



International Journal of Educational Researchers

Volume 8, Issue 3 December 2017

ijer.penpublishing.net

ISSN: 1308 - 9501 (Print)

A Narrative Research About Reflections of Experiences on Teaching Turkish As a Foreign Language Abroad

Ayşe Dağ Pestil & Mehtap Özden

To cite this article

Pestil, A.D. & Özden, M. (2017). A Narrative Research About Reflections of Experiences on Teaching Turkish As a Foreign Language Abroad. International Journal of Educational Researchers , 8(3), 42-53.

Published Online	December 25, 2017
Article Views	82 single - 91 cumulative
Article Download	133 single - 244 cumulative

Pen Academic is an independent international publisher committed to publishing academic books, journals, encyclopedias, handbooks of research of the highest quality in the fields of Education, Social Sciences, Science and Agriculture. Pen Academic created an open access system to spread the scientific knowledge freely. For more information about PEN, please contact: info@penpublishing.net



A Narrative Research About Reflections of Experiences on Teaching Turkish As a Foreign Language Abroad

(Yabancı Dil Olarak Türkçenin Yurtdışında Öğretimi Tecrübelerinin Alana Yansımaları Üzerine Bir Anlatı Araştırması)

Ayşe Dağ Pestil¹
Mehtap Özden²

Abstract

The history of teaching Turkish as a foreign language dates back hundreds of years. Individual studies and formal projects in the field of teaching Turkish as a foreign language have gradually increased worldwide and in Turkey especially in recent years. When it is compared with the studies on the other languages widely spoken all over the world and considering the popularity of learning Turkish as a foreign language, it is estimated that the works must be replaced on a professional level. In the process of teaching Turkish as a foreign language, there are not only the cooperation problems in institutionalization but also the problems about the lack of academicians and professionals and especially the capacities of the programs organized to compensate this deficiency of academicians and professionals on the field. In the study, the evaluations on the efforts made over the recent years in the process of teaching Turkish as a foreign language and the obtained results are presented. The experiences of the academicians who were employed in the process of teaching Turkish as a foreign language abroad and their contributions to the field were analyzed and 'narrative research' which is one of the qualitative research methods were used to obtain the data.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, Teaching Turkish as a foreign language abroad, narrative research.

Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi geçmişi yüzyıllar öncesine uzanır. Geçmişten günümüze Türkiye'de ve dünyada özellikle son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında resmi ve bireysel çalışmalar giderek artmıştır. Dünya üzerinde yaygın konuşulan diğer dillerle ilgili yapılan çalışmalarla kıyaslandığında ve yabancı dil olarak Türkçe öğreniminin bu günkü popülerliği göz önüne alındığında, bu alana yönelik çalışmaların profesyonel platforma oturtulması gerektiği düşünülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde bir taraftan kurumsallaşmada iş birliği sorunları devam ederken diğer taraftan özellikle alana yönelik yetiştirilmiş uzman öğretmen, akademisyen eksikliği ve eksikliği kapatmak için düzenlenen programların kapasiteleri de dikkat çekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde son yıllarda gösterilen çabalar ve sonuçta elde edilen kazanımlar üzerinde değerlendirmeler bu çalışmada sunulmuştur. Türkçenin yurtdışında yabancı dil olarak öğretimi sürecinde görev almış akademisyenlerin tecrübelerinin Türkçe öğretimine katkıları araştırılmış, verileri elde etmek üzere nitel araştırma yöntemlerinden 'anlatı araştırması' deseni kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçenin yurtdışında öğretimi, anlatı araştırması.

¹ Okutman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Bölümü.

² Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Giriş

Türkiye’de ve dünyada özellikle son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında resmi ve bireysel çalışmalar nitel ve nicel özellikleri ile artarak günümüze kadar gelmiştir. 11. Yüzyılda Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Divan-ı Lugat-it Türk ile başladığı kabul edilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; bugün Türkiye ve dünyanın birçok ülkesinde yayınlanmış pek çok eserle çeşitlenmiş, konu ile ilgili bilimsel incelemeler, makaleler ve bildiriyle derinlik kazanmıştır. Basılı eserler yabancı dil olarak Türkçe öğrenen özellikle değişik uluslardan öğrenciler esas alınarak hazırlanmış olmakla birlikte, her ulustan öğrenciye hitaben hazırlanmış genel çalışmaları da içermektedir. Ancak günümüzde Türkiye’de akademik platformda yabancılara Türkçe öğretimi uzmanlık alanı altyapısının yetersiz olması, yurtdışında ve içinde alanda deneyimli öğretim elemanlarının olmaması, son zamanlarda her ne kadar bilimsel çalışmalar yoğun olsa da sürecin henüz başında olduğumuzu da göstermektedir.

