

16. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine bir araştırma

Zülal ŞENOL EBREN¹

APA: Şenol E布伦, Z. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 240-257. DOI: 10.29000/rumelide.1105571.

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; dilimizin sadece kendi sınırlarında kalmayıp Türkçe ve Türk kültürünü bilen bireyler aracılığıyla diğer uluslar ve kültürlerle etkileşim içinde olarak uluslararası siyasal, sosyal ve ekonomik ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunarak tanınması açısından oldukça önemli ve ilgi gösterilen bir alandır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine gösterilen taleplerin artması ile gerek yurt içi gerek yurt dışında kurulan dil merkezlerinde görev yapacak Türkçe öğreticisi ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu kapsamda Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik sertifika programları düzenlenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı uygulama derslerine katılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu Yabancılar Türkçe eğitimi veren özel veya kamu kurumlarında Yabancılar Türkçe öğretimi derslerine girmek üzere Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı uygulama derslerine katılan 56 öğretici aday oluşturmuştur. Veriler açık uçlu beş sorudan oluşan görüşme formu aracılığı ile Google Form üzerinden toplanarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin büyük çoğunluğunun eğitim öğretim sürecinde öğreticinin kendisine, öğrenciye ve alana yönelik; eğitim ortamında ise meslektaşlarına ve uygulama ortamına yönelik kaygılarının olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, öğretici kaygısı, sertifika programları, durum çalışması

A study on the concerns of language teachers who will teach Turkish as a foreign language

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language is an area of great importance and interest in terms of contributing to the development of international political, social and economic relations by interacting with other nations and cultures through individuals who know Turkish and Turkish culture, not only within its borders. With the increasing demands for teaching Turkish as a foreign language, the need for Turkish teachers to work in language centers established both in Turkey and abroad is increasing day by day. In this context, certificate programs are organized for teaching Turkish to foreigners. In this context, certificate programs are organized for teaching Turkish to foreigners. Qualitative research approach was applied in this research, which aims to determine the

¹ Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), zulal.senol@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5887-223X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .18.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1105571]

concerns of language teachers who will teach Turkish as a foreign language, who attend the Turkish Language Teaching Certificate Program practice courses in order to teach Turkish as a foreign language. The study group consisted of 56 instructor candidates who attended the Turkish Teaching Certificate Program practice courses at Atatürk University Turkish Teaching Application and Research Center in order to enter Turkish teaching courses in private or public institutions that provide Turkish education to foreigners. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data obtained by collecting the data via the Google Form through an interview form consisting of five open-ended questions. As a result of the research, it has been determined that the majority of the language teachers who will teach Turkish as a foreign language they have concerns about themselves, their students and for their field in the educational process and in the other hand their colleagues and their practices in the educational environment.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Teacher' Concern, Certificate Programs, Case Study

Giriş

Diller tarih boyunca ticaret, eğitim, savaş, din yayma, bilgi edinme faaliyetleri, sosyal ve siyasi ilişkiler gibi nedenlerle toplumlar arasında yayılmıştır. Eskiden beri devam eden ve yeni kurulan uluslararası ilişkiler, eğitim, kültür, turizm, dijital sahalarda, medya gibi kullanım alanları da bir yabancı dil öğrenilme gereksinimini ön plana çıkarmıştır. Söz konusu unsurlara ek olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde; Türkiye'nin tarih boyunca olduğu gibi günümüzde de zengin coğrafyasının olması, farklı medeniyetlere ev sahipliği yapması, jeopolitik önemi ve uyguladığı uluslararası politika önemli rol oynamıştır. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında (2019) Türkçenin, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin tamamlanması ile birlikte Avrupa Birliği dilleri arasında ilk sıralarda olacağı düşünüldükçe Avrupa'da prestijli diller arasında yer alacağı ön görülmekte ve uluslararası diplomaside geçerli bir dil olarak Birleşmiş Milletlerin 7. resmî dili olması yönünde başvuruda bulunulduğu belirtilmiştir (URL). Türkçe ile ilgili bu adımlar, Türkçeye ve Türkiye'ye uluslararası öğrencilerin ilgilerini çekerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin sayısının artmasını sağlamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; dilimizin sadece kendi sınırlarında kalmayıp diğer uluslar ve kültürlerle etkileşim içinde olması, Türkçe ve Türk kültürünü bilen bireyler aracılığıyla yabancı ülkelerle siyasal, sosyal ve ekonomik ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunarak tanınması ve sağlıklı biçimde gerek Türkiye'de gerek yurt dışında eğitim öğretim faaliyetlerinin yapılması açısından oldukça önemli bir alandır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin oldukça talep görmesi sonucu yurt dışında ve yurt içinde Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, üniversitelere bağlı Dil Araştırma Merkezleri ve Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri, STK'lar ve özel dil merkezleri tarafından yürütülen kurslarda birçok kişi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedir.

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminin kazandığı önem ve gösterilen talebin artması ile kurulan gerek yurt içi gerek yurt dışındaki dil merkezlerinde görev yapacak Türkçe öğreticisi ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimini yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik halen bir lisans programı bulunmamasıyla birlikte Ankara Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi gibi üniversitelerin Türkçenin yabancı

dil olarak öğretiminin daha hızlı, kolay, etkin ve verimli bir sistemle yürütülmesini sağlama amacıyla oluşturulan yüksek lisans ve doktora programları yer almaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoğunlukla Türkçe öğretmenleri, dilbilim bölümü mezunları ve diğer yabancı dillerin öğretimi eğitimi almış yabancı dil öğreticileri görev yapmaktadır. Bununla birlikte özel kurum veya devlet kurumlarında yurt içi veya yurt dışında açılan dil merkezleri ve Türkçe kurslarında görev yapacak dil öğreticisi açığının, üniversitelerce açılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarıyla kapatılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programları özel kurumlarda, üniversitelerde, yurt dışı ve yurt içinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek isteyenlere yönelik hazırlanmış teorik dersler ve pratik uygulamalardan oluşan hibrit programlardır. Ülkemizdeki birçok üniversitede bu sertifika programları teorik derslerin ve uygulama derslerinin verildiği belirli sürelerde gerçekleştirilmektedir. (bkz. Şekil1.)

