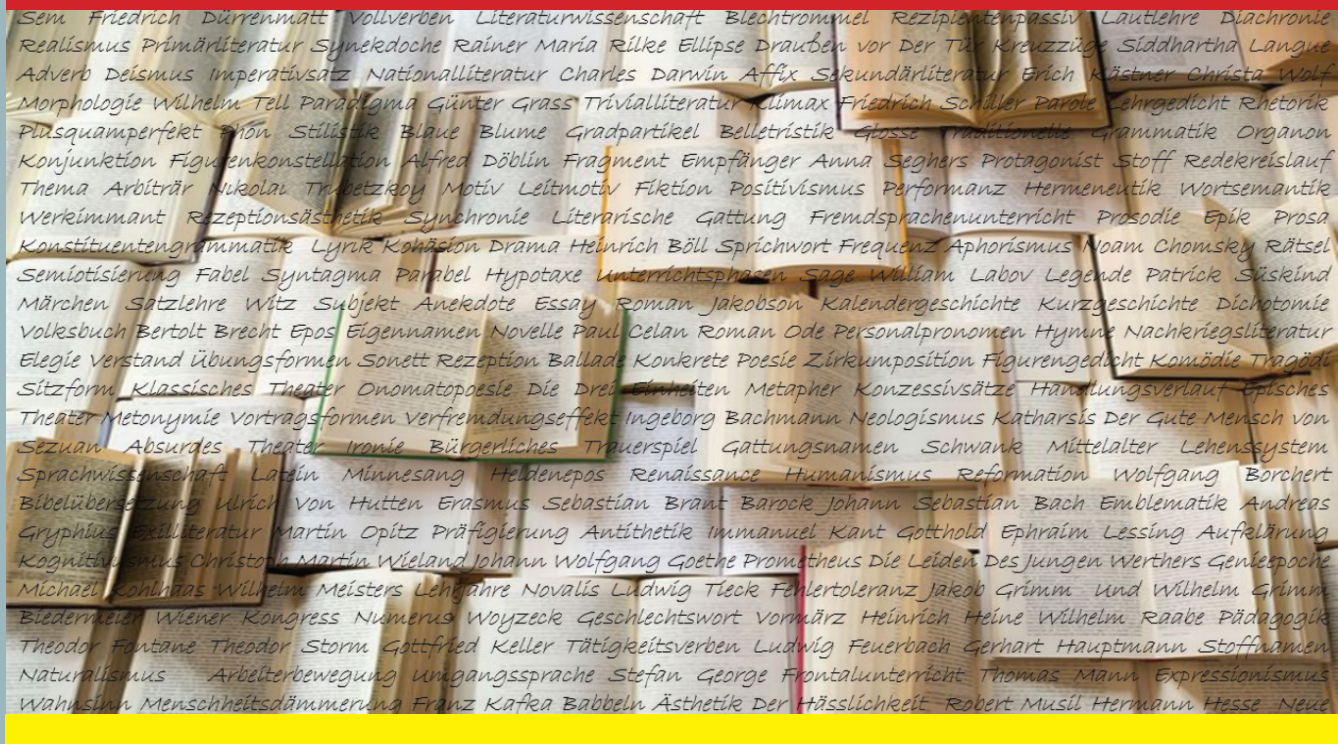
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR



VOL III

Editors:
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Ergün Serindağ

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR III

Edited By
Tahir Balcı
Ali Osman Öztürk
Ergün Serindağ

Schriften zur Sprache und Literatur III

(Edited by: Tahir Balcı, Ali Osman Öztürk, Ergün Serindağ)

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.co.uk Istanbul

IJOPEC Publication Limited
CRN:10806608
615 7 Baltimore Wharf
London E14 9EY
United Kingdom

www.ijopec.co.uk
E-Mail: info@ijopoc.co.uk
Phone: (+44) 73 875 2361 (UK)
(+90) 488 217 4007 (Turkey)

Schriften zur Sprache und Literatur III
First Edition, March 2019
IJOPEC Publication No: 2019/01

ISBN: 978-1-912503-64-3

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, transmitted in any form or by any means electronically without author's permission. No responsibility is accepted for the accuracy of information contained in the text, illustrations or advertisements. The opinions expressed in these chapters are not necessarily those of the editors or publisher.

A catalogue record for this book is available from Nielsen Book Data,
British Library and Google Books.

The publishing responsibilities of the chapters in this book belong to the authors.

Printed in London.