Diğer taraftan, öğretimin en temel ve en önemli ögesi olan ve öğretimde aktif rol alan kişileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yetkin ve uzmanlaşmış öğretim elemanı olarak yetiştirmek üzere Türkiye’deki üniversiteler bünyesinde yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır. Ancak sayıları ve içerikleri yetersizdir. Programların dışında Türkçe eğitimi bölümlerinde okutulan ‘yabancı dil olarak Türkçe öğretimi’ dersinin etkisiz olduğu düşünülmektedir. Yurtdışında görevlendirilen öğretmenler tarafından eğitimleri sırasında alınan ‘Yabancılara Türkçe Öğretimi Kursu’ kifayetsiz ve yetersiz uygulama olarak değerlendirilebilmektedir. Buna ek olarak, öğretmenler mesleki gelişimde en büyük payın öğretmenlik deneyimleri olduğuna da inanmaktadırlar (Kuşçu, 2014).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi, ancak konuyla ilgili yazılan eserlerin kronolojik incelemesiyle ortaya konabilmiştir. Yabancılar için Türkçe eserler tarih sürecinde genellikle sözlükler, konuşma kılavuzları ve dilbilgisi kitapları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Her zaman ilk örnek olarak anılan; Kaşgarlı Mahmud tarafından Arapların Türkçeyi öğrenmesi amacıyla 1072-1074 yılları arasında yazılmış ‘Türk Dilleri Sözlüğü – Divan’ı Lüğati’t Türk’ adlı sekiz kitaptan oluşan eserdir. Her bir kitap fiiller ve isimler olarak iki bölüme ve bu bölümlerde kendi içinde alt bölümlere ayrılarak eserde sistemli bir çalışma ortaya konmuştur. Araplarla Türklerin tarih sürecinde karşılaşmaları, aralarında gelişen olay ve olguların yol açtığı iletişim ihtiyaçları gereği Araplara Türkçe öğretmek üzere yazılan bir diğer eser ise Memlükler döneminde, 13. Yüzyılda yazarı ve yazıldığı yeri tam olarak bilinmeyen ve bugün orijinali Floransa’daki ‘Medicea Bibliotheca Laurenziana’ kütüphanesinde bulunan ‘Türk Dilinin Parlayan İncisi’ anlamına gelen Ed-Dürretü’l-Mudiyyefi’l-Lüğati’t Türkiyye adlı sözlüktür. (Zorbaz 2013 alıntı Toparlı 2003). Memlükler döneminde yazılmış bir diğer eser ‘Türklerin Dilini Anlama Kitabı’ anlamına gelen Kitabü’l-İdrak li-Lisani’l-Etrak adlı Esirü’l-din Ebu Hayyan tarafından 14.yüzyılda kaleme alınmıştır. Bu dönemde önümüze çıkan diğer bir eser İtalyan tüccarlar ve Alman rahipler tarafından 13. – 14. yüzyıllarda yazıldığı anlaşılan ‘Codex Cumanicus’ – Kuman Kitabı - adlı eserdir. Bu alanda örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Yabancılara Türkçe konusunda Latince kaleme alınmış eserler de tarihi süreçte yerini almıştır. Örneğin, açıklamaları Latince olan bir Türkçe dilbilgisi kitabı ‘Institutionum Linguae Libri Quatuor’ – Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları adı ile 17. yüzyılda Hieronymus Megiser tarafından yazılmıştır. Diğer bir eser, 17. yüzyılda Tunus’ta Türkler arasında altı yıl tutsak olarak kalan ve bu sürede Türkçeyi öğrenen Pietro Ferraguto tarafından Grammatica Turchesca (Türkçe Dil Bilgisi) adı ile kaleme alınmıştır. 16. yüzyılda bugün Floransa Merkez Milli Kütüphanesi’nde bulunan Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomı Et Verbi (Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlükçesi) adlı eser Filippo Argeiti tarafından yazılmıştır (Zorbaz 2013 alıntı Dilaçar 1970). 1800 lerde William Redhouse tarafından Erzurum’da tercüman olarak görev yaptığı sırada Fransızlara Türkçe öğretmek amacı ile yazılmış ‘Grammaire Raisonnee de la Langue Ottomane’ Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dilbilgisi adlı kitap bu alana sunulmuş bir diğer eserdir. Fransızlara Türkçe öğretiminin dönüm noktalarından biri olarak görülen, batılı anlamda ilk eser olarak kabul edilen Jean Denny ‘nin 1920 de yazdığı, daha sonraki çalışmalar için klasik bir kaynak halini alan ‘Grammaire De Langue Turque’ Türkçenin Dil Bilgisi adlı eserdir.

