun yıllardır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Buna rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili çalışmaların az ve bir o kadar da yeni bir çalışma alanı olduğunu belirtmek gerekir. Dahası, birçok uzmana göre (Karababa, 2009; Kuşçu, 2013; Mete & Gürsoy, 2013) Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin konuyla ilgili hizmet öncesi eğitimleri yetersizdir ve bu öğretmenler yabancılara Türkçe öğretmeyi genellikle göreve başladıktan sonra deneyimleyerek ve diğer öğretmenleri gözlemleyerek öğrenmektedir. Öte yandan, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi odaklı seçmeli ya da zorunlu derslere lisans düzeyinde eğitim yürüten başta Türkçe öğretmenliği olmak üzere bazı öğretmen yetiştirme programlarında yer verilerek öğretmen adaylarının bu alanda örtük ve açık bir şekilde bilinçlendirilme ve biçimlendirme çabalarının da olduğu bilinmektedir. Ancak, Yağmur'un (2013) da belirttiği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi birçok kurum için çok yeni bir konudur. Öte yandan, hâlihazırdaki lisans programlarında yer verilen bu tür derslere ek olarak, son yıllarda, alana özgü lisans ve lisansüstü programlar ya da sertifika programları yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yükseköğretim düzeyinde hak ettiği yeri kazandığı da görülmektedir.

Tüm bu artan ilgi ve ihtiyaçlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde izlenecek yaklaşımların araştırılmasını gerektirmiş, birçok akademisyen ve araştırmacı bu doğrultuda çeşitli çalışmalar yapmışlardır. İlgili alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların (Avcı, Tepeli & Caner, 2017; Demirel, 2011; Karababa, 2009; Okatan, 2012; Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel & Abalı Öztürk,

2013; Yaylı, 2015; vd.) büyük çoğunluğunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenmenin farklı boyutlarında yaşadıkları sorunlar üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. İlgili alan yazında karşılaşılan bazı çalışmalarda ise (Hengirmen, 1993; İşcan, 2011; Yaylı & Yaylı, 2011; Tezcan, 1990; Tosun, 2005) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygun yaklaşım ve yöntemlerin neler olduğu konusunda kuramsal bilgilerin paylaşıldığı ve bu derslerde kullanılan materyal ve kitap incelemeleri üzerine yapılan çalışmalar (Çağlayan Dilber, 2018; Erdem, Gün & Sever, 2015; Harputoğlu, 2016) oldukları gözlenmiştir. Alan yazın taramasında öne çıkan bir başka boyut ise söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğunun katılımcı görüşleriyle yaşanılan sorunları belirlemeye çalıştıkları, yapılan sınırlı sayıdaki deneysel çalışmaların ise çoğunlukla dil öğrenmede belirli bir konunun ya da yöntemin etkililiğini sorgulayan çalışmalar oldukları görülmektedir. Ayrıca, alan yazında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin yeterlikleri üzerine sınırlı sayıda da olsa çalışmalar (Göçer, 2008; Saraç Süzer, 2010; Kalfa, 2015; Mete & Gürsoy, 2013; Yıldız & Tepeli, 2014) yapıldığı ve bu konuda sorunların tespitine yönelik adımların atıldığı da görülmektedir. Ancak, alan yazın taramasında karşımıza çıkan önemli bir boyut ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi odaklı çalışmaların neredeyse tamamında katılımcılarının Türkçenin ana dili olarak öğretimiyle ilgili veya Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkoloji gibi alanların mezunlarından oluştuğu gerçeğidir. Bir başka deyişle yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi boyutunda sınırlı eğitimi olan katılımcılarla gerçekleştirilmiş olduğudur. Örneğin Kalfa (2015) yabancılara Türkçe öğretimi görevini üstlenenlerin bu alanın ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için gereken eğitimi yeterince alamamış öğretmenler olduklarını iddia etmektedir. Yağmur (2006) 'un da vurguladığı gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özel bir uzmanlık alanıdır ve Türkçeyi yabancı dil öğreten öğretmenler de aynı diğer yabancı dil alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmelidir. Benzer şekilde, Mete ve Asar (2014)'ın da belirttiği gibi Türkçeyi etkili kullanabilmek ve ana dili olarak öğretilmesine yönelik eğitim almış olmak Türkçeyi yabancı dil olarak da etkili öğretebilme yetkinliğine sahip olmak anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte yabancı bir dili etkin kullanabilmek ve öğretilmesine yönelik eğitim almak da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir ayrıcalık olarak görülmemelidir.

Bu çalışma her ne kadar Türkçeyi yabancı dil olarak kimin öğretmesi gerektiği konusunda bir iddia taşımasa da yabancı dil öğretimi alanında eğitim alan öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmasını önemli görmektedir. Bu bağlamda, bir yabancı dil öğretimi alanında lisans eğitimi alan öğretmen ya da öğretmen adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin hem bir ihtiyaç hem de alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ulaşılabilen alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendiren Mete (2012)'nin bulgularına göre katılımcılar, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yaygın kullanılan bir yabancı dil bilmeleri gerektiğini düşünmekte ve kendilerini ana dili (Türkçe) öğretmeni veya yabancı dil öğretmeninden farklı algılamaktadırlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini inceleyen Mete ve Gürsoy (2013) da katılımcıların kendilerini ana dili olarak Türkçe öğreten öğretmenlerden farklı gördüklerini ve yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin daha geniş bir genel kültür yelpazesine sahip olması gerektiğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerini inceleyen Kan, Sülüşoğlu ve Demirel (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve tonlama konularına önem verilmesi ve öğrenme sürecinde her bir dil becerisinin ayrı sınavlar ile değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer başka bir çalışma (Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel & Abalı Öztürk, 2013) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde isteklendirme, ölçme-değerlendirme ve yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanma özyeterlikleri açısından Türkçe öğretmenliği lisans programında verilen "Yabancılara Türkçe Öğretimi" dersini alan ve almayan öğretmen adayları arasında farklar olduğunu belirlemişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının araştırıldığı bir başka çalışmada Koçer (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersi almalarına rağmen katılımcıların alana özgü temel becerilerin öğretilmesi, yabancı dil öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme ile mesleki pedagoji ve kültüre yönelik özyeterlik algılarının düşük olduğunu belirlemiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterliklerini inceleyen Yıldız (2015) ise Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek yöntemler, uygun öğretim materyali kullanımı ve ölçme değerlendirme açılarından kendilerini yetersiz gördüklerini belirlemiştir. Benzer şekilde, Yılmaz ve Yıldız (2016) da Türkçe öğretmeni adaylarının yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yöntem ve teknik bilgilerin yanı sıra bu tür derslerde kullanabilecekleri materyaller konusunda da yeterince bilgilenemediklerini düşündüklerini göstermiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inancını değerlendiren Yavuz (2013) 'un çalışması ise İngiliz dili eğitimi alan beş katılımcının kendi ana dilini öğretmenin avantajları ve dezavantajlarını yaşadıklarını ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine özgü eksik yanları olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulguları katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında almış oldukları eğitimlerin yetersiz olması nedeniyle özyeterlik inanç düzeylerinin düşük olduğu; bu durumun sınıf içi eğitsel etkinlik seçimlerini ve öğretim ile ilgili diğer kararlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak bu çalışmanın bulgularını yorumlarken katılımcılardan üçünün İngiliz Dili ve Edebiyatı alanından mezun ve pedagojik formasyon eğitimi almış, ikisinin ise İngilizce öğretmenliği mezunu olup yabancılara Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans yapmakta olan öğretmenler olduğunun da göz önüne alınması yararlı olacaktır.