Composer:
Çelebi Şenel

Cover Illustrators designed by Freepik

CONTENTS

VORWORT 5

1. PROPRIETES DE MISE EN TITRE DANS LES FAITS DIVERS FRANÇAIS ET TURCS: QUE DISENT LES TITRES DES FAITS DIVERS AUX APPRENANTS TURCOPHONES DE FRANÇAIS? 7
Mustafa Mavaşoğlu

2, UNE ETUDE DES ERREURS DE MORPHOLOGIE VERBALE DANS LES RECITS ORAUX DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE 19
Mustafa Mavaşoğlu

3. DIE INTERLINGUALE ÜBERSETZUNG VON UNTERTITELN 27
Aylin Seymen

4. DÜZENLEME DÖNÜŞÜM İŞLEMİNDEN KAYNAKLANAN MAKİNE ÇEVİRİSİ HATALARINA ARİTMETİKSEL BİR YAKLAŞIM.....35
Özge Sinem İmrağ

5. DIE SPRACHE AUF DEM BASAR 43
Munise Aksöz, Umut Balcı

6. KURZ- UND KOSEFORMEN DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN VORNAMEN 51
Dursun ZENGİN

7. KONTRASTIVE ANALYSE DEUTSCH-TÜRKISCHER PHRASEOLOGISMEN IM BEREICH ‚OHR' BZW. ‚KULAK' UND DIE MÖGLICHKEIT IHRER ANWENDUNG IN VERSCHIEDENEN UNTERRICHTSFÄCHERN AN DEN DEUTSCHABTEILUNGEN 59
Tahir Balcı

8. MÄNNER-DISKURS ÜBER FRAUEN EINE FELDFORSCHUNG IN DEN *KAHVEHANE* VON ADANA.....67
Bekir Özgün

9. DİLBİLİMSEL BİR OLGU OLARAK PAZAR DİLİ.....77
Yasemin Darancık

10. DİLBİLGİSEL YERLEŞTİRME.....83
Tahir Balcı

11. PLURILINGUALISM AND PLURICULTURALISM IN THE CEFR COMPANION VOLUME 93
Erkan Yüce

12. THE CONTRIBUTION OF SPEECH ACTS IN RAISING PRAGMATIC AWARENESS IN EFL CLASSROOMS 101
Gülden Tüm, Figen Yılmaz Yanpar

13. INVESTIGATING FORMS AND FUNCTIONS OF INSTRUCTIONS IN TEACHER TALK.....111
Ayça Dinçer, Hatice Çubukçu

14. LEARNER AUTONOMY IN THE EPOSTL AND IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING DEPARTMENTS.....125
Erkan Yüce

15. ALMANCA VE TÜRKÇEDE SIFATLARIN FARKLI SÖZCÜK TÜRÜ OLARAK KULLANILMASI VE ALMANCA DERSİNDE UYGULANMASI 133
Şifa Poyraz, Munise Aksöz

16. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN PROFİLİ 145
Gülden Tüm

17. MEINUNGEN UND EINSTELLUNGEN ZU DEN SPRACHFERTIGKEITEN: ERGEBNISSE DER VERSCHIEDENEN JAHRGÄNGE AN DER ABTEILUNG LEHRAMT DEUTSCH.....153
Yasemin Darancık

18. AUSWIRKUNGEN VON PRÜFEN, TESTEN UND EVALUIEREN IM DAF-UNTERRICHT 169
Mukadder SEYHAN YÜCEL

19. DIE ROLLE DER BEGABUNG UND MOTIVATION BEIM FREMDSPRACHENERLERNEN.....179
Mehmet Avci

20. GEÇMİŞİ DOĞRU YARGILAMAK. "GÖREV" VE "OTORİTE" KAVRAMLARININ İZİNDE LENZ'İN "DEUTSCHSTUNDE" BAŞLIKLI ROMANI 191
Bekir Zengin

21. AKİF PİRİNÇÇİ'NİN "YİN" VE COLIN FALCONER'İN "BİR HÜRREM MASALI" ADLI YAPITLARINDA ERKEK VE KADIN İMGESİNDE AŞK VE ŞİDDET İZLEKLERİ.....203
Cavidan Çöltü İmren

22. ÇIPLAK DENİZ ÇIPLAK ADA ROMANINDA GÖÇ.....213
Alev Önder

23. *SARAYLI AŞK* ANLAYIŞININ KÖKENİ: TRUBADURLAR 225
Serkan Demiral

24. DER TRAUM ALS *ORT OHNE ORT* IN DEM WERK *TRAUMNOVELLE* VON ARTHUR SCHNITZLER 231
Kadir Albayrak

25. REFLEKTIONEN DES MYTHISCHEN IN TÜRKISCHEN VOLKSMÄRCHEN 239
Meral Ozan

26. DIE REFLEXION DER FAULHEITEN *DOLCEFARNIENTE, PROKRASTINATION* UND *TACHINOSE* IN AUSGEWÄHLTEN MÄRCHEN DER BRÜDER GRIMM 253
İlker Çöltü

27. EIN UNTERRICHTSKONZEPT ZUR ANWENDUNG DER TÜRKISCHEN MIGRANTENLITERATUR IM DAF-UNTERRICHT 263
Ali Osman Öztürk, Umut Balcı