Osmanlı-Fransız ilişkileriyle Fransızların Türkçeyi öğrenmesi amacıyla yazılmış birden çok eserin yanı sıra İngilizlerin Türkçe öğrenmesi amacıyla da yazılmış birçok eser vardır. Örneğin babası Halep'te konsolosluk yaparken, orada doğmuş bir İngiliz oryantalisti olan William Burckhardt Barker, 1800 lü yıllarda 'A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı) adlı eseri kaleme almıştır. Yine tarihi olay ve olgular çerçevesinde gerçekleşen iletişim ihtiyacından ortaya çıkan ve İngilizlerin Türkçe öğrenmesini sağlamayı amaçlayan bir diğer eser ise, William Redhouse tarafından hazırlanmış konuşma dili kılavuzudur. Eser 'The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Kılavuzu) adıyla, 1800 lü yıllarda kaleme alınmıştır.

İngilizlere Türkçe öğretimi tarihinde daha başka eserlerin de bulunmasının yanı sıra, Fransızlar gibi İngilizler de Türkçe öğretimini kurumsallaştırmış ve 1814 yılından itibaren 'dil oğlanı' yetiştirmeye başlamışlardır (Zorbaz 2013).

Tüm bunların dışında farklı milletlere Türkçeyi öğretmek amacıyla daha birçok eser kaleme alınmıştır. Örneğin; Yunanlara Türkçe öğretmek amacıyla 1812 Aleksandriades, Almanlara 1829 da Artin Hindoglou, Ruslara yine 1829 da Senkovskiy, Macarlara 1875 te Blaint Türkçe öğretmek amacıyla eserler kaleme almışlardır (Özçam 1997).

Büyük coğrafyalara hükmeden bir milletin karşılaştığı milletlerle olan ilişkisi sürecinde, o milletler tarafından dilinin öğrenilmesi ihtiyacının, ortaya değerli eserler çıkardığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde cumhuriyet döneminde Türkiye kaynaklı şu eserler karşımıza çıkmaktadır ;1965 yılında Kenan Akyüz'ün yazdığı 'Yabancılar için Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma', 1969 yılında H. Aytaç ve M. Agah Önen'in 'Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe', 1979 da S.S. Uysal'ın Yabancılara Türkçe Dersleri, 1981 de K. Can'ın 'Yabancılar İçin Türkçe İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri', 1982 de M.Hengirmen - N.Koç'un ' Türkçe Öğreniyoruz', ve diğer kitaplar. Her gün bir yenisi eklenen bu tür eserlerin niteliği de giderek artmaktadır.

Tüm bu yapıtların devamı olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geçmişten günümüze uzanan süreçte özellikle son yıllarda gittikçe gelişmiş, çok çeşitli bilimsel çalışmalarla zenginleşmiş ve Türkiye'de artık Milli Eğitim Bakanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü çalışmalarıyla kurumsallaşma yoluna gidilmiştir.

2.2 Günümüzde Yurtiçi ve Yurtdışında Yabancılara Türkçe Öğretimi

Dil öğretiminde; kullanılan materyaller, bu materyallerin nitelik ve nicelikleri kadar, öğretmenin nitelikleri de çok önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yabancılara Türkçe öğretecek yetkin bilgiye sahip uzman ihtiyacı, dünya üzerinde Türkçe öğrenme talebi ile doğru orantılı olarak her geçen gün artmaktadır. Öğretimin en temel ve en önemli ögesi olan ve öğretimde aktif rol alan kişileri, doğrudan yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yetkin ve uzmanlaşmış öğretim elemanı olarak yetiştirmek amacıyla, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin bünyesinde sınırlı sayıda yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine herhangi bir lisans programı ise henüz bulunmamaktadır. Yüksek lisans ve doktora programlarına ek olarak, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde uzmanlaşmak isteyenlere üniversitelerde TÖMER aracılığıyla ve çoğu kez de Yunus Emre Enstitüsü'nün üniversitelerle yaptığı iş birliği ile Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programları düzenlenmektedir. Bu sertifika programlarına dil, dil edebiyat, dilbilim bölümü gibi lisans mezunları katılabilmektedirler.

İlk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan Türkçe Öğretimi Araştırma Merkezi'nde başlayan yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları, zamanla Türkiye'deki diğer üniversitelere de yayılmıştır. Genellikle Türkçe Eğitimi bölümlerinin bir alt çalışma alanı olarak işlev gören Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları, üniversitelerde TÖMER (Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi) birimlerinde gerçekleştirilmiştir. Günümüzde Türkiye'deki üniversitelerin bünyesinde birçok açıdan standart bir program izlemeseler de faaliyet gösteren toplam 85 TÖMER birimi bulunmaktadır (Boylu ve Başar, 2016).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamaları Türkiye merkezli olarak iki ana koldan yapılmaktadır. Bunlardan birincisi yurtdışından Türkiye'ye eğitim almak üzere gelen yabancılara, yurtiçinde üniversitelerde, Türkçe Öğretimi Merkezlerinde (TÖMER) verilen yabancılara Türkçe eğitimi etkinlikleri, ikincisi ise yurtdışında, farklı ülkelerde çeşitli üniversitelerde bulunan Doğu Dilleri ya da Türkoloji bölümlerinde, ya da Yunus Emre Kültür Merkezlerinde Türkiye'den görevli olarak gönderilen uzmanlar ve akademisyenler tarafından yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi etkinliklerini içermektedir.