Her ne kadar kökleri oldukça eski yıllara dayansa da Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin üniversite düzeyinde ele alınmaya başlaması ve bu konuda akademik çalışmalar yapılması diğer dillerin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında oldukça yenidir. Akdoğan, Özkan ve Kurt (2001) Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının 1950 yılından beri yapıldığını vurgulasa da bu alanda çalışmaların 90'lı yıllardan sonra arttığı (Yılmaz & Yıldız, 2016) açıktır. Ayrıca alandaki kaynakça çalışmalarından (Göçer, Tabak & Coşkun, 2012; Göçer, Çaylı & Çavuş, 2016; Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu & Ateşal, 2013) ve sonraki yıllara ait ilgili alan yazın taramasında ulaşılabilen kaynaklardan görüldüğü üzere bu çalışmaların özellikle de 2000'li yıllardan sonra büyük ivme kazandığı açıkça görülmektedir. Ancak alan yazındaki bu çalışmalardan çok azı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitimi alan katılımcıların görüşlerine yer vermiştir. Ne var ki, etkin bir değerlendirme yapabilmek için öğretmen adaylarının özellikle de bir yabancı dil öğretimi programına devam eden öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerin belirlendiği çalışmalar henüz istenilen niceliğe ulaşmamıştır. Ulaşılan alan yazın taramasından da görüldüğü üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendiren birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmaların neredeyse tamamının Türkçenin ana dili olarak öğretimi üzerine eğitim alan öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini inceleyen bu çalışmanın alan yazındaki bir boşluğa katkı ve alana ilgi duyan araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandıracağına inanılmaktadır. Bu inançtan hareketle, bu çalışma ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi eğitimi alan öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenindeki bu çalışma ile aşağıdaki soru ve alt sorulara cevap aranmıştır;

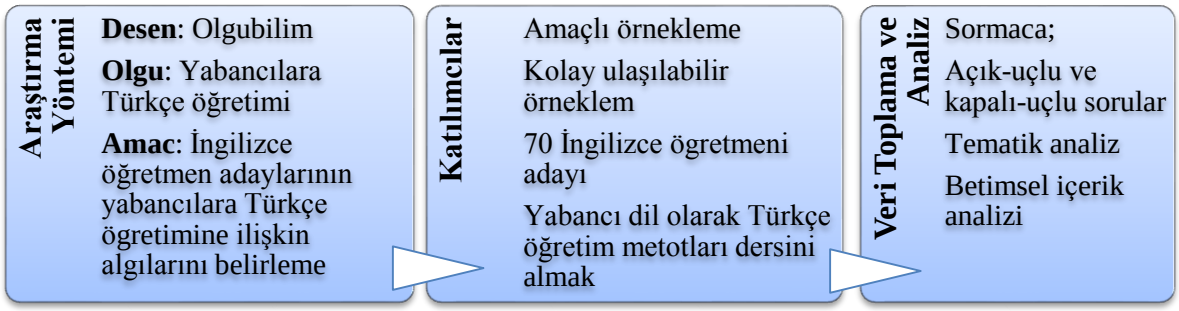
- İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken temel özellikler nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel özellikler nelerdir?
3. Yabancılara Türkçe öğretimi için eğitim alınan uzmanlık alanı önemli midir?

4. Yabancılara Türkçe öğretimi açısından İngilizce öğretmenliği alan eğitimine sahip olmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada izlenen araştırma süreci Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Araştırma Süreci

İngilizce öğretmeni adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin deneyim, bakış açıları ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olguları derinlemesine araştırma (Yıldırım & Şimşek, 2008) ve belli bir olguya ilişkin bireysel algıların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amacıyla (Leedy & Ormrod, 2005) yürütülen çalışmalar için yaygın olarak kullanılan nitel bir araştırma desenidir.

Çalışmanın araştırma grubu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 70 İngilizce öğretmeni adayından oluşmuştur. Katılımcılar araştırma desenine uygun olarak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İngiliz Dili ve Eğitimi lisans programı yedinci döneminde yer alan "*yabancı dil olarak Türkçe öğretim metotları"* dersini alan İngilizce öğretmeni adayları arasından amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenmiştir.

Bu araştırmanın verileri, katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bilgileri toplamaya yönelik bazı kapalı uçlu sorular ve araştırmanın alt problemine ilişkin bilgi ve katılımcı algılarını sorgulayan açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı sormaca ile toplanmıştır. Sormaca 2017-2018 öğretim yılı güz dönemi sonunda ders ile ilgili tüm değerlendirme süreci bittikten sonra katılımcılara dağıtılmış ve cevaplandırılması için on gün süre verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini samimi bir şekilde yansıtabilmeleri için de sormacada katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bir maddeye yer verilmemiş ancak katılımcılardan geri dönen her bir sormacaya dönüş sırasına göre bir numara ve katılımcıların cinsiyetlerini belirten bir harf atanarak veri kaynağı belirginleştirilmiştir.

Katılımcıların el yazısıyla cevaplandırdığı açık uçlu soruların bulunduğu sormaca ile elde edilen ham veriler nitel analiz yöntemlerinden betimsel tematik ve içerik analizi tekniği ile kapalı uçlu sorulardan elde edilen ham veriler ise nicel yöntemler kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen tüm yanıtlar önce bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hâle getirilmiştir. Ön incelemesi iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel veriler, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmış ve çalışmanın araştırma soruları ve alt problemlerine göre düzenlenerek özetlenmiştir. İki araştırmacı tarafından elde edilen tema ve alt temalar birbirleriyle karşılaştırılmış ve fark belirlenen temalar üzerinde karşılıklı görüş birliği sağlanıncaya kadar incelemelere devam edilmiştir. Elde edilen tüm veriler üçüncü araştırmacı tarafından diğer iki araştırmacıdan bağımsız olarak tekrar kontrol edilmiş ve böylece

verilerin değerlendiriciler arası güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerinden elde edilen nicel verilerin analizinde ise yüzde ve frekanslar belirlenmiş ve bulguların yorumlanmasında bu verilerden yararlanılmıştır. Elde edilen tüm nicel ve nitel bulgular, araştırma sorularına yanıt oluşturacak şekilde harmanlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca, araştırma bulgularının iç-güvenirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen bulgular çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda betimsel olarak sunulmuştur. Çalışmanın öncelikli olarak cevap aradığı soru, İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Bu temel merak ışığında sorulan "*Size göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmelerin sahip olması gereken temel özellikler nelerdir*?" sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtların tematik çözümlemesinden 8 (sekiz) kategori elde edilmiştir. Kategorilerin içeriği ile frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken temel özellikler

Kategoriler	**F**	**%**
Türkçe hâkimiyeti	93	33,81
Kişilik özellikleri	58	21,09
Öğretmenlik meslek bilgisi	38	13,82
Yöntem, teknik ve strateji bilgisi	27	9,82
Yabancı dil ve kültür bilgisi	19	6,9
Türk kültürü bilgisi	18	6,55
Alan Uzmanlığı	17	6,19
Mesleki tecrübe	5	1,86
Toplam	**275**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, İngilizce öğretmeni adaylarının, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmenlerin sahip olması gereken en temel özelliğin "Türkçe hâkimiyeti" (% 33.81) olarak öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca "kişilik özellikleri" (% 21.09), "öğretmenlik meslek bilgisi" (% 13.82) ve öğretmenlik meslek bilgisi içinde değerlendirebilecek ancak katılımcılar tarafından özellikle vurgulanan "yöntem, teknik ve strateji bilgisi" de (% 09.82) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin sahip olması gereken diğer önemli özellikler olarak vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak "yabancı dil ve kültür bilgisi" (% 06.90), "Türk kültürü bilgisi" (% 06.55), "alan uzmanlığı" (% 06.19) ve "mesleki tecrübe" (% 01.86) de yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken temel özellikler olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçeye hâkim olması gerektiğini belirten katılımcıların görüşlerine göre Türkçenin kurallarını bilme ve bunları doğru şekilde kullanma Türkçeye hâkim olmanın önemli göstergeleridir. Örneğin, bir katılımcı "*Türkçeye hâkim olmayan bir öğretmenin, açıkçası, bir yabancıya Türkçeyi doğru veya net bir şekilde anlatması, öğretmesi mümkün değildir"* (Ö14-E) derken, bir başka katılımcı (Ö8 K) da "*Kesinlikle dil bilgisini en ince detayına kadar bilmeli. Türkçe öğrenen bir yabancının 'Bu eki neden burada da kullandık? Orada daha farklıydı, neden, niçin…?' gibi sorularına mantıklı cevabı anında vermelidir. Noktalama işaretlerinin fonksiyonunu bile bilmelidir"* sözleriyle görüşlerini belirtmiştir. Öte yandan Türkçeye hâkimiyeti aksansız konuşma olarak gören bir katılımcı (Ö66-E) ise bu boyutun önemini "[*Öğretmen*] *Türkçeyi aksansız bir şekilde kullanabilmelidir"* sözleriyle vurgularken bir başka katılımcı da öğretmenlerin telaffuz, kuralları bilme ve aktarabilme yeteneklerinin öğretmenlerin Türkçeye hâkimiyetini sağladığını şu şekilde ifade etmiştir;