28. DEPRIVATION ALS SOZIALES PROBLEM REFLEKTIERT AM ROMAN „UNTERM RAD" VON HERMANN HESSE 273
Cavidan Çöltü İmren

29. THE AFTERMATH OF THE COLONIAL TRAUMA AND THE TRAUMA OF WHITENESS: BOOK BURNING AND BOOK WRITING AS WAYS OF RECOVERY IN JEAN RHYS 281
Mevlüde Zengin

30. 'ALMAN GELİN' ROMANINDA ALMANYA'DA VE TÜRKİYE'DE ALMANLAR ARACILIĞIYLA İSLAMI YAYMA POLİTİKASI.....291
Munise Aksöz

31. HEINRICH BÖLL'ÜN "ANSICHTEN EINES CLOWNS" ADLI ROMANINA TEMATİK BİR BAKIŞ.....305
Bülent Kırmızı

32. TOPLUMSAL KİMLİK VE İNGİLİZ MİLLİ MARŞI.....313
Ayşegül Demir

16

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN PROFİLİ

Gülden TÜM[1]

1. GİRİŞ

Son yıllarda Türkçe yurt içi ve yurt dışında çok daha yaygın bir biçimde yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak (TYD) öğretimi önem kazanmış olmasına rağmen öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili sıkıntılar hâlâ devam etmektedir. Son zamanlarda TYD öğretimini üstlenecek öğretim elemanlarının hangi alandan olması gerektiği konusunda birçok tartışma yapılmasına rağmen bu alanla ilgili çalışmalar da son derece sınırlıdır (Demirel, 1986; Karababa, 2010; Güler, 2012; Mete, 2012a; Mete 2012b, Gürsoy ve Mete, 2013: akt. Balcı ve Melanlıoğlu, 2016; Kalfa, 2015). Bu tartışmaların odak noktası ise TYD öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde özel bir eğitim almadıkları, deneyimsiz oldukları, geleneksel anlayışın dışına çıkarak çağdaş yöntem ve tekniklerle eğitim etkinliklerini düzenleyemedikleri konusunda yetersiz oldukları üzerine yoğunlaşmaktadır (Göçer, 2009). Bu sorunların yanı sıra öğretmenlerin çokuluslu sınıflarda dil öğretimi ve değerlendirmesini gerçekleştireme(me)leri konusunda da problemler vardır. Bunun nedeni Türkçe öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretme konusunda yeterli alan derslerini al(a)mamalarıdır. MEB, öğretmen yeterliliklerini öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak ve "Öğretmenlerin özel alanlarıyla ilgili öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler gibi yeterliliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir performans göstergeleri önemlidir" olarak tanımlamaktadır. Kalfa (2015) ise öğretmen kalitesinin öğretmenlerin genel bilgisi, mesleki alan bilgisi, profesyonel bilgi ve becerilerine bağlı olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla, öğretmen faktörü, dilin öğretildiği kurum, yararlanılan yöntemler ve kullanılan materyallere oranla çok daha önemlidir (Çiftçi, 2011).

Öncelikli olarak TYD öğretmenlerinin yabancılara iyi Türkçe öğretebilmesi için *alan (meslek) bilgisi yeterliliği, becerileri uygulama yeterliliği, çok dilli/kültürlü ortamlarla baş edebilme yeterliliği* ve *profesyonel gelişim yeterliliği* mutlaka kazandırılması gereken yeterliliklerdir (Karababa ve Çalışkan, 2013). Zira, alan (meslek) bilgisi yeterliliğiyle, öğretmenin Türkçe dil bilgisi yapılarını bilmesi, dili doğru ve etkili kullanması, eğitim bilimlerinin öğrenme psikolojisi, öğretim programı ve ölçme değerlendirme teknikleri gibi temel kavramlarını bilmesi kastedilmektedir. Becerileri uygulama yeterliliğiyle ise yöntem yeterlilikleri vurgulanır. Yani öğrencinin yaşına, seviyesine, farklı kültürlere ve bireysel farklılıklara göre öğrenme ortamı oluşturma, öğrenci seviye ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak materyal geliştirme, günlük yaşamda Türkçeyi etkili kullanmayı sağlayacak etkinlik yapabilme, yabancı dil öğretim metotları ve tekniklerini doğru, yerinde ve etkili kullanma göz önüne alınır. Barın (2010) ise iyi bir öğretmen yetiştirebilmek için alan derslerinin, öğretmenlik formasyonu için gerekli derslerin, genel kültür derslerinin yanı sıra teknolojiyi kullanmaya ve materyal üretmeye yönelik derslerin en üst düzeyde ve uygulamalı biçimde verilmesinin şart olduğunu vurgular.