Bugün Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu ve 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü'nün resmi çalışmalarına bağlı olarak, anadili Türkçe olan uzmanların, yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği üniversite, bölüm ve merkezlerde görevlendirilmeleri ile yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini kurumsal ve resmi düzeyde yürütmektedirler. Yurtdışında bu alanda görev yapan uzmanlar, görev yaptıkları ülkelerde karşılaştıkları durumlarla ilgili yaşadıkları olumlu olumsuz tüm tecrübeleri Türkçe öğretimi sürecine yardımcı olacak şekilde bilimsel verilere ve çalışmalara dönüştürmektedirler. Ancak aynı alanda hizmet veren bu iki kurum arasındaki koordinasyon eksikliği, hem de akademik alt yapı yetersizlikleri ortadayken yurtdışına uzman olarak gönderilen öğretim elemanı profili ve sonuçta ortaya çıkan çalışmalar hakkındaki altyapının niteliği üzerine önemli veriler de sunmaktadır.

3. Çalışmanın Amacı

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, bugüne kadar Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, anlatı araştırması deseninde bu tecrübelerin sürece birebir yansımaları ile ilgili birinci ağızdan verilerin olmadığı görülmüştür. Çalışmanın amacı kullanılan araştırma deseninin de öngördüğü şekilde birinci ağızdan verileri sınıflandırmak bilimsel alana dolaysız olarak aktarmak ve mümkün olduğunca nesnel veri ve sonuçlara ulaşmaktır. Bu da çalışma deseninin bize sunduğu, verilerin elde edilmesinde güvenilirlik ve geçerlilik kaygılarının diğer yöntemlere göre düşük seviyede olduğu, en büyük avantajlardan biridir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 'anlatı' modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir.

Anlatı Araştırması nedir?

Tecrübeleri anlamamanın ve anlamlandırmanın bir yoludur anlatı araştırması. Araştırmacı ve katılımcı(lar) arasında farklı sosyal etkileşim ortamlarında, farklı yer ve zamanlarda gerçekleşen bir süreçtir. (Clandinin ve Connelly, 2000 alıntı Saban ve Ersoy, 2016). Doğrudan insanların deneyimlerine odaklanması nedeniyle 'anlatı' modeli; eğitim, sağlık, sosyoloji, psikoloji, örgütsel çalışmalar gibi birçok alanda kullanılmaktadır.

Anlatı araştırmasının eğitimde kullanılmasını belirleyen sebeplerinden biri insanların, bireysel ve sosyal olarak hikayelere dönüştürebilecekleri deneyimler yaşamasıdır. Araştırmacı, anlatılan hikayenin bir yerinden tutup onu derlemektedir. Aslında insanların bireysel deneyimlerini, gözlemlerini, konuşmalarını veya duygularını aktarma yolu olarak hikâye, önceki kuşaklar tarafından günümüze kadar ulaşan bir yöntemdir (Saban ve Ersoy, 2016). Anlatı araştırması modelinde hikayeden deneyimlere uzanılır ve bu deneyimler araştırmanın analiz sürecinde, araştırmanın amacına uygun olarak farklı açılardan değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

Anlatı araştırmalarında araştırmacı en çok katılımcının deneyimlerini keşfetmekle ilgilenmektedir. Bu deneyimler *sosyal* ve *bireysel* olarak ikiye ayrılabilir. Sosyal deneyimler katılımcının diğerleriyle etkileşimi sonucu, bireysel deneyimler ise kendi başına edindiği tecrübelerden ortaya çıkmaktadır. Anlatı araştırması analizinde izlenmesi gereken süreç sırası ile *bireysel deneyimler*, *deneyimlerin kronolojik sıralaması*, *bireysel hikayelerin toplanması*, *yeniden hikayeleştirme*, *temalar için kodlama*, *bağlam ya da ortam*, *katılımcılarla iş birliği* gibi adımları içermektedir (Saban ve Ersoy, 2016).

Anlatı araştırması hakkında yapılan incelemelere bakıldığında konu ve konunun detayı ile ilgili çeşitli görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Örneğin Beşeri Bilimler için Anlatı Yöntemleri'nde

Catherine Kohler Reissman (2005) anlatı araştırması ve analizinde;

1. Araştırmaya katılan katılımcı tarafından anlatılan hikaye. (anlatı)
2. Araştırmacı tarafından bu hikayenin yorumlanması (anlatının anlatısı)
3. Okuyucunun hikayeyi algılaması yada kendi dünyasında yeniden yapılandırması (anlatının anlatısının anlatısı) şeklinde üç aşama olduğunu belirtmektedir.