Sertifika Programı Düzenleyen Kurum	Teorik Dersler	Uygulama/ Gözlem / Değerlendirme Dersleri	Atölye Dersleri	Toplam Saat
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	48	16	-	64
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	80	-	-	80
ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ TÖMER	36	14	-	50
ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	16	48	-	64
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ	30	30	-	60
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	40	10+30	-	80
AYDIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	40	60	-	100
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ DİL ARAŞTIRMA MERKEZİ	72	40	-	112
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ TÖMER	78	20	-	98
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ TÖMER-SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	40	20	-	60
ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ TÖMER	66+22	8	-	96
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ DİL ARAŞTIRMA MERKEZİ	36	14	-	50
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	60	20	-	80
FATİH SULTAN MEHMET ÜNİVERSİTESİ TÖMER	32	8	-	40
GAZİ ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	30	20	-	50
HİTİT TÖMER	50	30	-	80
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	50	30	-	80
İSTANBUL DİL MERKEZİ	36	15	-	51
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ TÖMER	45	25	-	60
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	40	5	-	45
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ TÖMER	60	30	30	120
KİLİS ÜNİVERSİTESİ TÖMER	60	10	-	70
KÜTAHYA Dumlupınar ÜNİVERSİTESİ	60	20	-	80
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ DİLMER	40	35	-	75
MARMARA ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	45	15	-	60
MERSİN ÜNİVERSİTESİ TUAM	60	25	-	85
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	45	15	-	60
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ-İ VELİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	40	30	-	70
ÖZEL MENGÜTAŞ DİL EĞİTİM MERKEZİ	40	40	-	80
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ DİL MERKEZİ	70	30	-	100
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	30	30	30	90
TOKAT GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	50	25	-	75
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ	40	28	-	68
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ TÖMER	40	5	10	55
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ TÖMER	60	20	-	80

Şekil 1. Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Düzenleyen Kurumlar

Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programı düzenleyen üniversite ve dil merkezlerinin programlarına bakıldığında dil öğreticilerinin ihtiyaç duyduğu alana ve eğitim öğretim sürecine dair “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanına Giriş, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni ve Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kuram ve Yaklaşımlar, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Düzey Etkinlikleri ve İlk Ders Uygulamaları, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Yeri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma- Okuma-Konuşma -Dinleme Becerileri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sınav Uygulama ve Değerlendirme, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Hazırlama Teknikleri vb.” birçok ders verilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarına üniversiteler bazında bakıldığında teorik derslerin genel olarak birbiriyle uyum gösterdiği ancak uygulama saatleri bakımından farklılık arz ettiği görülmektedir. Teorik dersler en az 16, en fazla 82 saat iken uygulama/gözlem/değerlendirme dersleri en az 5, en fazla 60 saattir. Uygulama saatleri, genellikle TÖMER’lerde akademisyenlerin danışmanlığında yürütülen yüz yüze veya uzaktan eğitim ortamında yapılan derslerde katılımcıların gözlem yapması ve sorumlu akademisyenlerle değerlendirme toplantıları yapılması şeklinde programlara dâhil edilmiştir. Sertifika programı düzenleyen bazı kurumların teori ve uygulama derslerine atölye çalışmaları, materyal oluşturma dersleri ve aktif ders sunumlarını da 10 ile 30 saat arasında ekledikleri görülmektedir. Sertifika programları incelendiğinde dil öğreticilerinin kaygılarına yönelik bire bir dersler verilmesi de karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek sorunlar üzerinde değerlendirmeleri ve aktif katılımların geri bildirimlerini içeren derslere yer verildiği ancak bunun dil öğreticilerinin eğitim öğretim süreç ve ortamına dair kaygıların giderilmesini etkileyecek ölçüde olmadığı düşünülmektedir.

Alan yazında sertifika programlarına yönelik çalışmalar şu şekildedir; Dilek (2017) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretmen açığının ortaya çıkış nedenleri ve sonuçları üzerinde durarak açılan sertifika programlarını özellikle eğitim şekilleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmen yeterliklerinin kazandırılması açısından incelerken; Demiral ve Kökçü (2018) çalışmalarında Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılan kursiyerlerin sertifika programı ile ilgili ders içeriği, akademik personel, ölçme değerlendirme teknikleri ve program içeriği hakkında olumlu; kullanılan yöntem ve teknikler ve ders süreleri hakkında ise olumsuz görüş bildirdiklerini ifade etmiş; yine Bulut (2020) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için düzenlenen sertifika programlarının kursiyerlerin gözünden kuram, uygulama, içerik ve işlevsellik açısından değerlendirilmesi sonucu teorik dersler açısından işlevsel olan sertifika programlarının uygulama açısından yetersiz görüldüğünü ifade etmiş; Çetin (2020) ise, çalışması kapsamında Yabancılara Türkçe sertifika programlarını içerik, nitelik, başvuru şartları gibi çeşitli yönlerden değerlendirerek alandaki eksikliklerin giderilmesine dair alana özgü bir lisans programının gerekliliği ve sertifika programlarının kurumsallaşma sürecine girmesi şeklinde iki öneride bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına gösterilen ilgi arttıkça öğreticiyi ve öğreneni etkileyen, öğrenme sürecine ve öğrenme ortamına dair karşılaşılan sorunlar da artmıştır. Bu sorunlardan biri de kaygıdır. TDK’ye göre kaygı; genellikle kötü bir şey olacaktı düşünmesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusudur. Spielberg (1972), kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktadır (akt. Büyükoztürk, 1997, s.453). Kaygı üzerine yapılan araştırmalarda kaygı başarı ilişkisi değerlendirildiğinde kaygının “destekleyici kaygı” ve “engelleyici kaygı” şeklinde iki yönlü etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Scovel (1991) kaygı türlerinin işlevlerinden bahsederken, destekleyici kaygının öğrenciyi yeni öğrenme durumuyla savaşmaya, engelleyici kaygının ise yeni öğrenme durumundan kaçmaya teşvik ettiğini ifade eder. (akt. Kılıç, 2017). Destekleyici kaygı ve engelleyici kaygı türleri öğreticiler açısından düşünüldüğünde öğreticinin eğitim öğretim sürecindeki performansı üzerindeki etkisi büyük önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğrenme ve kaygı arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar yapan Horwitz, Horwitz, & Cope (1986); ana dillerinde iletişim kurarken zorlanmayan bireyler bunları yabancı dilde yapmaları istendiğinde bilinmeyen dilsel ve sosyo-kültürel ortamlara göre değerlendirileceklerinden her türlü performansı yetkin bir iletişimci olarak benlik algıları için tehdit olarak algılayıp çekingen, korkulu hatta panik olabildiklerini ifade etmektedir. Ortaya çıkan bu yabancı dil kaygısının dil öğrenme üzerindeki

etkisi yabancı dil öğretici adayları için de farklı değildir. Mesleki alanlarda karşılaşılan kaygılar, nedenleri ve etkileri merak edilen ve araştırılan konulardır.

Kaygı unsuru, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alacak öğreticilerin de performanslarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir ve üzerine araştırılma yapılması gereken önemli bir konudur. Alan yazınında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına ilişkin dil becerilerinde inceleme yapma, kaygıya ilişkin durum tespiti ve çözüm önerileri sunan araştırmaların yapıldığı; ancak farklı branşlardaki öğretmen adaylarına yönelik kaygı durumları tespiti ve çözüm önerileri sunan araştırmalar olsa da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretici adaylarına yönelik araştırma sayısının çok az olduğu görülmektedir.