Çok kültürlü ortamlara uyum sağlamada ise bireysel farklılıklara karşı duyarlı olma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, iletişimsel becerilerini harekete geçirici eylemlerin farkına varma ve uygun materyal hazırlama ilkelerine hakim

1 Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi

olma önemlidir. TYD öğretmeninin kendi gelişimine de önem vermesi gerekir çünkü profesyonel gelişimle ilgili yeterlilik; öğretmenin kendi alanına ait güncel kaynakları takip etmesi, ilgili kişi ya da kurumlarla işbirliği yaparak kendi gelişimini artıracak yolları bulması ve kendi gelişimiyle ilgili öz değerlendirme yapması açısından önemlidir. Kısacası, kendi ana anadilinde olup bitenlerin nedenini bilmeyen bir öğretmenin uygulama sırasında yaşanacak olumsuzluklara çözüm yolu bulması zorlaşabilir (Köksal ve Varışoğlu, 2012). Yüce (2016) ise öğretmenlerin TYD öğrenen öğrencilerin profili konusunda da derin bir bilgiye sahip olmalarının büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle sadece Türkçenin biçim, ses, anlam bilimsel özelliklerini ve zenginliklerini özümsemiş olması değil alan (meslek) bilgisi, becerileri uygulaması, çok kültürlü ortamlarla baş edebilmesi ve profesyonel gelişimi de önemlidir. Bilinmelidir ki TYD öğrencileri aynı sınıf ortamında olsalar dahi farklı disiplinlerden gelebilmekte ve değişik dünya görüşleri olabilmektedir. Ayrıca farklı kültürlerden geldikleri için öğrenciler çoğunlukla yurt içinde çok uluslu sınıfları oluşturmaktadırlar. Arnold (1999) öğretmenliğin bilginin öğrenciye aktarımını sağlama dışında öğrenciler ile duygu ve düşüncelerini paylaşma, iletişim kurma gibi farklı anlamlar kazandığını ifade etmektedir (akt. Balcı ve Melanlıoğlu, 2016, 987). Yani öğretmenin sadece alan bilgisine değil, aynı zamanda kültürlerarası bilgi ile dünya bilgisini de işleyebilecek ve derste öğretimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutta en üst düzeye çıkarılması donanımını gösterecek yapıda olması gerekmektedir. TYD öğretmenlerinin kendi ana dillerine ya da hedef dillerine (TYD öğreten yerel öğretmenler) hakim olması avantaj gibi görünse de hedef kitlenin ve özellikle çok uluslu sınıflarda Türkçeyi öğrenen öğrencilerin derse güdülerini sağlayabilmek amacıyla dünya dilleri konusunda ilgisi ve yaygın olarak konuşulan Lingua Franka'dan bir dili de yabancı dil olarak belirli bir düzeyde bilmesi beklenmektedir. Yabancı dil öğretiminde değişik kuram (yapısal, bilişsel, davranışsal, işlevsel, etkileşimsel), yaklaşım, yöntem, strateji, teknik bilgi ve ders materyallerini çok amaçlı kullanma donanımına da sahip olması gerekir. Zira TYD öğrencilerinin öğrenme amaçları (Türkler ve Türkiye'yi tanımak, Türklerle daha iyi iletişim kurmak, diplomatik, askeri, ekonomik ilişkiler içinde olmak, Türkiye'de eğitim almak vb.) farklılık gösterir. Bu farklılıklar doğrultusunda öğretmenin çeşitli yöntemleri bilme, öğretmen rolünü danışman ve rehber olarak belirleme, öğretmenin inisiyatifini sınırlandırarak eğitsel içeriğe ağırlık vermeye yönelik nitelik kazanma (Richards ve Rodgers, 1986); öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini göz önünde bulundurarak onları ortamın etkin birer üyesi kılmasını sağlama gibi sorumlulukları vardır (Göçer, 2013). Öğrencilerin dil yetisine sahip olması ve hedef dili içselleştirebilmesi için öğretmen dışsal uyaran olarak görev yapmaktadır. Sadece sınıf ortamında değil ders dışında da öğretmenin hazırbulunuşluğu son derece önemlidir. Dolayısıyla bu alanda çalışacak öğretmenlerin görevlerini yürütecek donanımda olmaları beklenir.