Aşağıda bir örneği sunulan anlatı araştırması tüm bu aşamaları içermektedir. Araştırmada katılımcının konu hakkında *bireysel* ve *sosyal deneyimleri* keşfedilmeye çalışılmakta, anlatı; *zaman*, *mekan* ve *etkileşim* bağlamında analize tabi tutulmaktadır.

4.3 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ‘anlatı araştırması yöntemi’ ile elde edilen verilerin analizi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tecrübelerinin, sürece nasıl yansıdığı sorusuna cevap vermektedir. Araştırma; soruya yetkin cevap bulmak ve açıklama getirebilmek için önceden hazırlanmış, yönlendirmesi araştırmacı tarafından belirlenmiş açık uçlu soruların yurtdışında görev alarak yabancılara Türkçe öğretimi hakkında tecrübe kazanmış kişilere yöneltilmesi ile yapılmış görüşmeleri içermektedir. Analizi yapılacak hikaye ve deneyimlere ulaşmak üzere görüşmeciyeye yönlendirilen sorular şu şekildedir;

- *Branşınız Nedir?*
- *Neden Yurtdışında görev almak istediniz, görev tecrübenizin yeri ve süresi nedir?*
- *Görev sürecinde yurtiçi ve yurtdışında yaşadığınız olumlu tecrübeleri başlıklar halinde sıralar mısınız?*
- *Görev sürecinde yurtiçi ve yurtdışında yaşadığınız olumsuz tecrübeleri başlıklar halinde sıralar mısınız?*
- *Görev sürecinde konu ile ilgili yaptığınız bir çalışma oldu mu? Olduysa nelerdir?*
- *Sizce yurtdışı görevinizin mesleki gelişiminize ve kariyerinize katkıları oldu mu? nelerdir?*
- *Sizce yurtdışı tecrübelerinizin Türkçe öğretimi sürecine ve sonrasına genel anlamda yansımaları nasıl olmuştur, açıklar mısınız?*
- *Görev sürecinde ya da sonrasında yaptığınız bilimsel akademik çalışmalar oldu mu? Nelerdir?*
- *Görev süresince edindiğiniz tecrübeler ışığında, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bugünkü konumunu ve durumunu değerlendirir misiniz?*

Veri Toplanan Araştırmacı Özellikleri

Çalışma 2013 ve 2016 yıllarında iki ayrı coğrafyada yer alan farklı eğitim sistemlerine sahip iki ülkede, farklı alanlarda eğitim aldıkları sırada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencileri ile bu süreci yöneten akademisyenden oluşmaktadır. Öğretim sürecindeki tecrübelerini anlatan katılımcı, akademisyen; Türkiye'nin güneyinde bulunan bir üniversitede uzun süredir anadili Türkçe eğitimi alanında görev yapan, doktora derecesini halk bilimi alanında almış, iki farklı ülkede belli sürelerle yabancılara Türkçe öğretimi alanında resmi olarak görev yapmıştır. Çalışma, Kasım 2016 da hala yurtdışında yabancılara Türkçe öğretimi görevini sürdürürken, ağ üzerinden kendisiyle yapılan röportajını ve bu süreçle alakalı anlattığı tecrübelerini içermektedir.

Veri, Analiz ve Yorumlar

Anlatı:

Branşım Türk Dili ve Edebiyatı.

Neden Yurtdışında görev almak istediniz, görev tecrübenizin yeri ve süresi nedir? Neden Yurt dışında görev almak istedim; çünkü yabancılara Türkçe öğretimi çok keyifli bir iş olduğunu düşünüyorum. Daha önceden bir yurtdışı tecrübe olmuştum ama orada öğrenciler zaten Türkçeyi öğrenmişlerdi o nedenle bu tecrübeyi çok, hmmm.. Türkçeyi yabancılara yabancı dil olarak öğretme anlamında çok yaşayamadım, zaten kısa süre kalmıştım. Keyifli olduğunu anlamamın sebebi İstanbul'da Yunus Emre Enstitüsü iş birliği ile bir sertifika programına katıldım, Ocaktan Şubat ayına kadar bir ay olmak

üzere. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir kurs gördüm ve bu kursta hem teorik bilgiler hem pratik, uygulamaya dayalı bilgiler aldım ve orada ders anlattım. Ders anlatırken ve izlerken oradaki hocaları ve öğrencileri, yabancı bir kültürle tanışmanın çok keyifli bir iş olduğunu, karşılıklı olarak bu anlamda kültürlerarası bir iletişim sağlamak çok keyifli diye düşündüm ve o nedenle bu görevi burada yerine getiriyorum ve çok da güzel bir tecrübe. Görev tecrübemin süresi henüz altı ay oldu ve ne kadar süreceği konusunda henüz bir bilgim yok.