Alan yazın tarandığında Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik yapılan çalışmalar şu şekildedir; İşcan ve Karagöz (2016) çalışmalarında Türkçe Öğretmenliği lisans öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamış ve elde ettikleri bulgulara göre, öğrencilerin konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin öğrencilerin özellikle alan bilgilerini yetersiz hissetmelerinin, özgüven eksikliğinin ve topluluk karşısında konuşma konusunda yeterince pratik yapmalarının etkisi ile genel olarak yüksek olduğunu, çevre odaklı ve konuşma psikolojisi kaygı düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğunu tespit ederek çözüm önerileri sunmuşlardır. Adıgüzel ve Şen (2018) çalışmalarında yurt dışında öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin bu göreve ilişkin hazırbulunuşluk durumları ve kaygılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada nitel araştırma yaklaşımını benimsemiş ve ulaştıkları bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini yurt dışı görevine hazır hissettiğini, kendini yurt dışı göreve hazır hissetmeyen öğretmenlerin kendilerini hazır hissetmeme nedenlerinin kişisel, program ve öğrenciden kaynaklanan nedenler olduğunu, ayrıca öğretmenlerin yurt dışı görevlerine yönelik kaygılarının ise sosyal yaşama, öğrencilere, öğretim sürecine ve velilere ilişkin olmak üzere birden fazla alanda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Akay ve Uzun (2018) çalışmalarında ise yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesi sürecinde öğretici ve öğrencilere göre dört temel dil becerisine ilişkin duyulan kaygı nedenlerini ve kaygılara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesini hedeflemişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme süreçlerinde hem öğrenci hem öğretici görüşleri doğrultusunda dört temel dil becerisinde kaygı duyulduğunu, bu kaygının çoktan aza doğru sıralandığında konuşma, yazma, okuma ve dinleme dil becerilerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine yeterli sayıda ve derinlikte çalışma yapılmadığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin hedef dile yönelik kaygılarının temel alındığı çalışmalara yer verilmesi ancak öğreticilerin kaygılarını ele alan çalışmaların nicelik olarak az olması bu çalışmanın çıkış noktalarından biridir. Yabancılara Türkçe eğitimi veren özel kurumlarda veya kamu kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi derslerine girmek için sertifika alan dil öğreticilerinin eğitim öğretim sürecine dair kaygı nedenlerinin belirlenmesi; Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı düzenleyen kurumların eğitim içeriklerine yönelik katkı sunması ve dil öğreticilerinin motivasyonunu arttıracak düzenlemelere kaynaklık etmesi açısından bu çalışmanın önemli bir yanını temsil etmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın ana problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek

dil öğreticilerinin kaygıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesine bağılı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim öğretim sürecine yönelik kaygıları nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim öğretim ortamına yönelik kaygıları nelerdir?

Yöntem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırma dır. Nitel araştırma yöntemlerinde sosyal ya da beşeri bir problem hakkında bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir (Creswell, 2013). Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı ile desenlenmiştir. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiğı araştırma olarak tanımlanan nitel araştırmanın amacı, insan davranışını içinde bulunduğı ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma sürecinde katılımcıların sorun ya da probleme ilişkin yorumunu öğrenmeye odaklanılır ve katılımcı yorumları bir konuyla ve farklı görüşlerle ilgili daha çok bakış açısı önerir (Creswell, 2013). Bu kapsamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemek ve bu konuya ilişkin görüşlerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak yabancılara Türkçe eğitimi veren özel veya kamu kurumlarında yabancılara Türkçe öğretimi derslerine girmek üzere Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı uygulama derslerine katılan 56 öğretici adayından oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların tespiti ve bunların üzerinden çalışılması esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan dil öğreticilerinin seçiminde Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı uygulama derslerine katılmaları temel ölçüt olarak belirlenmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Araştırmaya katılan 56 öğretici adayından 15’i erkek, 41’i kadındır. Araştırmaya katılan öğretici adaylarının yaş aralığı incelendiğinde katılımcıların %35,7’sinin 21-30 yaş aralığında, %35,7’sinin 31-40 yaş aralığında, %23,2’sinin 41-50 yaş aralığında ve %5,4’ünün 51-60 yaş aralığında olduğı belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde %73,2’sinin lisans, %21,4’ünün yüksek lisans ve %5,4’ünün doktora düzeyinde olduğı görülmektedir. Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programına uygulama derslerine katılan öğretici adaylarının %19,6’sının 10 yıldan fazla mesleki tecrübeye sahip olduğı, %16’sının 10 yıldan az mesleki tecrübeye sahip olduğı, %64,2’sinin ise mesleki tecrübeye sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğı tecrübesi olan %35,7 katılımcının %25’inin 1 ila 2 yıllık Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme tecrübesine sahip olduğı, %20’sinin almış oldukları Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenliğı lisans eğitimleri doğrultusunda ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretme tecrübesi olduğı, %55’inin ise yabancı dil öğretmenliğı lisans eğitimleri doğrultusunda yabancı dil olarak İngilizce, Almanca, Fransızca ve Rusça öğretimi tecrübesi olduğı görülmektedir. Katılımcıların branşlara göre dağılımı incelendiğinde; öğretici adaylarının %89’unun

alana dair branşlardan olduğu, %11'inin ise alan dışı branşlardan olduğu görülmektedir. Alana dair branşlar sınıflandırılırken Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, İngilizce Almanca, Fransızca, sınıf, okul öncesi öğretmenlikleri gibi dil ve dil becerileri öğretimini temel alan branşlar; alan dışı branşlar sınıflandırılırken PDR, resim, arkeoloji ve kamu yönetimi gibi dil ve dil becerileri öğretimini temel almayan branşlar kastedilmiştir. Yabancılar a Türkçe ğretimi Sertifika Programı'na gerek alan gerek alan dışı branşlardan katılımın olması bu alanın çok geniş bir etki alanının olduğunu da göstermektedir.