Yukarıda bahsedilen sorunları ortadan kaldırmak için Türk üniversiteleri gerek öğretim programları gerekse sertifika programlarıyla yetkin öğretmen yetiştirilmesi konusunda sorumluluk üstlenmektedir. Görüldüğü gibi öğretmen yetiştirilmesi sadece alan bilgisine sahip olma, yöntem ve teknikleri çok uluslu sınıfların gerektirdiği şekilde pedagojik yaklaşımla kullanma, kaynak ve dünya kültürünü harmanlayarak hedef kültürde farkındalık yaratacak şekilde uyarlama, ders araç ve gereçlerini öğrenci ihtiyaçlarını bilerek kullanma, öğrenci ihtiyaçlarına uygun ders ya da sınıf ortamı oluşturma, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına uygun müfredatı uygulama, ölçme ve değerlendirmeleri öğretilenlere odaklı değildir. Aynı zamanda evrensel değer ve değişik seviyelerin gerektirdiği çerçeveye dayandırarak yerine getirme, kendi öz-yeterliğini sık sık sorgulama ve yerinde değişiklikleri yapmaya açık olma, hizmet-içi eğitimlere olumlu yaklaşım sergileme, yerel öğretmenlerle koordineli çalışarak yabancı öğrencilerin dil öğrenme yeti ve güdülenmelerini en üst düzeye taşımayı hedef edinme gibi değişik amaçları da kapsamaktadır. Bugün Türkiye'de TYD öğretimi konusunda fikir birliğinin olmamasının nedenlerinden biri bu alanın disiplinler arası olarak değerlendirilememesidir.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Yapanlar

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerini *ana dili konuşuru olan Türkçe öğretmenleri* ile *ana dili konuşuru olmayan ve bulundukları ülkede "yerel" ya da "yardımcı öğretmen*" olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Ana dili konuşuru Türkçe öğretmenleri, üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları) ve Eğitim Fakültelerinin Yabancı Diller Bölümünü bitiren adaylardan ya da bazı üniversitelerimizde Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi "Yüksek Lisans ve Doktora" programlarını bitiren adaylardan seçilmektedir. Ana dili konuşuru öğretmenden beklenen özellikler; davranış, tutum ve yeteneklerini yansıttıklarının ve dil öğrenen/edinenler açısından ortamın önemli bir parçasını oluşturduklarının bilincinde olmaları olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013: 144). Özellikle son yıllarda bir çok ülkeden Türkçe öğretiminin gerçekleşmesi talebi olduğu için ana dili konuşuru olmayan öğretmenlere duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Türkçenin yurt dışında öğretiminde ana dili konuşuru öğretmenlerin istihdam edilemediği durumlarda yerel öğretmenler görev yapmaktadırlar. Her ne kadar yardımcı öğretmen sınıf ortamında ders öğretmenine yardımcı olan öğretmen olarak (Barın, 2010) tanımlansa da bazı ülkelerde yerel öğretmenler de yardımcı öğretmen olarak görülmektedir. Yerel öğretmenler, kendi ülkelerinde üniversitelerin Türkoloji/TYD bölümlerinde eğitim alan ve alanlarında Türkiye'de ya da ülkelerinde yüksek lisans/doktora yapmış olanlar ile Türkiye'de TYD sınavlarına girerek sertifika sahibi olarak tanımlanabilir.

Türkiye'deki programlar, bu görevi üstlenmeye uygun ya da en yakın alanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve varsa lisansüstü programları incelendiğinde program içeriklerinin yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirmede sınırlı kaldığı görülmektedir. Örneğin, bazı üniversitelerde yer alan ders başlıklarının *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (Çukurova Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi vb., 6. Dönem), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntem* (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi), *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* (Gazi Üniversitesi, 6.,7. ve 8. Dönem) olduğu görülmektedir. Barın (2010) ise iyi bir öğretmen yetiştirebilmek için alan derslerinin, öğretmenlik formasyonu için gerekli derslerin, genel kültür derslerinin yanı sıra teknolojiyi kullanmaya ve materyal üretmeye yönelik derslerin en üst düzeyde ve uygulamalı biçimde verilmesinin şart olduğunu vurgular. Mete ve Gürsoy (2013) çalışmalarında bu programların dışında değişik bölümlerden lisans mezunlarının TYD öğretmenliği yapabilmeleri adına farklı kaynaklardan/alanlardan eğitim almaları, eşgüdüm ve iş birliği olmasının öneminden bahseder.

2.1 Yurt İçinde Görev Yapan Öğretmenler

Yurt içinde görev yapan öğretmenler; Yunus Emre Enstitüsü ya da Üniversitelerin rektörlükleri tarafından TÖMER merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerdir. Yabancılara Türkçe öğreten bu öğretmenler; Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları) ve Eğitim Fakültelerinin Yabancı Diller Bölümünü bitiren adaylardan ya da bazı üniversitelerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi "Yüksek Lisans ve Doktora" programlarını bitiren adaylar ile bu alanda TYD sertifikasına sahip olan kişilerden seçilmekte ve üniversitelerin TÖMER merkezlerinde görevlendirilmektedir (Mete ve Gürsoy, 2013). Ancak TYD öğretimi, sadece belirli disiplinde değil disiplinler arası bir platformda kendine has bölümler olarak eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümü altında açılarak öğretmen yetiştirme şeklinde gerçekleştirilebilmelidir. Ayrıca böyle bir programda Türkçenin dil yapısı ve özellikleri, lehçeleri, Türk tarihi, coğrafyası, kültürü, değerler sistemi, mitolojisi vb. konuların yanı sıra öğretmenin antropoloji, dış politika, diplomasi, kültürlerarasılık, çokdillilik vb. geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri için özel programların hazırlanması vurgulanmalıdır.