Yurtdışında farklı zamanlarda iki farklı ülkede yabancılara Türkçe öğretmekle görevlendirilen akademisyen Türk Dili ve Edebiyatı üzerine ihtisas yapmıştır. Türkiye’de ise Türk Dili Okutmanı olarak görev yapmakta ve anadili olarak Türkçe öğretmektedir. Yurtdışında ikinci kez görev almak istemesinin başlıca sebebinin yabancılara Türkçe öğretiminin çok keyif aldığı bir iş olduğunu düşünmesi olduğunu belirtmiştir. Fakat bunun keyifli bir iş olduğunu düşünmesi, yurtdışında ilk defa görev almasının ardından oluşan bir düşünce olmadığı dikkat çekmektedir. Bu sürecin keyifli olduğunu düşünmesine yol açan olay katıldığı bir sertifika programı olmuştur. Bir ay süre ile katıldığı sertifika programı İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde Yunus Emre Enstitüsü iş birliği ile gerçekleşen bir kurstur. Kursta aldığı teorik bilgiler ve sonrasında aktif olarak anlattığı örnek ders ve diğer katılımcılarında örnek ders uygulamalarını izlemesi kendisinde bu düşüncenin oluşmasına yol açmıştır. Kendisinde bu düşüncenin oluşmasının ardından görev aldığı ikinci ülkede aynı duygu ve düşünceleri devam etmiştir ve bu görevin çok güzel bir tecrübe olduğunu düşünmektedir. İlk görev yerinde, oradaki öğrencilerin Türkçeyi zaten bilmesinden kaynaklandığını düşündüğü yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarından zevk alamaması durumu, bu ilk görevinin konuyla alakalı olarak kendisinde fark ettiği bir etkileşim, gelişim ve farkındalık oluşturmadığını göstermektedir.

Görev sürecinde yurtiçi ve yurtdışında yaşadığınız olumlu tecrübeleri başlıklar halinde sıralar mısınız ? Yurt içi ile ilgili bir, mmm... şu anda bir konu yok, yurtdışında görev yaptığım için. Olumlu tecrübelerim şunlar; mm... burada benim de onlarla birlikte Türk diline ait bir şeyler öğrendiğimi, yeni tecrübeler edindiğimi fark ediyorum. Bir sözcüğü anlatırken, ya da bir konuyu anlatırken aynı zamanda buradaki konuşulan Fransızca yabancı dil, onunla kıyaslama şansım oluyor. Türkçenin zenginliğini bir daha fark ediyorum. Bir sözcüğün birçok anlama geldiğini ve ne kadar da zengin bir söz dağarcığımızın olduğunu bir kere daha fark edip, mmm dilim.. Türkçemizle gurur duyuyorum. Mmm.. olumlu tecrübeler... sınıf içerisinde ben de bir şeyler öğreniyorum. Etkinlikler yapma yoluna gidiyorum. Bir şeyleri öğretmek için kendimi geliştirmek zorunda olduğumu fark ediyorum. Hmmm.. materyaller geliştiriyorum. Yeni materyaller bulmaya çalışıyorum. Taktikler geliştiriyorum. Dersi daha eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum. Ve biz dersin sonunda çok keyifli olarak ayrılıyoruz, bunun da farkına varıyorum.

Katılımcı; görev süresince yurt içinde olumlu tecrübe olarak değerlendirebileceği bir şey yaşamadığını çünkü yurtdışında görevde olduğunu belirtmiş ve bu yurtdışı görevinin kendisinde bireysel ve sosyal bağlamda ve ek olarak mesleki açıdan birçok etkileşime yol açtığını anlatmıştır. Olumlu tecrübe olarak kazanımları; daha önce uzun sayılabilecek meslek hayatı boyunca yaşamadığı yeni deneyimler edindiğini fark etmesi olmuştur. Nedir bu deneyimler? Mesela öğretimini yaptığı kendi anadili ile orada farklı anadile sahip öğrencilerle iletişimi sürecinde iki dil arasında kıyaslama yapabilme olanağı bulmuştur. Bu kıyas kendisinde anadili Türkçe ile ilgili daha önce tam olarak bilemediği veya fark edemediği bir durumu net olarak anlamasına yol açmış ve kendisinde kendi dili ile alakalı özellikle kelime hazinesi ve anlam zenginliği konusunda bir takım pozitif düşünceler oluşturmasını sağlamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde edindiği olumlu tecrübelerden bir diğeri ise kendisinin bireysel ve mesleki gelişimine dair olmuştur. Sınıf içinde yapılan öğretim sürecinde öğrencilerle olan etkileşimi sonucu yeni şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Yaşadığı olay sürecinde bu etkileşimler kendisini yeni eğitim öğretim etkinlikleri yapmaya yöneltmiş, kendisini geliştirmesi için güdülemiş, zorlamış ve bunun sonucunda da katılımcı, öğretim sürecinde yeni materyaller bulmak, yeni materyaller ve taktikler geliştirmek, dolayısıyla dersi daha eğlenceli hale getirmek için çabalamıştır. Bireysel ve mesleki olarak deneyimin kendisine kazandırdığı bu gelişimler, öğretim süreci sonunda,

süreci yaşadığı kişilerle birlikte alınan ortak bir zevke dönüşmüş ve katılımcı bu yaşadığı bu zevkin farkına varmıştır. Farkındalığının ve mesleki doyumunun bu noktada arttığı görülmektedir.