"*Telaffuzda mümkün olduğunca şiveden arınık ama konuşma diline uygun şekilde olması önemli. Dil bilgisinde ise yeterince bilgiye sahip olmazsanız öğrencilerin sorunlarına yeterli,*

tatmin edici cevaplar sağlama hususunda sıkıntı yaşayabilirsiniz. Bu açıdan dil bilgisi önemli, imla ise zaten biz Türklerin de sıkıntılı olduğu bir konu. Bu yüzden öğrencinin ihtiyaçlarına göre bu konu göz önüne alınmalı." (Ö16-E)

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçeye hâkim olma ölçütlerini özellikle dil bilgisi, imla ve telaffuz boyutlarında özen ve bilgi gerektirdiğini ifade eden bazı katılımcıların görüşleri ise şöyledir;

"Bir dil öğretmeni, bu dil ister Türkçe olsun, ister İngilizce, kesinlikle öğrettiği dile hâkim olmalıdır. Yanlış yapılan bir telaffuz, öğrencide ilk öğrendiği şekilde kalacağı için doğru telaffuzları bilmek ve doğru bir şekilde aktarmak oldukça önemlidir. Aynı durum dil bilgisi ve imla konusunda da geçerlidir" (Ö35-K).

"Yabancılara Türkçe öğretimi yapan bir öğretmenin dil bilgisi, imla ve telaffuz konusunda çok iyi olması gerektiğini düşünüyorum çünkü öğretmen ne kadar iyi ve yanlışsız bir dil bilgisi, imla bilgisi ve telaffuza sahipse karşısındaki öğrenciye de o kadar iyi aktarabilir. Öğrenciye yanlış telaffuz veren bir öğretmen onun yanlış öğrenmesine sebep olmuş olur" (Ö27-K).

"Türkçe öğretecek bir öğretmenin Türkçeye kesinlikle hâkim olması gerekir. Bir öğretmenin dil bilgisini, dilin kurallarını bilmeden bir başkasına ne kadar öğretebileceği tartışmalı bir konu. Öğretmenin kesinlikle Türkçeyi İstanbul Türkçesine yakın konuşması gerekir. Çünkü öğrenciler Türkçeyi öğretmenlerinden duydukları şekilde öğrenirler. Öğretmenin eksikliği durumunda yanlış öğrenmeler ortaya çıkabilir" (Ö30-K).

Katılımcılar, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken ikinci önemli özelliğin öğretmenlerin kişilik özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenin sahip olması gereken kişilik özelliklerine ilişkin öne çıkan temalar belirtilme sıklığına göre Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin sahip olması beklenen kişilik özellikleri

Temalar	f
Sabırlı olma	24
Empati kurabilme	13
İletişim becerisi yüksek olma	11
Kendine güvenen ve kendinden emin	8
Yaratıcı olma	5
Özverili ve azimli olma	5
Disiplinli, kararlı ve planlı olma	5
Yeniliklere açık olma	4
Motive edici (istek uyandırıcı) olma	4
Diğer dil ve kültürlere saygılı olma	4
Arkadaşça ve güler yüzlü olma	4
Girişimci olma	3

Tablo 2'ye göre İngilizce öğretmeni adaylarının, yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlerde olmasını beklediği en önemli kişilik özelliği sabırlı olmaktır. Bunu empati kurabilme, iletişim becerisi yüksek olma, kendine güvenme ve kendinden emin olma takip etmektedir. Ayrıca, özverili ve azimli olmak, motive edici (istek uyandırıcı), arkadaşça ve güler yüzlü, disiplinli, kararlı ve planlı, yeniliklere açık, yaratıcı, diğer dil ve kültürlere saygılı ve girişimci olmak da yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken bir diğer önemli özellik de "öğretmenlik meslek bilgisi"dir. Katılımcılar bunun bir alt teması olarak da öğretmenlerin "öğretim yöntem, teknik ve strateji bilgisine sahip olması" gerekliliği boyutunda farklı görüşler ifade etmiştir. Bu bağlamda düşüncelerini aktaran katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik meslek bilgisini; *"Bilgileri öğrencilere doğru yöntemlerle*

aktarabilecek öğretim yöntemlerini bilme" (Ö2-K); "*Öğrencilerine bilgiyi aktarabilme, öğrencilerini öğrenmeye güdüleme"* (Ö22-E); "*Öğrencilerin sorularına eksiksiz yanıt verebilecek kapasitede olma ve öğrencilerin ilgisini derse çekebilecek yeterlilikte olma"* (Ö23-E); "*Türkçe öğretim yöntemlerini kullanabilme. Öğreteceği konuyla ilgili materyal vb. hazırlayabilme"* (Ö59-K) gibi sözlerle ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi teması altında incelenen verilerden çıkan bir başka alt tema ise "*öğretmenlerin hedef kitleyi tanıması*" olmuştur. Katılımcılar öğretmenlerin öğretim yaptıkları bireyleri yakından tanıması gerektiğini ve bunun da meslek bilgisi kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerinin seviyelerini bilmenin önemine vurgu yapan bir katılımcı (Ö53-K) "[*Öğretmen] öğrencilerin düzeylerini iyi bilmeli ve onların öğrenim tarzlarına göre program hazırlamalı" sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir katılımcı da öğretmenlerin sahip olması gereken meslek bilgileri kapsamında "Öğrencilerin seviyelerine göre program hazırlamak. Öğrencileri dinlemek"* (Ö53-K) gerektiğini söylemiştir. *Başka bir katılımcı da (Ö7-K)* "*Hangi ulustan insanlara bu dili öğrettiğini, karşıdaki dilin özelliklerini de bilmeli. Bilgilerini öğrenciler ile paylaşabilmeli ve anladıklarına emin olmalıdır"* sözleriyle öğretmenlik meslek bilgisinde dil öğretilen bireyleri tanımanın önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca, "*Öğrencilerin eksiklerini anlayabilme"* (Ö20-K); "*Öğrencilerinin ihtiyaçlarını iyi analiz edip sorunlarını çözme"* (Ö10-E) ve "[öğretmen] *öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Öğrenciler hakkında detaylı bilgi sahibi olmalıdır. Derse iyi hazırlanıp gelmelidir. Sınıf yönetimi konusunda yetkin olmalıdır"* (Ö64-E) sözleriyle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hedef kitleyi tanımasının önemini vurgulamışlardır.

Öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili verilerin çözümlemesinden ulaşılan bir başka alt tema ise öğretmenlerin "*ölçme ve değerlendirme*" bilgi ve becerisi ile ilgili olmuştur. Sadece bir katılımcı tarafından ifade edilen bu alt temada öğretmenin meslek bilgisi kapsamında ölçme ve değerlendirme bilgisinin de önemli olduğu "[öğretmen, öğrencilerin] *Türkçeyi öğrenip öğrenmediği ile ilgili her becerisini ölçme ve değerlendirme metotlarını bilmeli"* (Ö6-K) sözleriyle ifade etmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlemesi katılımcıların yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken bir başka özelliğin ise "*yabancı dil ve kültür bilgisine sahip olmak*" olduğunu vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı dil bilgisine sahip olması gerektiğini düşünen bir katılımcı (Ö8-K) "*Yabancı dillerden İngilizceyi kesinlikle bilmeli, Türkçe ana dili olmalı, ama yabancı diller de bilmeli"* derken bir başka katılımcı (Ö36-K) "*Türkçe dışında en az bir yabancı dil bilmeli. Bu öğretimde karşılaşılan zorluklarda başvurulabilecek iyi bir alternatif olabilir"* diyerek bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir. Öte yandan bazı katılımcılarda yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin dil öğrettikleri grubun ana dilini de bilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (Ö39-E) *"Kıyaslama yapabilmesi için öğrencilerin ana dilini az da olsa bilmesi gerekir"* derken bir başkası (Ö66-E) "*Türkçeyi öğrettikleri kitlenin ana dilini, iletişim kuracak kadar bilmelidir"* sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı ise "*Öğreteceği grubun ana dilinin* [*dil*] *bilgisi kurallarına sahip olmalı, grubun ana dilini en azından B1 seviyesinde konuşmalı ki grup içinde herhangi bir sıkıntı olduğunda kolaylıkla anlaşabilsinler çünkü gruptaki öğrencilerin Türkçeyi konuşmaları uzun bir zaman alacaktır"* (Ö27-K) sözleriyle öğretmenlerin hedef kitlenin ana dilini ve o dilin dil bilgisi kurallarını da bilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Diğer taraftan bazı katılımcılar da hedef kitlenin ana dili ya da başka ortak bir yabancı dil bilmenin yanı sıra öğretmenlerin dil öğrettikleri topluluğun kültürünü de bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlerin bu bilgiyi gerektiğinde diller ve kültürler arasında kıyaslama yapmak, öğrencilerle iletişim kurmak ve öğretimde faydalanmak için kullanabileceklerini "*İki dil ve kültür arasındaki fark ve benzerlikleri iyi bilmeli"* (Ö20-K); "*Hedef kültür ile ilgili de bilgi sahibi olmalıdır. Türk kültürü ile benzer/farklı yönlerini bilmeli"* (Ö35-K) sözleriyle ifade etmişlerdir.

Araştırmanın cevap aradığı bir başka soru ise katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel özelliklerin ne(ler) olduğudur. Bu soruya cevap

oluşturacak verilerin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar Tablo 3'te tekrarlama sıklığı doğrultusunda temalar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel özellikler

Temalar	f
Dil bilgisi kurallarının nitelik ve niceliği	58
Türkçenin yapı bakımından dünya dilleri arasındaki yeri	45
Türkçenin kaynak bakımından dünya dilleri arasındaki yeri	12
Türkçenin tarihî, coğrafi ve kültürel gelişimi	15
Türkçenin anlam özellikleri	32
Türkçenin sözlü anlatımına ilişkin özellikler	33
Türkçenin yazılı anlatımına ilişkin özellikler	9

İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında Türkçenin göz önünde bulundurulması gereken temel özelliklerine ilişkin toplam 204 yorumundan hareketle oluşturulan yedi kategori arasında, görüş yoğunluğunun en fazla olduğu tema, "*dil bilgisi kurallarının nitelik ve niceliği"* ile ilgili olmuştur. Buradan hareketle katılımcılara göre Türkçenin dil bilgisi özelliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en fazla önem verilmesi gereken unsur olduğu söylenebilir. Türkçenin dil bilgisi kurallarının nitelik ve niceliğinin önemini vurgulayan verilerin ayrıntılı analizleri katılımcıların Türkçenin kurallarının çok olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Örneğin bir katılımcı "*Türkçe çok fazla dil bilgisi kuralı olan bir dildir"* (Ö26-K) derken bir başka katılımcı *"Cümle yapısı, ögelerin sıralanışı, ekler, yapım, çekim ekleri, zamanlar… Yani Türkçenin çok fazla kuralı var"* (Ö32-E) sözleriyle görüşlerini belirtmiştir.

Türkçede birçok dil bilgisi kuralı olduğu ve bunların öğretiminin zor olduğunu düşünen bir katılımcı ise görüşünü şöyle belirtmiştir; "*Cümlenin ögeleri, zamanın kullanımı ve fiillere ya da isimlere göre çekimlenmesi ve fiillere getirilen eklerin kişilere göre değişimi, tüm bunlar için birçok kuralı bilmeli öğretmen"* (Ö55-E). Öte yandan bir başka katılımcı ise Türkçe dil bilgisinin yanı sıra ses bilgisinin de kuralları olduğunu "*Dil bilgisi ve onun kuralları yanı sıra kaynaştırma sesleri ve bunların da bir dizi kuralları var, bence bu seslerin öğretimi gerçekten çok zor"* (Ö53-K) sözleriyle vurgulamıştır. Ek olarak, katılımcıların *Türkçede istisnai kural ve kullanımların çok olduğunu düşündükleri de belirlenmiştir. Örneğin Ö68-E "Bolca kuralın yanında bolca istisna var ve bunları açıklayabilecek kadar iyi bilmeli bir öğretmen"* derken, bir başkası (Ö34-K) *"Dil bilgisinde ekler ve özel durumları var, hatta bir de bunların istisnai kuralları var"* sözleriyle Türkçedeki istisnai kural ve kullanımlara da vurgu yapmışlardır.

İngilizce öğretmeni adaylarına göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli özellik ise Türkçenin diğer dünya dilleri arasındaki yeri ve bağlı bulunduğu dil ailesidir. Katılımcıların bazıları (Ö1-E, Ö2, Ö9-K, Ö11-K, Ö18-K, Ö20-K, Ö21-K, Ö48-E, Ö50-K, Ö56-E, Ö65-E, Ö66-E) Türkçenin kaynak bakımından Ural-Altay dil ailesine mensup olmasının yabancılara öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken bir özellik olduğunu dile getirmişler ve diğer dil ailelerine mensup olanlardan Türkçe öğrenenler için bu durumun zorluk yaratabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Türkçenin sondan eklemeli yapısının sorun olabileceğini düşünen bir katılımcı (Ö27-K) "[Türkçe] *sondan eklemeli bir dil olduğu için diğer dil ailesinden olan dilleri konuşan insanlara öğretilmesinde zorluklar yaşanabileceği için Türkçe öğretimi uzun bir zamana yayılmalıdır ve her konu için gereken süre tanınmalıdır*" diyerek görüşünü belirtmiştir.

İngilizce öğretmeni adayları, Türkçenin sözlü ve yazılı anlatımdaki birçok özelliğinin, Türkçenin yabancılara öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir başka önemli unsur olduğunu belirtmişlerdir. Ancak elde edilen verilerin analizi Türkçenin sözlü anlatım özellikleri konusunda katılımcıların farklı görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Örneğin bazı katılımcılar Türkçe konuşma ve yazı dilinin benzer olduğunu ve bu durumun Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini kolaylaştırdığını

"*Okunduğu gibi yazılıp, yazıldığı gibi okunması"* (Ö11-K); *"Türkçe yazıldığı şekilde okunan bir dil olması"* (Ö26-K); ve *"Türkçenin vurgu odaklı olmayışı"* (Ö25-K) sözleri ile ifade etmişlerdir.

Öte yandan konuşma ve yazı dilinin farklı olduğu, günlük kullanım ve ağız özelliklerinin Türkçenin öğretimini zorlaştırdığını ifade eden bazı katılımcılar ise "*Telaffuzdaki değişimlere dikkat edilmeli, telaffuz edildiği gibi yazılmayan kelimeler var"* (Ö2-K); *"Belli bir bölge içinde bile farklı kelime ve şiveler var, buna dikkat edilmeli"* (Ö23-K); *ve "Konuşma dili ile yazı dilinin farkları önemli"* (Ö10-E) sözleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın bir başka bulgusu da katılımcılara göre yazılı anlatımın Türkçenin önemli bir özelliği olduğu ancak bu özelliği sadece alfabe ve yazım kuralları çerçevesinde değerlendirmeleri olmuştur. Örneğin Ö42-K *"Latin alfabesi kullanıldığında bir Çinli ya da Rus için Türkçe zor olabilir"* derken Ö46-K *"Türkçedeki bazı seslerin onların dillerinde harf olarak karşılığının olmaması"* sözleriyle yabancılara Türkçe yazma öğretirken karşılaşılabilecek sorunlar olarak vurgulamışlardır. Benzer şekilde Türkçe yazma öğretiminde ses değişmesine dikkat çeken bir başka katılımcı (Ö68-E) da *"Yazılırken kelimelerin harfleri sürekli değişiyor, örneğin kitap, kitabı, burun, burnu vb. bunu iyi öğretmek lazım"* diyerek yazılı anlatımın zorluğuna dikkat çekmiştir.