Verilerin toplanması

Çalışma kapsamında veri toplanması süreci, Atatürk Üniversitesi Türkçe ğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 2021-2022 göz döneminde gerçekleştirilen Yabancılar a Türkçe ğretimi Sertifika Programı sonunda uygulama derslerine katılan öğretici adaylarına araştırmacı tarafından Google Form aracılığıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorularla gerçekleştirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın verilerinin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular formu, alan yazın taraması yapılarak ve araştırmada yanıt aranan alt problemler göz önünde bulundurulurak hazırlanmıştır. Öğretici adaylarının eğitim ğretim sürecine ilişkin kaygılarını açık bir biçimde ifade edebilmeleri ve bu konuda daha ayrıntılı verilere ulaşılması amaçlandığı için açık uçlu soru tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından yorumlamaya dayalı açık uçlu beş soru hazırlanmış, hazırlanan sorularla ilgili iki konu alanı uzmanı ve bir lme uzmanının görüşü alınmıştır. Daha sonra dört öğretici ile n uygulama yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Bu tür soruların avantajı, araştırmacının eklemediği veya planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylelikle konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesidir (Büyüköztürk, 2010.). Açık uçlu sorulardan oluşan soru formu ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sertifika programının sonunda katılımcılara Google Form aracılığıyla oluşturulan link mesaj yoluyla iletilip formu doldurmaları istenmiştir. Google Form üzerinden toplanan 56 öğretici adayına yönelik soru formları incelenmiş ve ulaşılan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Çalışmada açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümlleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen kavramlar/kodlar belirlenerek temalar altında toplanır. Bu şekilde içerik analizinin temel amacı olan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşılır (Yıldırım ve şimşek, 2013). İçerik analizinin amaçlarından biri de nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi ve toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle araştırma kapsamında içerik analizi tekniklerinden frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, birimlerin nicel olarak görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu analiz türü, belli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır ve frekans analizi sonucunda ögeler önem sırasına göre sıralanarak sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001)

Araştırma verileri beş aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak açık uçlu soru formlarından ulaşılan verilerin dökümleri yapılmış, her katılımcıya bir numara verilmiştir (1, 2 vb.) ve veriler kodlanıp zgn verilerle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. İkinci olarak içerik analizi çerçevesini oluşturmak amacıyla araştırmanın alt problemleri genel tema ve kategori alanı olarak dşnlmş ve çalışma temalarının oluşturulmasında araştırma soruları esas alınarak iki tema belirlenmiştir.

Oluşturulan birinci temada üç, ikinci temada ise iki kategori ile sınıflandırılıp belirlenen kodlar aracılığıyla kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Üçüncü olarak her bir araştırma sorusuna verilen yanıtlar teker teker kodlama anahtarına göre kodlanmışlardır. Dördüncü olarak kodlamaların karşılaştırılması sürecinde ortak görüş üzerine oluşturulan temalar bir yöntem uzmanına sunulmuş, kod ve temaların uygunluğu onaylandıktan sonra bulguların tanımlanması ve yorumlanmasına geçilmiştir. Düzenlenen bulgular, temalar arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya çıkarmak, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla incelenerek ve gerekli yerlerde araştırma bulgularının iç-güvenirliğini artırmak amacıyla öğretici adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sonuna, hangi öğretici adayı tarafından yanıtın verildiğini göstermek amacıyla öğretici numarası belirtilmiştir (Ö2 = Öğretici adayı 2). Beşinci aşama olan bulguların yorumlanması sürecinde, ulaşılan bulguların sayısal dökümleri verilerek frekans ve yüzdeleri doğrutusunda kategoriler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Ulaşılan bulguların araştırma soruları ile ilişkilendirilerek anlamlandırılması bu süreçte gerçekteştirilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığı ve etik

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

- Araştırmanın dış güvenirliği için raporlaştırma aşamasında veri toplama ve analiz etme süreçleri açık ve ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenirliği için hem alan hem de yöntem açısından deneyimli üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur.
- Araştırma etiği kapsamında verilerin toplanmasından önce araştırmaya katılan öğretici adayları ile araştırma süreci, katılımcı hakları ve sürecin gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi paylaşılmıştır.
- Açık uçlu soru görüşme formundan ulaşılan veriler isimler kodlanarak örnek olarak sunulmuş, bunun dışında katılımcı bilgileri üçüncü bir şahısla paylaşılmamıştır.
- Araştırmanın iç güvenirliği için verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında iki araştırmacı işbirliği içinde çalışarak ortak bir karara varmış, öte yandan geçerlik ve güvenirliğin sağlanması sürecinde bir alan-yöntem uzmanından da destek alınmıştır.
- Yorum ve sonuçları kanıtlamak amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırma kapsamında sertifika öğrencileriyle uygulama yapıldığı için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Birim Etik Kurulundan etik izin alınmıştır.

Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim- öğretim süreçlerine ve eğitim öğretim ortamına yönelik kaygıları olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim ğretim sürecine yönelik kaygılarına ilişkin bulgular

Tablo 1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin eğitim ğretim sürecine yönelik kaygılarına ilişkin bulgular

Tema 1 Eğitim- ğretim Sürecine Yönelik Kaygılar				
Kategori	Kod	ğretici Kodu	Frekans	Yüzde
Öğreticinin Kendisine Yönelik Kaygıları	Gelişim Kaygısı	1-3-5-6-7-12-13-16-17-21-23-24-25-26-27-28-29-30-31-33-34-36-37-38-39-40-42-44-48-49-50-51-53-55-56	35	%63
	Bilgi Eksikliği	5-10-16-23-31-32-34-38-40-41-49-50-53-56	14	%25
	İletişim Eksikliği	7-10-11-12-15-25-38-44-52-54-56	11	%20
	Kaygım Yok	2-4-8-14-18-19-35-43-46-47	10	%18
Öğrenciye Yönelik Kaygıları	Bireysel Farklılık	3-4-5-7-9-10-12-13-14-15-16-17-21-22-23-24-26-27-29-30-32-33-34-35-37-38-39-40-42-44-45-46-47-48-50-51-53-54-56	39	%70
	Dil Yeterliliği Farklılığı	1-10-11-27-28-31-36-39-42-52	10	%18
	Kültürel Farklılık	10-11-20-25-28-31	6	%11
	Kaygım Yok	2-8-18-19-43-49	6	%11
Alana Yönelik Kaygıları	Alan Bilgisi Eksikliği	2-5-6--7-9-11-12-13-15-22-25-28-31-33-34-35-39-40-41-53-56	21	%38
	Müfredat Eksikliği	10-14-22-24-26-28-29-34-36-38-40-42-49-51-55	15	%27
	Kaynağa Erişim Eksikliği	3-16-17-23-27-30-48-54	8	%14
	Kaygım Yok	4-8-18-19-37-43-46-47	8	%14

1.1. Öğreticinin kendisine yönelik kaygıları

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 18'inde (f:10) ğreticilerin kendilerine yönelik herhangi bir kaygılarının olmadığı görülürken katılımcıların geri kalanlarının kendilerine yönelik kaygıları olduğu ve bunların da gelişim kaygısı (f:35), bilgi eksikliği (f:14) ve iletişim eksikliğinden (f:11) kaynaklandığı dikkati çekmektedir.

Katılımcıların kendilerini geliştirme noktasında bildiklerini dil öğrencilerine aktaramama yani ğretememe, tecrübesiz olma, sürekli kendilerini geliştirme zorunluluğu hissetme, ilk derste temel seviyede veya ileri seviyede yer alan öğrencilerle karşılaşma, teknolojiye ve yeni yöntemlere ayak uyduramama gibi sebeplerle kaygı duydukları tespit edilmiştir.

28: İlk derste nasıl bir başlangıç yapacağım konusunda kaygılarım var.