2.2 Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenler

Yurt dışında görev yapan öğretmenler; T.C. Büyükelçilikleri ve/veya Başkonsoloslukları nezdindeki Türk Kültür Merkezlerinde ve yabancı üniversitelerin Türkoloji kürsülerinde veya değişik fakültelerindeki bölümlerde görevlendirilmektedir (http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-gorevlendirmeleri). Yurt dışında Türkçe öğrenen öğrenciler değişik ülkelerden gelen ve eğitimlerini o ülkede yapan çokuluslu öğrenciler olabileceği gibi tek uluslu öğrencilerden de oluşabilmektedir. Örneğin, çokuluslu denildiğinde İngiltere'deki bir üniversitede İngiliz ve değişik ülke öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte oldukları ifade edilir. Buna ek olarak, bazı sınıflarda, kökeni Türkiye'ye dayanan Türkçe öğrenen *heritage student (etnik/kökeni belli öğrenci)* denilen öğrenciler de vardır. Köken dilini bilmeyen bu öğrencilerin olduğu sınıflara çok uluslu sınıflar da denilebilmektedir. Tek uluslu sınıflar denildiğinde ise tüm öğrencilerin aynı ülke vatandaşlarının tek bir sınıfta olması akla gelir. Örneğin, Belarus'taki her hangi bir üniversitede öğrencilerin tamamının Belaruslu olarak Türkçe dersi alması ya da Türkiye'de bir kurumda sınıftaki tüm öğrencilerin Suriyeli olması gibi. Her iki durumda da öğretmenlerin hazırbulunuşlukları farklılık gösterecektir. Örneğin, Yağmur (2013) Hollanda'da üçüncü kuşak göçmenlerin Türkçeyi ana dili olarak öğrenmeleri gerekirken evde çoğunlukla ülkenin hâkim dili olan Almanca, Hollandaca ya da Fransızca konuşulmasından dolayı "anadili" Türkçenin etnik grubu işaret ettiğini ifade etmektedir. Ayrıca Batı Avrupa'da "anadili eğitimi" kullanılsa da eğitimin içeriği ve hedeflerinin anadili eğitiminden çok farklı olduğunu vurgulamakta ve bunun dilbilimsel arka plana vakıf olmadan gelen Türkçe öğretmenleri açısından ciddi zorluklar oluşturduğunu belirtmektedir. Aslında Batı Avrupa'da Türk çocuklarına verilen Türkçe eğitimi yabancı dil olarak nitelemek de doğru değildir ancak üçüncü kuşak bireylerin kullandığı Türkçe ana dili olarak da görünmemektedir. Böyle bir durumda öğretmenler öğrencilerin kısıtlı Türkçe dil becerileri karşısında hem içerik hem de pedagojik olarak ne tür bir yaklaşım ve yöntemle eğitim vereceklerini bilemediklerini bunun da eğitimi olumsuz etkilediğini söylemektedir (s. 184). Dolayısıyla Türkiye'deki geleneksel yabancı dil öğretimi donanımıyla gideceği ülkenin öğretim koşullarını bilmeyen ve gittiği ülkenin kültürel, siyasi veya ideolojik değerlerinden habersiz olan öğretmen, mevcut koşullar karşısında çözüm üretemeyecek; öğrencilerin iki ya da çok dilli olması durumunda onların gereksinimlerini karşılayamayacak ve öğrencilerin Türkiye ve Türkçeye karşı ilgilerini kaybetmelerine neden olmanın yanı sıra kendisi de psikolojik ve sosyolojik olarak hayal kırıklığı yaşayacaktır.

Yukarıda belirtilen durumların meydana gelmemesi için yurt dışında görevlendirilecek öğretmenler; Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından "Mesleki Yeterlilik Sınavı" ile "Temsil Yeteneği Mülakatı" olmak üzere iki aşamalı bir sınava tâbi tutulmaktadırlar.

Mesleki Yeterlilik Sınavı Konuları: I *Türkçe* (Türk Dili Edebiyatı, Türk Edebiyatı Tarihi, Dil Bilgisi, Anlam Bilgisi vb.), II *Sosyal Bilimler* (Atatürk İlkeleri ve T.C. İnkılâp Tarihi, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgileri vb.), III *Mesleki Bilgi* (Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Millî Eğitim Mevzuatı) ve IV *Genel Kültür* (Güncel Bilgiler, Uluslararası Kuruluşlar, Ekonomi vb.) şeklindedir.