İngilizce öğretmeni adayları, Türkçenin yabancılara öğretiminde önem verilmesi gereken bir diğer konunun ise *Türkçenin anlam özellikleri* olduğunu belirtmişlerdir. Türkçenin anlam olarak çok zengin olduğu ve bunun özellikle kelime öğretimi boyutunda sorun olabileceğini ifade eden bir katılımcı "*Bir kelimenin birden çok anlamı var. Mecazlı söyleyişin/anlatımın çok olması, deyimlerin fazla olması ve kelimelerin deyimlerde başka anlamlarda kullanılması öğretimde zorluğa neden olabilir"* (Ö4-K) sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde bir katılımcı *"Türkçe sadece kelimeler değil, aslında o kelimelerin altında yatan derin duygulardan oluşur"* (Ö62-K) derken bir başka katılımcı da *"Deyimler ve atasözlerinin sık kullanılmasından dolayı bunlara öncelik vermek gerekir. Çok fazla aynı anlamlı farklı kökenli kelimeler var ve bunlara dikkat çekmek gerekir"* (Ö41-K) sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Türkçenin anlam zenginliğini onun yabancı dil olarak öğretimini zorlaştıran bir unsur olarak gören bir katılımcı ise *"Kesinlikle her dilde olduğu gibi önce kelime bilgisi göz önünde bulundurulmalı. Öğrenciye gramerden önce anlamlı cümleler oluşturacak kelimeler ve bu kelimelerin anlamları öğretilmeli"* (Ö14-E) diyerek bu konudaki görüşlerini belirtmiştir.

Çalışmadan elde edilen bir başka bulgu ise İngilizce öğretmeni adaylarının, Türkçenin tarihî, coğrafi ve kültürel gelişimini de yabancı dil olarak öğretirken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir özellik olarak görmeleri olmuştur. Örneğin Ö31-K "*Türkçenin coğrafi* olarak *birçok dilden ve kültürden etkilendiği unutulmamalı"* demiştir. Benzer olarak Ö35-K ise *"Diğer dillerden almış olduğu birtakım yabancı sözcükler Türkçenin diğer dillerle ilişkisini gösteriyor, ama bu bilgi öğretirken de kullanmalı"* demek suretiyle Türkçenin tarihi ve kültürel bağlarının ve ilişkide olduğu diğer dillerle olan bağının önemine vurgu yapmışlardır. Türkçenin tarihsel süreci ve kullanıldığı coğrafyalara da dikkat çeken başka katılımcılar ise "*Köklü bir tarihinin olması, geniş bir coğrafyada konuşulması"* (Ö1-E); "*Binlerce yıllık geçmişi ve sürekli değişip gelişen yapısı"* (Ö23-E); *"Yaygın bir coğrafyada kullanılıyor olması ve tarihi eskilere dayanan bir dil olması"* (Ö48-E) gibi özelliklerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilirken göz önüne alınması gereken özellikler olduğu belirtmiştir.

Bu araştırma kapsamında İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri belirlenirken cevap aranan bir diğer soru da yabancılara Türkçe öğretimi için eğitim alınan uzmanlık alanının önemli olup olmadığı olmuştur. İlgili soruya verilen yanıtların içerik analizlerinden katılımcıların bazılarının uzmanlık alanı kavramını bir lisans alanı değil de dil bilgisi, yazım ve telaffuz kurallarını bilme ve doğru olarak uygulama olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu algıya sahip olanlar hariç tutulduktan sonra kalan katılımcıların % 94,3 uzmanlığın önemli olduğunu, %5,7'si ise uzmanlığın önemli olmadığını ifade ettiği belirlenmiştir. Örneğin, yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenin alan uzmanlığının önemli olduğunu belirten bir katılımcı *"Hem konunun kendisinde hem de onun aktarımında uzmanlık olmazsa olmazlardan. Bir virgülün anlam*

farklılaşmasına yol açtığı bir dilde bunları bilmemek hiç iyi bir sonuç doğurmaz" (Ö1-E) sözleriyle alan uzmanlığının önemini vurgulamıştır. Bir başka katılımcı (Ö48-E) ise "*Öğretmen alanında uzman olup, işin gerektirdiklerini iyi biliyor olması lazım. Aktardığı yapılarda bilgili olmalı, yanlış yazımlardan kaçınmalı, telaffuzu düzgün olmalı ki öğrencide hataya sebep olmasın"* diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö28-K da "*Yabancılara Türkçe öğretecek kişinin dil bilgisi, imla ve telaffuz anlamında yeterli olması bu dili iyi öğretebileceği anlamına gelmez. Bunları öğrenciye nasıl aktaracağını bilip öğrencinin ihtiyaç ve sorularına tatmin edici açıklamalar yapabilecek kadar kendini geliştirmiş olması yani alanında uzman olması gerektiğini düşünüyorum"* diyerek alan uzmanlığının önemine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Alan uzmanlığını dile hâkimiyet ve kurallarının iyi bilmek olarak algılayan bir katılımcı (Ö15-K) ise öğretmenin donanımlı olmasının önemli olduğunu *"Tam anlamıyla donanımlı bir öğretmen olması gerektiği görüşündeyim. Dil bilgisine hâkim olması kuralları açıklaması açısından, imlaya hâkim olması dilin doğru kullanılması açısından, telaffuzunun iyi olması da öğrencilere model olup en iyi şekilde öğretmesi açısından önemlidir"* sözleriyle belirtmiştir. Bir başka katılımcı (Ö24-K) da *"Bir insana, konu ya da dil ne olursa olsun 'bir şey öğretmek' zaten başlı başına bir emek ve uzmanlık gerektirir. Bence; Türkçe öğretecek kişi bu uzmanlığa tamamıyla sahip olmalıdır"* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Öte yandan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzmanlığın önemli olmadığını dile getiren katılımcılardan Ö23-E *"*[öğretmen] *eğer bir yabancı veya yurtdışında yetişmiş bir Türk ise; Türkçe konuşulan ortamlarda uzun zaman geçirmiş ve Türk kültürünü yakından görmüş ise Türkçeyi öğretebilmesi için yeterli olduğu kanısındayım*" derken Ö18-K ise "*Bence Türkçe öğrenen bir öğrenci bir Türk gibi konuşabiliyorsa, bu dili öğrenmiştir, kimin öğrettiği çok da önemli değil. Nitekim birçok ana dili konuşucusu da kendi dilinin imla ve dil bilgisi kurallarını çok iyi bilmez, uzmanlığın öğretim sırasında bir sıkıntı teşkil edeceğini düşünmüyorum"* sözleriyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için özel bir uzmanlık alanına gerek olmadığı yönündeki görüşlerini ifade etmiştir.