51: Kaynak ve teknoloji kullanımının yetersiz olabilmesi.

7: Öğrencilere dil ğretememe konusunda kaygım bulunmaktadır. Özellikle dilimizi hiç bilmeyen bir öğrenciye ben onu, o beni hiç anlamadan nasıl dil öğretileceğine karşı kaygım bulunmaktadır.

Katılımcıların öğretim yöntem ve teknikleri konusunda, konuşma dilinden yazı diline geçememe, seviyeler arası dil kullanımında zorlanma, aracı dil kullanma, ayrıntıya düşme ve kaynaklara ulaşamama gibi bilgi eksikliği noktasında kendilerine dair duyduğu kaygılar göze çarpmaktadır.

Ö49: *Türkçede a1 de konuşma dilinden sıyrılmayıp öğrencilerin kafasını karıştırmak*

Ö23: *Sabırsızlığımın ve mükemmeliyetçiliğimin öğrencilerimden beklentilerime yansımaları Kendimi yeterli düzeyde geliştirecek kaynak ya da kurum bulamamak*

Ö32: *Bazı konularda yetkin değilim örneğin dil bilgisi, noktalama işaretleri... Bu konuları anlatamamak.*

Katılımcılar iletişim boyutunda farklı kültürlerden gelen öğrencilerle kültür açısından uyum sağlama ve iletişim kurma noktasında endişelerini ifade etmişlerdir.

Ö44: *Karşıdakini anlayamama, onunla iletişim kuramama korkusu; aldığım eğitimin yeterli olup olmadığı*

Ö10: *Kültürel farklılıklar ve İkinci dil kullanma*

Ö38: *Öğrencilere tam olarak kendimi ifade edebilecek miyim kaygısı. Benim dersimde onlara farklı dünyalar açabilecek miyim kaygısı. Türkçeyi benimle birlikte daha da ileri mi yoksada daha da geri mi götürecekler kaygısı.*

1.2. Öğrenciye yönelik kaygıları

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %11'inde (f:6) öğrencilere yönelik herhangi bir kaygılarının olmadığı görülürken katılımcıların %89'unda öğrencilere yönelik kaygılarının olduğu ve bunların da bireysel farklılık (f:39), dil yeterlik farklılığı (f:10) ve kültürel farklılıktan (f:6) kaynaklandığı görülmektedir.

Ö8: *Öğrenciye dair bir kaygım yok. Onlar da öğrenmek istedikten sonra öğreniyorlar ve öğrenebilirler diye düşünüyorum.*

Katılımcılar öğrencilerin motivasyon eksikliği, derse ilgisizliği, kendileriyle iletişim kuramamaları, kendilerine karşı ön yargılı oluşları, derste başarılı olamama kaygısına sahip olmaları, öğrenme zorluğu yaşamaları, öğrencilerin yaşının heterojen olması sebebiyle öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle sıkıntı yaşayabilecekleri, öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerle pratik yapacak ortamın bulunmaması ve öğrencilerin sabırsız olması noktasında bireysel farklılıklara dayanan kaygılarını dile getirmişlerdir.

Ö16: *Hedef kitlenin öğrenilecek dile karşı önyargılı olması, öğreneme korkusu, başaramama duygusu*

Ö21: *Yaş olarak benden büyükler de diye kaygılarım olabilir.*

Ö51: *Odaklanma sorunu ve çekingen tavır sergileyip derse katılımlarının yetersizliği. Bu görüşümü geneli değil özel durumlardan kaynaklanabiliyor.*

Ö23: *Yeterli içsel motivasyona sahip olmamaları, beklentilerinin yüksek olması, pratik yapma imkânlarına sahip olamamaları*

Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerinin düşük olması, dil öğrenmenin önemini kavramamış olmaları, temel seviyedeki öğrencilerin ilk ders gergin olmaları ve öğrenciler arasında seviye farklarının olması öğrencilerin öğrencilerdeki dil yeterlik düzeyi noktasında kaygı duyduklarını göstermektedir.

Ö39: *Öğrencilerle iletişim bu alanda çok önemli. Size açık öğrenci gruplarıyla çalışmak kolay ama dışa dönük olmayan, zorlayıcı öğrenci grupları da karşınıza çıkabilir. Öğrencilerimin samimi,*

istekli ve onlar için orada olduğumu anlamaları çok önemli. Yukarıda da belirttiğim gibi ilk ders, ilk iletişim, ilk tanışma her şeyin başı.

Ö36: Dilin önemini hissetmemek

Ö27: Bu işi nerede yaptığıma ve hangi yaş grubuyla ders yaptığıma göre değişir. Örneğin, Türkiye'ye göçmen olarak gelmiş hem de maddi sıkıntılar yaşayan ve bu nedenle başka işler yapan öğrencilerin, derse hazır gelememe, motivasyonu düşük ve kaygı düzeyi yüksek öğrenciler olması bende endişe yaratıyor.

Öğrenciler arasında kültürel farklılığın olması da katılımcıların değindikleri bir başka kaygı sebebidir. Öğrencilerin farklı kültüre sahip olmaları sebebiyle yaşadıkları çatışmalar, farklı alfabe kullanımının sınıfta yarattığı karmaşa ve dil öğretirken öğrencilerin çevreden olumsuz etkilenmesi bunlardan birkaçıdır.

Ö20: Farklı ülke, dolasıyla farklı alfabe kullanan öğrenciler Türkçeyi nasıl öğrenecekler?

Ö28: Öğrencilerin öğrenirken dil ve kültür çatışması olabilir bu yönden bazı kaygılarım var.

Ö11: Çevresinde öğrendiği dili doğru kabul etmesi

1.3. Alana yönelik kaygıları

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %14'ünde (f:8) öğreticilerin *alana* yönelik herhangi bir kaygılarının olmadığı görülürken katılımcıların % 86'sının alana yönelik kaygıları olduğu ve bunların da alan bilgisi eksikliği (f:21), müfredat eksikliği (f:15) ve kaynağa erişim eksikliğinden (f:8) kaynaklandığı görülmektedir.

Ö8: Alanla ilgili bir kaygım yok. Hatta bu alanın giderek talep edilecek ve gelişmekte olan bir alan olduğunu düşünüyorum.

Katılımcılar, formasyon bilgilerinin eksik olması, alanın kapsamlı olmasından dolayı yetersiz kalınacağı düşüncesi ve öğrenen bireylerin alana ilgi duymaması gibi alan bilgisi eksikliğine ilişkin hususları kaygılarının sebebi olarak belirtmişlerdir.

Ö9: Alana hakim olamamak. Öğrencilere verimli olamamak.

Ö13: Bu alanın yöntem ve teknik bilgisinin detaylı olmasından yetersiz kalmam.

Ö22: Dil kurallarının mantığının aktarımında zorlanmak.