Temsil Yeteneği Mülakatı Konuları: I *Türkçeyi Doğru Kullanma Becerisi,* II *Millî Şuur*, *Atatürk İlkeleri ve T.C. İnkılâp Tarihi*, III *Genel Kültür*, *Mevzuat* ve IV *Genel Görünüm*, *Tutum ve Davranış* şeklindedir.

3. TYD Öğrencileri Tarafından Beklenen Öğretmen Davranışları

TYD öğretiminde öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda gerek yurt dışında gerekse yurt içinde görev yapan öğretmenlerle ilgili sonuçlar TYD öğretecek öğretmenin bu alanda yetiştirilmesinin diğer dil öğretmenlerinin

yetiştirilme alanlarından farklı özellikler içerdiğini gözler önüne sermektedir. TYD öğretmeninin Türkçenin yapısal özelliklerini iyi bilen, dil kültür ilişkisini temel alan ve kültür elçiliği ya da ayrıca bir diplomasi görevinin de olduğunun farkında olarak yetiştirilen öğretmenler olması gerektiği vurgulanmaktadır. TYD öğretiminin aynı zamanda Türk kültürünün öğretimi olduğu ve öğretmenin bir nevi kültür elçiliği yaptığının göz önüne alınarak kendi kültürüyle ilgili donanımlı olması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Mete ve Gürsoy'un 75 katılımcı ile yaptıkları çalışmada 38 (Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun) ve 37 (Yabancı Diller Öğretmenliği bölümlerinden mezun) öğretmenin ifadelerinden çıkan sonuçlara göre görev yapma yerlerinin (75 katılımcı; 44 yurt içinde ve 31 yurt dışında görevli) başka sorumluluklar yüklediği de ortaya çıkmıştır. Bu sorumluluklardan birisi de TYD öğretmenlerinin dilbilim ve diller arası karşılaştırma çalışmaları konusunda bilgi sahibi olmasının faydalarıdır. Bunun yanı sıra belki de gözden kaçan ve çok daha önemli olan diplomasinin gerektirdiği sorumlulukları da içselleştirmiş olmasıdır. Yani aslında sorun diplomasını hangi bölümden aldığı değil temsiliyet ve dil hâkimiyetini hangi oranda kullanabildiğidir. Zira gerek yurt dışında (Polonya'da bir üniversite) gerekse yurt içinde (Türkiye'de iki üniversite) TYD öğrencilerine (PL-N.15; TR-N.42) Türkçe öğretmenleriyle ilgili beklentilerini açık uçlu sorularla belirtmeleri istendiğinde elde edilen sonuçlar, TYD öğrencilerinin öğretmen beklentisi ile TYD öğretmenlerinin öğrenci beklentilerinin örtüşmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yabancı öğrenciler tarafından TYD öğretmenlerinin olumlu veya beklenilen davranışlarıyla ilgili beklentileri aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir:

- hedef kültürü anlatması ve kendi kültürleriyle ilgili soru sorması,
- derste çeşitli alıştırmalar yapması: drama, diyaloglar, oyunlar vs.,
- farklı yollar kullanası: film, dizi, video, şarkı, türkü, tiyatro vs.,
- Türk kültürünü en iyi bir şekilde sunması,
- öğrencileri konuşmaya gayretlendirmesi,
- pozitif olması ve çabayla bir şeyler öğretmeye çabalamasıdır.

4. TYD Öğrencileri Tarafından Beklenmeyen Öğretmen Davranışları

TYD öğrencileri tarafından Türkçe öğretmenlerinden beklenmeyen veya yanlış algılanan davranışlarıyla ilgili aşağıdaki gibi geniş bir yelpazeyi içerdiği görülmektedir:

- yetişkin öğrencilere çocuk gibi davranması (sen olarak hitap etmesi, sınıfta 'çocuklar' sözcüğünü söylemesi vb.),
- gönüllü olarak yapılan işi zorunlu hale getirmesi,
- kendi moral bozukluklarının dersin akışını etkilemesi,
- öğrenciler henüz basit şeyleri dahi bilmezken onlara düzeyleri üzerinde ya da gereksiz kelimelerin öğretilmesi,
- gereksiz ve özel sohbet edilmesi,
- dinleme metinlerini öğretmenin bizzat kendisinin okuması ("*Bir sese, belli bir aksana alışıyor, sonra başka kişi duyunca zorluk çekiyoruz.*"),
- sınıfta yararlanılan film, video veya metinlerin çok zor olması,
- bazen sınıfta aşırı kolay etkinlikler yapması,
- sınavları değerlendirme ölçütleri: bölümler arasındaki puanlama ölçütlerinin farklı olması; öğrencilerin kendi yanlışlarını görmesi için sınav kağıtlarının incelenmek üzere geri verilmemesi,

- konu bitti denilerek dersin erken bitirilmesi ("*Öğretim bakış açısıyla bu çok yanlış bir davranış diye düşünüyoruz. Dersin süresi belli, o yüzden öğretmen dersi bu vakti doldurmak için planlamalı. Eğer bir konu çok kısaysa, başka konuları tekrar edebilmeli")*.