İngilizce öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları alan eğitiminin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından kendilerine herhangi bir avantaj veya dezavantajının olup olmadığı sorusuna verilen yanıtların analizi, katılımcıların kendi alan eğitimlerinin yabancılara Türkçe öğretmede birtakım avantajları olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde almış oldukları alan eğitiminin kendilerine sağladığı avantajlı durumlara ilişkin görüşlerinden belirlenen temalar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Alınan alan eğitiminin avantajları

Temalar	**f**
İngilizce veya bir yabancı dil bilmek	37
Dil öğrenme/öğretme farkındalığı	14
Yabancı dil öğretimi deneyimi	14
Yabancı dil öğretimi bilgisi	7
Kültürel bilgi birikim	4
Avantajımız yok	7

Verilerin analizinden İngilizce öğretmeni adaylarının çoğunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendilerinin en önemli avantajının *İngilizce bilmek* olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanında, bir yabancı dil öğretme farkındalığı, yabancı dil öğretimi bilgisi ve İngilizce bilmeden kaynaklı kültürel bilgi birikimine sahip olma da diğer önemli avantajlar olarak öne çıkmışlardır. Ayrıca elde edilen verilerin analizi, katılımcılardan bazılarının yabancı dil olarak İngilizce öğretmenliği eğitiminin kendilerine yabancılara Türkçe öğretme bağlamında herhangi bir avantaj sağlamadığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

İngilizce veya bir yabancı dil bilmenin yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerine avantaj sağladığını düşünen bir katılımcı (Ö2-K) *"İngilizceyi, Türkçe iletişimde tıkandığımız durumlarda bir iletişim aracı olarak kullanabiliriz. Anlaşılmayan yerleri İngilizce olarak tekrar ettiğimizde öğrencilerin*

kavramaları daha kolay olabilir" derken bir başkası (Ö7-K) ise "*Türkçe öğrenmek isteyen ve İngilizce bilen insanlarla daha iyi iletişim kurabiliriz. Bu ortak bilinen dil, iletişimi daha sağlıklı yapar"* sözleriyle bu konudaki görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun İngilizceyi dünyanın ortak iletişim dili olarak gördükleri ve dolayısıyla da bu ortak iletişim dilini öğretecek kadar iyi bilmenin hem yabancılara Türkçe öğretirken kendilerine avantaj sağladığı hem de ortak dil olması nedeniyle Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için kolaylık sağladığını düşündükleri de çalışmanın bulguları arasındadır. Bu bağlamda görüşleri alınan bir katılımcının (Ö31-K) söylediği "*Birçok ülkede İngilizce yaygın olduğu için iki dil arasında bağlantılar kurarak öğrencilerin bildiğinden yola çıkıp bilmediği Türkçeyi öğretmek daha kolay olacaktır"* sözleri diğer katılımcıların da görüşlerini özetler niteliktedir.

İngilizce öğretmeni adaylarının yabancılara Türkçe öğretiminde aldıkları alan eğitimi bağlamında kendilerini avantajlı olarak düşünmelerinin nedenlerinden biri de dil öğrenme/öğretme farkındalığı ve yabancı dil öğretim deneyimine sahip olmaları olarak belirlenmiştir. Örneğin yabancı dil olarak İngilizce öğretmenliği eğitimi almanın yabancılara Türkçe öğretiminde ana dili olarak Türkçe öğretimi eğitimi alan öğretmenlere göre daha avantajlı olduğunu düşünen bir katılımcı (Ö16-E) "*İngilizce öğretmenleri, Türkçe öğretmenlerine kıyasla, öğrencilerin ikinci bir dil öğrenirken yaşayacağı zorlukları anlama, bu süreci anlamlandırma, onlara bu anlamda destek olma konusunda daha avantajlı bir görüntü sergileyeceklerdir* "sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi eğitiminin avantaj olduğunu düşünen bir başka katılımcı da (Ö18-K) "*İngilizce öğretmenleri İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğretmeyi öğrenirler. Öğrendikleri yöntemleri Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğretirken de kullanabilirler"* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı (Ö12-K) da aldıkları alan eğitiminin avantajı olarak yabancı dil öğrenme deneyimine sahip olduklarını ve bunun yabancı dil öğretmede kendilerinde bir farkındalık oluşturduğunu *"Bence biz bu işin ne kadar zor olduğunu daha iyi biliriz"* sözleriyle dile getirmiştir.

Verilerin analizi ayrıca İngilizce öğretmeni adaylarının yabancılara Türkçe öğretiminde yabancı dil öğretme bilgisine sahip olmanın kendilerine avantaj sağladığını düşündüklerini göstermiştir. Bu bağlamda bir katılımcı (Ö19-K) *"Öncelikle yabancı dil öğretimi hakkında gerekli bazı donanımlara sahip olduğumuzu düşünüyorum. Yabancı dil öğretirken kullanılabilecek yöntem ve tekniklerden Türkçe öğretiminde de yararlanılabilirim"* derken bir başkası (Ö33-K) da *"Bir İngilizce öğretmeni o dili nasıl öğreteceğinin eğitimini almıştır. Bundan dolayı yabancı bir dil öğretimi nasıl olmalı, öğrenciye nasıl yaklaşılmalı az çok biliyordur. Bu onun için bir avantajdır"* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Farklı kültürler hakkında sahip oldukları bilgi birikimini kendilerinin avantajı olduğunu düşünen katılımcılardan biri (Ö31-K) ise görüşünü *"İngilizce öğretmenleri diğer kültürler anlamında daha tecrübeli oldukları için yeni kültürlere daha açıktır. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilir"* sözleriyle ifade etmiştir.

Öte yandan bazı katılımcıların özellikle ana dili olarak Türkçe öğretimi eğitimi alan öğretmenlere kıyasla yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini dezavantajlı olarak gördükleri de çalışmanın bulguları arasındadır. Katılımcıların kendilerini dezavantajlı gördüklerini belirttikleri görüşlerde öne çıkan bazı temalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Alınan alan eğitiminin dezavantajları

Temalar	**f**
Türkçe dil bilgisi hâkimiyetinin zayıf olması	27
Uzmanlık alanı olmaması ve Türkçe özel öğretim bilgisine sahip olmama	22
İngilizceyi ara dil olarak kullanmak	6
Dezavantajımız yok	7

Tablo 5'te de görüldüğü gibi katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendilerindeki en önemli dezavantajın Türkçe dil bilgisi hâkimiyetindeki zayıflık olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte Türkçe özel öğretim bilgisine sahip olmamak, Türkçe öğretiminin uzmanlık alanları olmayışı ve öğretimde İngilizceyi kullanacak olmalarından dolayı Türkçeyi yeterince

öğretemeyeceklerini düşünmeleri diğer dezavantajlar olarak ifade edilmiştir. Öte yandan verilerden katılımcıların bir kısmının (%10) ise herhangi bir dezavantajlarının olmadığını düşündükleri de belirlenmiştir. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendilerini dezavantajlı olduklarını düşündükleri Türkçe dil bilgisi hâkimiyetindeki zayıflık temasına ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir;

> *"Türkçe dil bilgisine çok da hâkim olamadığımızı düşünüyorum. Çünkü yıllardır başka bir dilin dil bilgisi içinde uğraşıyoruz. Ana dilimiz olması, bu dilde çok yeterli olduğumuz anlamına ve iyi öğretebileceğimiz anlamına gelmiyor diye düşünüyorum"* (Ö7-K).

> *"İngilizce öğretmenlerinin Türkçe dil bilgisi konularına yeterince hâkim olmamaları bu konuda çıkabilecek en büyük dezavantaj olabilir. Türkçe dil bilgisi kurallarını düzgün açıklayamama, sorulara doğru ve tatmin edici cevap verememe gibi konularda İngilizce öğretmenleri zorluk yaşayabilir"* (Ö16-E).

Benzer şekilde ana dili olarak Türkçeyi bilmenin onu yabancı dil olarak öğretmede yeterli olamayacağını ve dolayısıyla kendilerine dezavantaj olduğunu düşünen katılımcılardan birisi (Ö17-K) *"Türkçeyi konuşuyor olmamız dil kurallarını iyi biliyor olmamız anlamına asla gelmez. Konuya hâkim olması gerekir öğretmenlerin, dil kurallarını bilmeli ve bunları anlatabilmeli"* derken bir diğeri (Ö28-K) ise *"Türkçe bizim ana dilimiz ve düzgün kullansak bile bazı noktalarda öğrenci "neden" diye sorduğunda buna tatmin edici bir cevap verebilecek kadar yeterli olmadığımızı gördüm"* diyerek bu konudaki görüşlerini belirtmiştir.