Olumsuz tecrübeler ise, soru dört; mmm.... Olumsuz tecrübeler neler... mm... mm.. burada mm.. öncelikle göreve başlamadan önce bir yerleşme problemi yaşıyoruz ve bir yurt edinene kadar, bir ev edinene kadar, bir çevre edinene kadar, mm... bir çok zorluktan geçtim. Hmm... Tek başıma her şeyle başa çıkmak zorunda kaldım. Bu benim için çok daha zor ve uzun bir süreç oldu, yerleşme süreci, tek başıma kaldığım için. Ama aynı zamanda mm.. her şeyi burada tek başıma da yapabileceğim ve bunun devamını da getirebileceğim kanısını oluşturdu bende, daha bir güven, daha bir cesaret verdi. Mm... bunun dışında, bir olumsuz tecrübe yaşamadım. Hmm.... Tabi ikinci dil olarak bir dil bilmekte önemli diye düşünüyorum en azından öğrencilere hitap etmek açısından, elementeri (ingilizce elementary kelimesi) seviyesinde, ilk seviye aşamasında, burada konuşulan dili de bilmenin önemli olduğunu fark ediyorum. hmmm.... tam olarak tabi, hakim olunmasa da bir anlamda iletişim kurabilecek yeterlilikte, bir düzeyde, bir ikinci dilin varlığı sınıf içerisindeki iletişimi sağlama anlamında önemli diye düşünüyorum. İlk aşamalar için tabi ki bunu düşünüyorum. Bir süre sonra A1 seviyesindeki öğrenci mm... en azından kendini ifade edebilecek duruma geldiğinde belki artık sadece Türkçe olarak ifade etmek gerekebilir bazı şeyleri.

Katılımcının yurtdışında yabancılara Türkçe öğretiminde görev alması sürecinde yaşadığı olumsuz tecrübeleri olmuştur. Bu tecrübeler çoğunlukla göreve fiilen başlamadan önceki süreçle ve bir kısmı da görev sırasında yaşanan fark edilen olaylarla ilgili olmuştur.

Göreve başlayana kadar yaşadığı en büyük sorunun gittiği ülkede ikamet etme, yer, yurt bulma sorunu olduğunu belirtmiş, hatta kedine ait çevresinin, tanıdık, bildik kişilerin olmamasının bu durumu daha da kötüleştirdiğini söylemiştir. Daha önce hiç bulunmadığı ve ilk kez göreve gönderildiği zaman deneyimlediği ülke koşulları ve sisteminin, yerleşme ve göreve başlama döneminde, tek başına başa çıkmak zorunda kaldığı çok zorlu ve uzun bir süreci kapsadığını ifade etmiştir. Bu süreçte yaşadığı tüm olumsuzluklar her şeyi tek başına yapabileceği ve hatta bunun devamını da getirebileceği kanısını kendisinde oluşturmuştur. Burada yaşanan kötü ve üzücü olaylar psikolojik yıpranma, zorlanma, farklı ortamlarda çok farklı sorunlarla başa çıkmaya çalışma, bir bakıma yaşam mücadelesi verme süreci, aynı zamanda kendisinde duygusal ve psikolojik açıdan birtakım kazanımlara da yol açmıştır. Kendisine olan güveni artmış, cesareti güçlenmiş ve daha iyisini ve fazlasını da yapabileceğini hissetmiştir. Bir taraftan kaybettiği enerji ve psikolojik dinamikleri başka bir taraftan kazanç olarak hanesine eklemiştir. Bedel ödeyerek bazı duygusal kazanımlara elde etmiştir.

Bu süreçte katılımcının kendisinde fark ettiği olumsuz bir taraf ise, kendi ana dili dışında en azından A2-B1 seviyesinde gittiği ülkenin dilini bilmemesinden kaynaklı yaşadığı iletişim sorunları olmuştur. Yaşadığı olay sonucu ikinci bir dil bilme ihtiyacını kesinlikle hissetmiş ve bu konunun elzem olduğunu düşünmüştür. Hatta görev yaptığı ülkenin dilini belli oranda bilmenin, hitap ettiği öğrenci kitlesinin Türkçe seviyesini A1-A2 ye getirene kadar öğretim sürecini kolaylaştıracağını, öğrenciyle arasındaki özellikle sınıf içi iletişimi güçlendireceğini ifade etmiştir.