Yukarıdaki sonuçlardan da görüldüğü üzere TYD öğrencilerinin gözünde öğretmenler dili ve kültürü aktaran kültür elçileridir ve tüm davranışları öğrencilerin güdülenmesi için önemlidir. Bu nedenle de MEB programlarının yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir (Kalfa, 2015). Ek olarak, TYD öğretiminde yeterli ve yetkin olabilmek için fakültelerde alınan derslerin yanı sıra çok daha farklı disiplinler arası prensiplerin ve diplomatik bilgilerin de ön plana çıkması gerekmektedir. Böylece aşağıdaki hususlar da daha iyi anlaşılacaktır.

1. Yurt içi ve yurt dışında görev yapan ana dili konuşuru olan ve olmayan (yerel) öğretmenlerin kurumlar tarafından hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle sürekli gelişimi sağlanmalıdır.
2. Öğretim programlarının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriği bu dersin hassasiyeti göz önüne alınarak yeniden gözden geçirilmeli sadece dil ağırlıklı değil aynı zamanda kültürler arası ve çokulusluluk temelinde de derslerin verilmesi sağlanmalıdır (Kalfa, 2015).
3. TYD alanında donanımlı olma konusunda iki dillilik, çokdillilik, çok kültürlülük, çokulusluluk vb. diğer kavramların da altı çizilmelidir.
4. Özel alan bilgisi ve gerekli olan öğretme yollarını öğretmene kazandırmak üzere; Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programının öngördüğü ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren ders araç-gereçlerinin güvenli ve etkili bir biçimde düzenlenip öğretme-öğrenme sürecine göre kullanabilmesi (yurt içi ve yurt dışı) standartlaştırılmalıdır.
5. Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin hedef kitlenin ana dili ya da kültürünü yakından tanıyabilmelerine olanak sağlayacak bilgiler kitaplaştırılmalıdır.
6. Derslerde öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamı yaratabilme öngörüsüne sahip olmalıdır.
7. Kazanımların Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programının öngördüğü "*Amaç, İçerik, Süreç, Ölçme ve Değerlendirme*" aşamalarının düzey ve içeriklerine göre detaylandırılarak standartlaştırılmalıdır.

Sonuç olarak, alanın gerektirdiği donanıma sahip öğretmen yetiştirilmesine hassasiyet gösterilerek Türkçe Eğitimi Bölümlerine bağlı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalının açılması ve söz konusu bölümün Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi, Sosyal Alanlar Eğitimi gibi disiplinler arası bölümlerle sürekli iş birliği yapması, ülkemizde bir koordinasyon biriminin kurularak öğretmene gerekli desteğin sağlanıp sürekli bilgi-belge alışverişinde bulunulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği merkezler arasında iş birliği ve eşgüdümün sağlanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yurt içindeki ve yurt dışındaki öğretmenlerin sürekli gelişimlerinin desteklenmesi ve özellikle/öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak etkili öğretiminin uzmanlık gerektiren bir alan olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Küreselleşmenin gerektirdiği karşılıklı iletişim ve işbirliğinin kalıcı olarak sağlanması için bu öğretmenlerin bir kültür elçisi gibi görev yaptıkları ve öğrencilerin de öğretimlerini tamamladıktan sonra kendi ülkelerinde bireysel ya da toplumsal bağlamla karşılıklı ilişkilerde anahtar görev yüklenecekleri unutulmamalıdır.

Kaynakça

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana Dili Konuşuru Olmayan Öğreticilerin Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 986-1004.

Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliği ve yardımcı öğretmen kavramı. (E.T. 13.05.2017). http://yabancilaraturkce.com/bildiri-ve-makaleler/item/100-

Çiftçi, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu. *Turkish Studies*, 6 (1), 399- 405.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, *145*, 28-47.

Kalfa, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Alan Yeterliklerine Dayalı Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim,* 40 (181) , 241-253.

Karababa, Z. C., ve Çalışkan, G. (2013) Teacher Competences in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, s. 1545-1551.

Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (Edt. Kılınç ve Şahin, 2. Baskı) Pegem Akademi: Ankara. s. 49-64.

MEB. (2013). AOÖÇ Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Mete, F., ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28-3), 343-356.

Richards, J. C. ve Rogers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and Analysis.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. (Ed. Durmuş ve Okur).Ankara: Grafiker Yayınları.

Yüce, S. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nitelikli Öğretim Elemanı Sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1 (1), 105-116.