Verilerin dezavantaj boyutundaki temalarının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bir alt tema ise İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının kendilerinin uzmanlık alanı olmaması ve dolayısıyla Türkçe özel öğretim yöntemleriyle ilgili kuramsal bilgiye ve uygulama yeterliliğine sahip olmadıkları görüşleri olmuştur. Bu bağlamda bir katılımcının görüşleri şöyledir;

> *"Bence İngilizce, Türkçeye göre daha kolay bir dil ve ben lisans eğitimim boyunca İngilizceye yoğunlaştığım için onun nasıl öğretilebileceği konusunda daha kapsamlı bilgiye sahibim. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda kendimi yeterli bulmuyorum. Belki İngilizceden faydalanarak öğretebilirim ama ne yazık ki Türkçedeki her konunun İngilizce bir karşılığı yok. Bu bir dezavantaj olarak görülebilir"* (Ö15-K).

İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zorlanacağını, Türkçe öğretimi alanının daha karmaşık kural ve bilgilerin öğretimini içerdiğini ve dolayısıyla uzmanlık gerektirdiğini düşünen bir katılımcı (Ö33-K) ise "*İngilizcenin Türkçe gibi öyle zor bir grameri yok. Fiiller şahıslara göre çok da farklılık göstermiyor ve sade bir cümle yapısı var. Ama Türkçe daha karışık bir dil. Bu yüzden İngilizce öğretmeni İngilizceyi öğrettiği gibi Türkçeyi öğretemez"* sözleriyle görüşünün belirtmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini dezavantajlı gören ve yabancılara Türkçe öğretimini Türkçe öğretmenlerinin yapmasının daha uygun olacağını düşünen bir katılımcı (Ö5-E) *"Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda İngilizce öğretmenlerinin dezavantajları var elbette, bir dili konuşabilmek ve hâkim olmak kolaylıkla öğretilebileceği anlamına gelmiyor. Öğretmek ayrı bir beceri. Bu işi Türkçe öğretmenlerinin yapması daha nitelikli bir sonuç doğurur"* derken bir başka katılımcı (Ö27-K) "*İngilizce öğretmeninin dezavantajları ise Türkçe dili ile ilgili Türkçe öğretmenleri kadar donanıma sahip olmamaları olabilir"* diyerek yabancılara Türkçe öğretimi noktasında alan uzmanlığının önemini ortaya koymuşlardır.

Bunlara ek olarak, lisans eğitimlerinde Türkçenin öğretimine ilişkin herhangi bir ders almadıkları için dezavantajlı olduklarını düşünen bir katılımcı (Ö18-K) *"İngilizce öğretmeni adayları üniversitede ayrıntılı olarak Türkçe eğitimi almadıkları ve Türkçeyi nasıl öğreteceklerini öğrenmedikleri için bu alanda dezavantajlıdır"* diyerek görüşlerini belirtirken bir başka katılımcı (Ö39-

E) da *"En büyük dezavantaj İngilizce öğretmeninin Türkçe öğretmenleri gibi Türkçe öğretmek üzerine değil İngilizce öğretmek üzerine bir eğitim almasıdır"* sözleriyle özel alan eğitiminin ve uzmanlık alanının önemine vurgu yapmıştır.

Verilerin incelenmesi sonucunda bazı katılımcıların yabancı dil öğretiminde ara dilin kullanılmasını yanlış buldukları ve öğretiminin hedef dilde yapılması gerektiğini savundukları belirlenmiştir. Örneğin bu bağlamda bir katılımcı (Ö2-K) *"Öğrenciler İngilizce bilmenin rahatlığıyla Türkçe öğrenmeye karşı kendilerini çok zorlamazlar"* derken bir başka katılımcı (Ö40-K) da "*Öğrenciler Türkçe öğrenirken öğretmenin İngilizce bilmesinden dolayı kolaya kaçıp Türkçe konuşmayabilirler"* diyerek yabancılara Türkçe öğretiminde ara dil olarak İngilizce kullanmanın dezavantajlı olabileceğine vurgu yapmışlardır. Yabancı dil öğretiminde hedef dil kullanımının önemine vurgu yapan bir başka katılımcı (Ö55-E) da *"Öğretmenin İngilizce bildiğinden ötürü öğrenci grubunun Türkçeyi anlamadığı yerde İngilizceye başvurmasını tam olarak dezavantaj görmesem de bir dili öğretirken sadece hedef dilinin kullanılması gerektiğini düşündüğümden bunu bir dezavantaj olarak görüyorum" sözleriyle ara dil kullanımının Türkçe öğretiminde dezavantaj olacağını belirtmiştir.*

Verilerin analizi sonucunda bazı katılımcıların sahip oldukları yabancı dil olarak İngilizce öğretmenliği eğitiminin kendilerine yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir dezavantaj oluşturmadığına inandıkları belirlenmiştir. Örneğin Ö25-K *"Çok dezavantaj görmüyorum çünkü gördüğüm kadarıyla yabancılara Türkçe öğretiminde de bizim yabancı dil öğretim metotları ile öğretim verilmekte. Dil bilgisine hâkim bir İngilizce öğretmeni de Türkçe öğretebilir"* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Kendi alan eğitiminin bir dezavantaj olmadığını düşünen başka katılımcı (Ö43-E) ise *"Tek dezavantajımızın daha fazla ön hazırlık olduğunu düşünüyorum. Çünkü hepimiz kendi dilimiz olan Türkçeyi, ilkokul, ortaokul ve lisede 12 sene boyunca gördük ve öğrendik. Biz de dilimize hâkimiz. Sadece unuttuğumuz küçük noktalar olmaması için hazırlık yapmalıyız"* sözleriyle oluşabilecek dezavantajları ön hazırlıklarla giderileceğini dile getirmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin öncelikle Türkçeyi öğretebilecek düzeyde dile hâkim, Türkçe dil ve ses bilgisi yönünden yetkin, Türkçeyi yabancı dil olarak nasıl öğretebileceği konusunda yöntem ve teknik bilgisine sahip olmaları gerektiğini, bir başka deyişle alan uzmanı olmaları gerektiğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bu bulguları, Mete ve Gürsoy (2013) ile Yıldız (2015)'ın araştırmalarındaki Türkçe öğreten öğretmenlerin alana özgü yeterliklere sahip olmaları gerektiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın bulguları ayrıca yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel özellikler bağlamında, katılımcıların dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, Türkçenin yapı ve anlam özelliklerinin dikkate alınarak sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ayrı bir özen gösterilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bu bulguları da Kan, Sülüşoğlu ve Demirel (2013)'in çalışmasında öne çıkan yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sesletim ve tonlama konusuna önem verilmesi gerektiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise İngilizce öğretmeni adaylarının alan uzmanlığına önem verdikleri ve yabancılara Türkçe öğretiminin özel bir alan olduğunu vurguladıklarının belirlenmesidir. Çalışmanın bu bulgusu da alanda yapılan birçok çalışmanın bulgularıyla ortaklık göstermekle birlikte özellikle Mete ve Gürsoy (2013)'un çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Yine bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin kültürel bilgi alt yapısının olması gerektiği bulgusu Mete ve Gürsoy (2013)'un çalışmasında vurgulanan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin geniş bir genel kültür yelpazesine sahip olması gerektiği bulgusuyla da benzerlik göstermektedir.

Yapılan bu çalışma ile İngilizce öğretmeni adaylarına göre yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin bir yabancı dil bilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu da Mete

(2012)'nin çalışmasının bulgusu olan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yaygın olan bir yabancı dil bilmesi gerektiği bulgusuyla ortaklık göstermektedir.