Ö28: Resim öğretmenliği bölümünde mezun birisiyim. Bu alana dair diğerlerine göre daha az bilgiye sahibim. Bu yüzden biraz zorlandığımı düşünüyorum.

Katılımcılar belli bir müfredatla sınırlandırılmaları, müfredatın tüm becerilere ve kültürel etkileşime zaman ayırmada sıkıntı oluşturması ve dil bilgisi öğretiminin zor olması gibi sebeplerin müfredat eksikliği noktasında kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Ö36: Dili öğretmek için kaynaklar ve ayrılan zaman ve en önemlisi okul müfredatından sonra başka yerde öğrencilerin karşılarına çıkmaması

Ö34: Türkçe'nin kapsamlı ve çok anlamlı bir dil olması aynı zamanda dil bilgisinde çelişkiler barındırması beni kaygılandırmaktadır.

Ö14: Bütün dil becerilerini dikkate merkeze alarak seviyeye uygun çeşitlendirilmiş bir öğretim iklimi oluşturmak.

Katılımcıların değindikleri bir başka kaygı sebebi de kaynak eksikliği sebebiyle yeterli ve nitelikli kaynaklara erişim sıkıntısı yaşamalarıdır.

Ö21: *Bu alanın henüz yeni ve gelişime çok açık olduğunu düşünüyorum. Kaynak bulmakta yetersiz kalabilirim.*

Ö23: *Yeterli ve nitelikli kaynak bulamamak*

Ö3: *İstedğim gibi materyal var mı?*

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamına yönelik kaygılarına ilişkin bulgular

Tablo 2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamına yönelik kaygılarına ilişkin bulgular

Tema 2 Eğitim- Öğretim Ortamına Yönelik Kaygılar				
Kategori	Kod	Öğretici Kodu	Frekans	Yüzde
Meslektaşlarına Yönelik Kaygıları	İşbirliği Eksikliği	5-6-9-10-11-12-13-14-15-16-17-20-23-24-25-29-38-39-44-47-49-50-51-54-56	25	45
	Bireysel Farklılık	1-4-6-7-10-14-26-30-36-39-40-42-47	13	23
	İletişim Eksikliği	11-13-15-32-38-39-48-51	8	14
	Kaygım Yok	2-8-18-19-22-27-28-31-33-34-35-37-43-45-46-52-53-55	18	32
Uygulama Ortamına Yönelik Kaygıları	Sınıf İçi Ortam	1-4-5-6-7-11-12-13-15-16-17-20-23-24-25-26-27-28-29-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-44-45-46-48-49-50-51-52-53-54-55	42	75
	Yüz Yüze / Uzaktan Eğitim Ortamı	2-9-14-22-30-42-47-51	8	14
	Sınıf Dışı Ortam	10-16-22-27-32	5	9
	Kaygım Yok	8-18-19-21-43	5	9

2.1. Meslektaşlarına yönelik kaygıları

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların %32'si (f:18) meslektaşlarına dair herhangi bir kaygılarının olmadığını ifade etmiştir. Meslektaşlarına dair kaygılarının olduğunu belirten katılımcıların kaygılarının ise işbirliği eksikliğinden (f:25), bireysel farklılıktan (f:13), ve iletişim eksikliğinden (f:8) kaynaklandığı görülmektedir.

Ö8: *Meslektaşlarıma dair bir kaygım yok.*

Ö28: *Bu konuda fazla bir kaygım yok. Türkçe alanım olmayabilir ama kursta öğrendiklerime güvenerek en iyi şekilde öğrencilere aktaracağımı düşünüyorum.*

Ö34: *İyi bir iletişim kuracağıma şimdiden inanıyorum. Herhangi bir kaygım yoktur.*

Dil öğretmenlerinin meslektaşlarına yönelik kaygılarının genellikle işbirliği konusunda olduğu görülmektedir. Katılımcılar meslektaşlarıyla işbirliği yapamamasının, yardımlaşma ve bilgi alışverişi noktasında da meslektaşlarının geride durmalarının, meslektaşlarının kendileri üzerinde baskı kurmaya çalışmalarının, öğretmenler arasındaki rekabetin kendilerini kaygıya sürüklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca meslektaşlarının öğretim ilke ve yöntemlerini göz ardı ederek kendi bireysel öğretim tekniklerini tercih etmeleri noktasında kaygı duyduklarını dile getirmişlerdir.

Ö16: İş birliği noktasında eksiklik, ortak amaçla hareket edememe

Ö24: Meslektaşlarımızın dayanışma yerine yarışmayı seçmesi

Ö29: Gerekli durumlarda destek alamamak

Ö50: Mobing yapılması.

Katılımcılar; meslektaşlarının tecrübesiz, isteksiz, ön yargılı, ciddiyetsiz olmasını, aralarında tecrübe ve bilgi farkı olmasını ve meslektaşlarının teknolojik ve güncel materyalleri derslerde kullanmamalarını ve öğreticilerin alan dışından olmasını bireysel farklılık noktasında kaygı sebebi olarak görmektedir.

Ö7: Meslektaşlarımla aynı ölçüde bilgi sahibi olmayışımız ve öğrencilere kimi öğretmenlerin iyi bir rehber olması kimi öğretmenlerin ise yetersiz kalması beni kaygılandırır.

Ö39: Farklı kaynak, metod kullanımı sonucu öğrenciler nasıl öğrenecekler?

Ö40: Teknoloji kullanımı ve materyal kullanımının ve meslek içi eğitimlerin eksik olması

İletişim konusunda katılımcılar meslektaşlarıyla aralarında görüş ayrılığı bulunması ve uyum yakalanamaması hususlarını kaygı sebebi olarak değerlendirmiştir.

Ö11: Farklı görüşlerin doğruluğunun kesin zannedilmesi

Ö51: Bilgi ve içerik alışverişinin yetersiz olması.

Ö15: Olası yöntem karmaşası

2.2. Uygulama ortamına yönelik kaygıları

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %9'u (f:5) uygulama ortamına yönelik herhangi bir kaygılarının olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %91'i (f:51) öğretim ortamına dair kaygılarının olduğunu belirtmiş ve bu kaygıların sınıf içi %75 (f:42), yüz yüze/ uzaktan eğitim ortamı %14 (f:8) ve sınıf dışı ortam %9 (f:5) ile ilgili olduğu görülmüştür.

Katılımcılar sınıf içine dair kaygılarının eğitim öğretimi destekleyecek kaynak, ortam, program ve çevre eksikliğinden, sürenin yetersizliğinden, istenilen eğitim çıktılarının alınamamasından, sınıf içi yönetimin sağlanamamasından, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanamaması sonucu teorik bilginin pratiğe dönüştürülememesinden ve sınıfların homojen olmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Ö8: Eğitim-öğretim sürecine dair bir kaygım yok.

Ö34: Konuların işlenişi, planlanması, yetiştirilmesi ve zamanlaması beni korkutmaktadır.

Ö13: Öğrencilerin seviyesine uygun bir öğretim izleyememek, yeterli kaynağa ulaşamamak, öğrencilerin gelişim düzeyini artıramamak.

Ö20: Çok çeşitli kitap ve metod var. Hangisi en uygun sorun yaşamamak için bunu belirlemek.

Eğitim öğretimi etkileyen pandemi veya benzer problemlerin ortaya çıkması sonucu eğitim öğretim ortamlarında değişiklik olması, uygulama ortamının yüz yüze mi yoksa uzaktan mı olacağına dair olan belirsizlik ve bu ortamlara uyum sağlayabilme öğreticileri kaygıya sürükleyen etmenler olmuştur.

Ö2: Geçici bir durum olsa da, uzaktan eğitim sürecinin uzaması

Ö9: Hesapta olmayan problemlerin vuku bulması. Pandemi süreci gibi.

Ö30: Yüz yüze eğitimin pandemi sürecinde aksaması.

Katılımcılar sınıf dışı ortam noktasındaki kaygılarını aile gibi destekleyici çevresel faktörlerin olmaması ve çevre-öğretici-öğrenci arasında yaşanan uyumsuzluk, hedef dil öğrenilirken çevresel faktörlerden etkilenilmesi ve bu durumun öğrenmeye ket vurması şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö32: Göçmen olarak gelen öğrencilerin ailelerinin ilgili ve destekleyici olmamaları dil öğrenmelerini geciktireceğini düşünüyorum.

Ö10: Yabancı öğrencilerle yurtda, caddede, alışverişte İngilizce veya Arapça konuşulmaya çalışılması.

Ö22: Çevre tarafından öğretilmeye çalışılan kelimeleri açıklayamamak, yanlışları düzeltememek.

Tartışma ve sonuç

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğrencilerinin kaygılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçlerine ve eğitim-öğretim ortamına yönelik kaygıları olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışmalı olarak sunulmuştur.

Çalışma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine yönelik kaygılarının en fazla kendisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Özellikle tecrübe ve bilgilerini aktarmaları noktasında bireysel olarak kendilerini yeterli olarak görmediklerini ve bu durumun sürekli kendini geliştirme ihtiyacına yönelik kaygı sonucunda mükemmeliyetçilik ile yetersizlik arasında kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yine alana yönelik kaygılarının alanın kapsamlı olması karşısında bilgilerinin yetersiz kalacağı, dil bilgisi öğretiminde zorlanacakları gibi alan bilgisi eksikliğine yönelik; kurumlar arası ortak bir müfredatın olmaması, belirlenen müfredatların da tüm becerilere ve kültürel etkileşime zaman ayırmada sıkıntı oluşturması gibi müfredat eksikliğine yönelik kaygılarla ilgili sonuçlar elde edilmiştir.

Adıgüzel ve Şen'in (2018) ve Yıldız'ın (2018) yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersine girecek öğretmenlerin ve Türkçe öğretmen adaylarının alana yönelik kaygılarına yer verdikleri çalışmalarının sonucunda tecrübe eksikliği, alan bilgisi, dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yetersizlik hissi ile oluşan kaygıya yönelik veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan lisans eğitiminin yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik tecrübe sahibi olmanın kaygı unsurunu azalttığı tecrübe eksikliğinin ise öğreticide birçok kaygı oluşturduğu hususundaki sonuçlarla mevcut çalışmaların sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırken seviyelere göre dil kullanmaktan, aracı dil kullanma konusunda kararsız kalmaktan ve dil öğretimine uygun nitelikli kaynaklara ulaşamamaktan kaygı duyduklarını ifade etmeleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğrencilerinin aldıkları teorik alan bilgisini uygulayabilecekleri ve pratik olarak gözlemleyebilecekleri uygulama derslerine önemle ihtiyaç duyulduğu konusu çalışmanın bulgularının dikkat çektiği bir husustur. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yeterli ve nitelikli kaynağa erişim sıkıntısı yaşanması gibi kaynak ve materyal eksikliğinin oluşturduğu kaygıları ifade eden katılımcıların, eğitim öğretim sürecine eksik hissederek girecekleri ve süreçte akademik olarak başarılı olamayacakları hususunda endişeli olmaları çalışmanın ulaştığı bir diğer sonuçtur. Alan yazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler üzerine araştırmaların kısıtlı olmasına rağmen alan yazın tarandığında rastlanılan Polatcan'ın (2019) çalışmasında ortak sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygılarının dört temel dil becerilerinin öğretiminde sınıf içinde hedef dilin kullanıldığı ve kullanılabileceği çeşitli materyal ve etkinliklerin eksik olduğu ön plana çıkmaktadır.

İletişim hususunda kültürel farklılıkların ortaya çıkaracağı olası uyum problemlerinden kaygılandıklarını belirten katılımcılar öğrenci öğretmen ve öğrenciler arası iletişimin önemini vurgulamaktadır. Barış ve Şen (2019) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde yazma kaygısının kaynağında çevre odaklı kaygının yüksek çıktığını ve bu durumun hedef dili öğrenen öğrencilerin arkadaşlarından/akranlarından etkilenmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğreticinin tutumunun onlar için çok önemli olduğunu ifade ederek çalışmadaki öğreticilerin görüşlerinden hareketle öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişiminin önemli olduğu ve bu konuda yaşanan olumsuzlukların öğrenmeyi etkileyen önemli bir kaygı unsuru olduğu konusunda çalışmamızla benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Belirtilen kaygılara ek olarak bu çalışmada temel seviyedeki öğrencilerin ilk derste gergin olmalarının ve öğrenciler arası seviye farklılığının öğreticilerde öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarında kaygı oluşturan bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Öğreticide oluşan bu kaygının Halat (2015) çalışmasında özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin bilgi eksikliği, endişe duymaları ve bilemediklerinde rezil olacakları sonucuyla çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir.