Ayrıca, İngilizce öğretmeni adayları yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin alana özgü yöntem ve teknikleri bilmeleri gerekliliğini vurgulamışlardır. Çalışmanın bu bulgusu da Yıldız (2015) ve Yılmaz ve Yıldız (2016)'ın öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yöntem ve teknik bilgilerinin eksik olduğu ve bu tür derslerde kullanabilecekleri materyaller konusunda da yeterince bilgilenemediklerini vurgulayan bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise katılımcıların bazılarının yabancılara Türkçe öğretimi açısından kendi alan eğitimlerinin avantajları olmakla birlikte birtakım dezavantajları olduğunu düşündüklerinin belirlenmesi olmuştur. Çalışmanın bu bulgusu da alanyazında yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini değerlendiren az sayıdaki çalışmalardan biri olan Yavuz (2013)'un İngiliz dili eğitimi alan katılımcıların kendi ana dili Türkçeyi öğretmenin avantajları ve dezavantajlarını yaşadıklarını ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine özgü eksik yanlarının olduğunu vurgulayan bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları ışığında ulaşılan ve alandaki boşluğa önemli katkı sağlamasını beklenilen en belirgin sonuç ise ulaşılabilen alanyazında benzer konuda yapılan önceki çalışmalarda rastlanmayan sonuçlara ulaşılmış olmasıdır. Örneğin, birçok çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler bağlamında Türkçe dil bilgisi ve ses bilgisine hâkimiyet ve alan uzmanlığının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ise, yabancı dil olarak İngilizce öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adayları, yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerde sözü geçen yeterliklerin yanı sıra, öğretmenlik meslek bilgisi ve buna bağlı olarak yabancı dil öğretiminde yöntem, teknik ve strateji bilgisi, yabancı dil ve kültür bilgisi ile Türk kültürü bilgisinin de olması gerektiğini vurgulamışlardır. Söz konusu bulgu doğrultusunda, öne çıkan alt alanların yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için birer yeterlik alanı olarak ele alınması ve bu alanda yetiştirilecek öğretmenlerin eğitim programlarının öğretmen adaylarına gerekli yeterlikleri kazandıracak şekilde yapılandırılması önerilebilir.

Yine alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın bulguları ışığında ulaşılan bir başka sonuç ise İngilizce öğretmeni adaylarının dil öğrenme/öğretme farkındalığı, yabancı dil öğretimi deneyimi ve yabancı dil öğretimi bilgisi alanında eğitim almış olmalarının kendilerine yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından avantaj sağlayacağını düşünmeleri olmuştur. Bu sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ana dili olarak Türkçe öğretimine göre daha özel bir uzmanlık alanı olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç doğrultusunda da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğretmeni yetiştirecek programların öğrenim çıktıları arasına adaylara yabancı dil öğretiminin farklılığı hakkında farkındalık kazandıracak kazanımlar ve etkinlikler eklenmesinin yararlı olacağı dikkate alınabilir.

Benzer şekilde diğer çalışmalarda vurgulanmayan ancak alanyazındaki birçok kuramsal kaynakta yer alan ara dil kullanımı yanlışlığının bu çalışmanın katılımcıları tarafından bir dezavantaj olarak belirtilmesi önemli bir sonuçtur. Her ne kadar bazı katılımcılar yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin iletişim dili olarak bir yabancı dil bilmesi gerektiğini ifade etse de sınıf ortamında bu dilin ara dil olarak kullanılmasını, öğrenenlerin model/hedef dili yeterince deneyimleyememesine yol açabileceği için öğretmenler adına bir dezavantaj olarak algılanmıştır.

Çalışmanın bulguları ışığında alanda çalışma yapacak araştırmacılara öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştiren programların öğrenim çıktıları ve bu çıktılara ulaşma açısından yeterliklerinin incelendiği program değerlendirme çalışmaları yapmaları önerilebilir. Bu tür bir değerlendirme ile izlenen programın ne kadar amacına hizmet ettiği ve bu programdan mezun olan öğretmenlerin alan yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu belirlenebilir.

Nitel desende yapılan bu çalışma ile belli bir noktaya derinlemesine odaklanıldığı göz önüne alınırsa resmin bütününün daha net görülebilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği programlarda aktif görev yapan ve farklı yabancı dil öğretimi eğitimi almış eğitimcilerin de görüşlerine başvurularak olgunun bütüncül tanılanmasına katkı sağlanabilir.

Ayrıca bu çalışmanın ortaya çıkardığı sonuçlar dikkate alınarak alandaki uzmanlar başta olmak üzere program yapıcılara ve uygulayıcı olan eğitimcilere de yürüttükleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında hedef kültüre ait ögelerin öğretilmesine ve derslerde ara dil kullanmak yerine hedef dil Türkçe kullanmanın önemine dikkat etmeleri önerilebilir.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özel bir uzmanlık alanıdır ve bu alanda yetiştirilecek öğretmen adaylarının eğitimleri de kendine has bir uzmanlık eğitimi ile alan uzmanları tarafından yapılmalıdır. Bu eğitim süreci planlanırken öğretmen adaylarına öncelikle öğretecekleri dilin dil ve ses bilgisi özellikleri, güncel kullanımları ve anlam bilgisi açısından donanımlı olarak yetiştirilmelerine olanak sağlayacak bilgilerin edindirilmesi hedeflenmelidir. Ayrıca, bu özel alan eğitiminde diğer yabancı dil öğretim yöntemleri de dikkate alınmalı, öğretmen adayları olası öğrencilerinin kültür ve dilleri hakkında kapsamlı bir bilgi birikimine sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir. Bu tür özel bir uzmanlık alanı eğitimi gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretecekler gerekse öğrenecekler için atılması gereken önemli bir adımdır.

KAYNAKÇA

Akdoğan, Ö., A. & Kurt, C. (2001). Türkiye'de Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi ve Ankara Üniversitesi TÖMER. Avrupa'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sempozyumu bildiri kitapçığı. 23 Eylül 2018 tarihinde aşağıdaki adresten erişilmiştir, http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/55-turkiyede-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-ve-ankara-universitesi-tomer.html

Çağlayan-Dilber, N. (2018).Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31* (Özel Sayı), ss. 111-128.

Demirel, M.V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, ss.128-138.

Erdem, M. D., Gün, M. & Sever, P.(2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies 10*(11), ss.549-566.

Göçer, A. (2008). Türkiye'deki yabancı uyruklu ortaöğretim öğrencilerine Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. 1.Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (20 – 21 Kasım 2008; Başkent Üniversitesi ve Türk Dil Kurumu). Ankara.

Göçer, A., Tabak, G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları, (32)*, ss. 73-126.

Göçer, A., Çaylı, C., & Çavuş, S. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynakça denemelerine kesitsel bir katkı: 2013-2015 yılları. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1* (1), ss.19-85.

Harputoğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed), *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* (97-112). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi ve Araştırma Merkezi.

Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *TÖMER Dil Dergisi 10*, ss.5-9.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), ss.29-36.

Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., & Ateşal, Z . (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi 1*(1), ss.80-132.

Kalfa, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan yeterliklerine dayalı gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim, 40* (181), ss. 241-253.

Kan, M. O., Sülüşoğlu, B., & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10* (24), ss.29-42.

Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 42*(2), ss.265-277.

Kuşçu, S. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Koçer, T. (2014). *Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). Practical research: Planning and design (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 1* (1), ss.102-125.

Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28*(3), ss.343-356.

Mete, F. & Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 1*, ss.121-141.

Okatan, H.İ. (2012). Polis bilimleri güvenlik fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi, 14*(4), ss.79-112.

Saraç-Süzer, S. (2010). Teacher knowledge on how to teach Turkish grammar: Fulbrighters' perspectives. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(34), ss. 70-79.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. & Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik öz yeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(2), ss.36-45.

Tezcan, N. (1990). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Çağdaş Türk Dili, 3*(34), ss.1055-1063.

Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies, 1*(1), ss.22-28.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi 134*, ss.31-48.

Yağmur, K. (2013); Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (ss.181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.

Yavuz, S. (2013). Yabancı dil Türkçe öğreten İngilizce öğretmenleri ile bir durum incelemesi: "Türkçe balta girmemiş orman". *Turkish Studies, 8*(8), ss.1463-1474.

Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabacı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaylı, D. (2015). Comments of prospective Turkish teachers on learning Turkish as a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*, ss.459 – 463.

Yaylı, D. & Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler* (ss. 221-230). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ü. & Tepeli, Y.(2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma, *International Journal of Language Academy*, *2*(4), ss. 564/578.

Yıldız, Ü. (2015). Self-efficacy of student teachers about teaching Turkish to foreigners course. *Educational Research and Reviews, 10*(8), ss. 1039 - 1048.

Yılmaz, F. & Yıldız, E. (2016). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin tutumları ve yeterlikleri. *Turkish Studies 11*(19), ss. 841-858.