Katılımcılar, sınıfta öğrencilerin farklı kültüre sahip olmaları nedeniyle yaşadıkları çatışmalar ile dil öğretimi sırasında farklı alfabe kullanımının yarattığı karmaşa sonucu ortaya çıkan olumsuzlukların kendileri için bir kaygı faktörü olduğunu belirtmektedirler. Maden, Dincel ve Maden'in (2015) yabancı uyruklu öğrenciler ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin Türkçe yazarken çoğunlukla kaygılandıkları, kaygı düzeylerinin uyruk, alfabe farkı, okuma alışkanlığı gibi etkenlere bağlı olarak farklılaştığı sonucunun öğreticilerin öğrenciye yönelik kaygıları açısından benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğreticilerin eğitim-öğretim ortamına yönelik kaygılarının en fazla meslektaşlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar özellikle meslektaşlarıyla işbirliği yapılamamasının, yardımlaşma ve bilgi alışverişi noktasında paylaşım sıkıntısı yaşanmasının, meslektaşlarının kendileri üzerinde baskı kurmaya çalışmalarının, öğreticiler arasındaki rekabetin ve öğretim uygulamalarında görüş farklılıklarının çatışmaya neden olmasının kendilerini kaygıya sürüklediğini belirtmişlerdir. Adıgüzel ve Şen'in (2018) öğretmenlerin meslektaş ve idarecilerin öğretmenlere karşı tutumlarının öğretim sürecine ilişkin kaygıları arasında yer aldığını ifade etmesi öğreticilerin çalıştıkları ortamda meslektaşlar arası uyum, işbirliğinin eğitim öğretimin etkin bir şekilde devam etmesi için önemli unsurlar arasında olduğunu benzer olarak ortaya koymaktadır. Çalışmada meslektaşına yönelik kaygı nedenleri arasında tecrübe, ciddiyet ve güncel teknolojik materyaller konularındaki eksikler nedeniyle birbirlerine dair ön yargıların olduğu bireysel farklılıklar ile görüş ayrılıklarının ve meslektaşlar arası uyum yakalanamamasının oluşturduğu iletişim eksikliği ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların uygulama ortamına yönelik kaygılarına bakıldığında eğitim öğretimi destekleyecek kaynak, ortam, program ve çevre eksikliği, sürenin yetersizliği, istenilen eğitim çıktılarının alınmaması, sınıf içi yönetimin sağlanamaması, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanamaması sonucu teorik bilginin pratiğe dönüştürülememesi ve sınıfların homojen olmaması öğreticilerde sınıf içi ortam ile ilgili kaygıların olduğu görülmektedir. Adıgüzel ve Şen (2018) çalışmalarında benzer kaygı durumlarından bahsetmişlerdir. Öğreticilerin sınıf yönetimini sağlayamamak, teorik olarak öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerini pratiğe dönüştürememek gibi konularda yetersiz hissettikleri ve pedagojik formasyon ve alan bilgisine dair kaygıların bulunduğu tespit edilmiştir. Akay ve Uzun'un (2018) öğrencilerin en çok kaygı duydukları konuşma becerisinde hata yapma ve kendini ifade edebilme ortamının olmamasından kaynaklı, konuşma becerisine yönelik kaygı duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar

kapsamında gerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticileri açısından gerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından farklı yaş ve seviyedeki öğrencilerden oluşan homojen olmayan sınıflarda ders yapmanın kaygısı ile öğretim programı, uygun kaynak ve ortam eksikliğinin kaygısı süreç içinde istenilen eğitim çıktılarına ulaşılamayacak olmasına yönelik kaygı oluşturmaktadır.

Öğreticileri kaygılandıran bir diğer hususun da uygulama ortamının pandemi süreci gibi olumsuz nedenlerle yüz yüze veya uzaktan eğitim ortamı oluşturma karmaşalarının yaşanması olduğu tespit edilmiştir. 2020 senesinde ortaya çıkan koronavirüs salgını nedeniyle tüm dünyada toplumun her kesimini ve sağlık ile eğitim alanları başta olmak üzere her alanı etkileyen pandemi süreci eğitim öğretim ortamlarında da değişiklikler meydana gelmesine neden olmuştur. Sürecin etkileri devam ettiğinden öğretmenler ve öğrenciler üzerinde tesirleri hakkında çalışmalar devam etmektedir. Buna ek olarak İskender (2021) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini analiz ederek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin uzaktan eğitimle yürütülmesinin öğretim sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz yansımalarının bulunduğunu, ayrıca uzaktan eğitimin öğretim sürecindeki olumlu yönlerine odaklanan görüşlerin, daha önce çevrim içi derslerle ilgili deneyimi olan öğretim elemanlarından geldiğini ifade etmiştir. Araştırmada katılımcıların eğitim öğretim ortamındaki yüz yüze eğitim – uzaktan eğitim ortamlarının belirsizliği ve ortam şartlarından duydukları kaygılarının temelinde de yine eğitici eğitim programlarındaki uygulama tecrübesi eksikliği olduğu görülmektedir.

Sınıf dışı ortamdan kaynaklı kaygıları hedef dil öğrenimi esnasında destekleyici olmaktansa uyum problemleri yaşanmasına sebep olan ve öğrenmeye ket vuran çevresel faktörlerin oluşturduğu katılımcıların ifadelerinde yer almıştır. Boylu ve Çangal (2015) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile sınıf dışında Türkçe kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını fakat Türkçeyi sınıf dışında kullananların konuşma kaygısı düzeylerinin Türkçeyi sınıf dışında kullanmayanlara göre daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum da öğretmenlerin çevresel faktörlerden duydukları kaygıları destekler nitelikte ve hedef dilin öğretiminde ve öğreniminde sınıf dışı ortamın önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde bazı öneriler sunulmuştur:

- Sertifika programları düzenlenirken uygulama boyutundaki derslerin artırılması önerilmektedir.
- Sertifika programlarında aday öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere katılabileceği ve ders anlatabileceği bir ortam oluşturulması desteklenmelidir.
- Öğrencilerin alanla ilgili kitap ve kaynaklara ulaşmaları için sertifika öğretmenlerinin yol gösterici olması gerekmektedir.
- Sertifika programlarında öğretici ve öğrencilerin kaygılarına yönelik derslerin aday öğretmenlerin kendilerine yönelik farkındalık kazanmaları ve problemlerini çözmeleri için fırsat oluşturacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, F. B., & Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.
- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Bulut, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 376-392.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). *Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12(12), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Hacıömeroğlu, G. Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, O. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Görülen Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı, Sayfa: 366-375, Gürcistan-Tiflis*
- Demirel, L. Ş., & Kökçü, Y. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1884-1901.
- Dilek, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları; ortaya çıkışı, gelişimi, ihtiyaçları karşılama durumu. https://www.academia.edu/35623933/Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_T%C3%BCrk%C3%A7e_%C3%96%C4%9Fretimi_Sertifika_Programlar%C4%B1_Ortaya_%C3%87%C4%B1k%C4%B1C5%9F%C4%B1_Geli%C5%9Fimi_%C4%Bohtiya%C3%A71ar%C4%B1_Kar%C5%9F%C4%B1lama_Durumu
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- İskender, (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim öğretim konularında eğitimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 96-117.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/352495>)
- Kılıç, M. (2017). Yabancı dil öğreniminde kaygı. Her yönüyle yabancı dil üzerine araştırmalar. https://www.researchgate.net/publication/322096603_YABANCI_DIL_OGRENIMINDE_KAYGI
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Şen Ü. ve Barış H. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 12(30), 13-25.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri [Content analysis and examples of applications]*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

URL: Türkiye Maarif Vakfı Türkçe Öğretim Programı (2019)
<https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.(9. Baskı) Ankara: Seçkin.

Yıldız, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/683088>)