Mmm.. beşinci soru; Görev sürecinde konu ile ilgili yaptığınız bir çalışma oldu mu? Olduysa nelerdir? Herhangi bir, böyle bir çalışmam olmadı.

Katılımcı görev sürecinde, yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir çalışmasının olmadığını belirtmiştir. Bu tür çalışmalar için belki de henüz yeterli süre ve seviyede deneyim edinmemiş olduğu düşünülmektedir.

Sizce yurtdışı görevinizin mesleki gelişiminize ve kariyerinize katkıları oldu mu? nelerdir? Evet mutlaka: mesleki gelişimime ve kariyerime katkıları olduğunu düşünüyorum. Çünkü Türkiye'ye döndüğümde bu işi yapma şansım olursa, yani yabancılara Türkçeyi öğretme gibi bir görevim olursa, bunu çok daha büyük bir rahatlıkla yapabileceğimden eminim. Hmmm... ve belki bu alanda başka çalışmaların da kapılarını açacaktır diye düşünüyorum.

Yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde görev alan katılımcı, bu görevin kendi kişisel ve mesleki gelişimine katkıları olduğunu düşünmektedir. Çünkü bu görev tecrübesi ona bu alana daha yetkin hale geldiğini hissettirmiş ve Türkiye’de böyle bir görevi yapma durumunda olursa kendisini çok daha rahat hissedeceğini, sürecin kendisini çok fazla zorlamayacağını düşündürmüştür. Bu deneyimlerinin kendisini bu alanda ileride bazı akademik çalışmalar yapmaya götürebileceğini de düşünmektedir.

Sizce yurtdışı tecrübelerinizin Türkçe öğretimi sürecine ve sonrasına genel anlamda yansımaları nasıl olmuştur, açıklar mısınız? Hmmm... bu soru ile ilgili sanıyorum az önce yanıt vermiş oldum.

Yurtdışı öğretim deneyimlerinin Türkçe öğretimi süreci ve sonrasına genel anlamda yansımaları ile ilgili olarak, katılımcı mesleki gelişim ve kariyere katkıları dışında bir konuyu kapsamadığını söylemektedir. Katılımcının kendisi mesleğine ve kariyerine olan katkılarının yanı sıra, kazandığı tecrübelerin ve bu tecrübeler ışığında ya da yaptığı/ yapacağı çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına ve sürecine nasıl ve ne kadar bir katkı sağlayacağı konusunda herhangi bir düşünce belirtmemiştir.

Görev sürecinde ya da sonrasında yaptığınız bilimsel akademik çalışmalar oldu mu? Nelerdir? Şu anda böyle bir çalışma içerisinde olmak bir başvuru, başlangıcı yapmaya çalışıyorum. Burada yaşayan Türklerin mm... konuşmak mm... yani konuşması gerektiği dillerle ilgili bir çalışma yapıyorum. Türkçe ile ilgili değil ama burada konuşulan ulusal dillerle ilgili Türklerin yeterlilikleri konusunda ve neler yapılması konusunda bir çalışma yürüteceğim, eğer olursa.

Katılımcı bu soru için yapmayı düşündüğü başlangıç aşamasında olan akademik bir çalışmadan bahsetmiştir. Bahsettiği çalışma yaptığı görev ile doğrudan alakalı değildir. Görev yaptığı ülkenin şartlarına göre orada daha kolay akademik çalışma yapabileceği, kendisi için elverişli olabilecek, ülkenin orada yaşayan Türk nüfusu ile ilgili sorunlarına eğilen bir konu üzerinde çalışma yapmayı planlamaktadır. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretimi deneyimlerini içeren bir çalışma yapmaması / yapamaması alan için bir kayıp olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada yabancılara Türkçe öğretimi bu ülkede Türkçe, Türkiye ve Türkler ile ilgili üzerinde çalışılabilecek önemli konular sıralamasında çok üst sıralarda görünmemektedir. Ülkedeki Türk nüfusunun ülke dilleri ile ilgili sorunları katılımcının kişisel gündemi, bakışı ve kendisi için işlevselliği bağlamında daha üst sıralarda yer almaktadır.

Görev süresince edindiğiniz tecrübeler ışığında, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bugünkü konumunu ve durumunu değerlendirir misiniz? Mm... bençe bulunduğum ülkede herhangi bir Türkoloji kürsüsü olmadığından yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin çok çok burada önemli olduğunu düşünüyorum. Mmm... gerek burada Türklerin varlığı dolayısıyla gerekse yabancıların Türkçeye karşı ilgileri dolayısıyla mm... bu... Türkçeyi burada öğretmek çok önemli. Çünkü bir talebin, merakın olduğunu fark ediyorum. Türk kültürünün çok kapsamlı çok geniş alanlara yayıldığını da düşünecek olursak, coğrafi alanlara, mm... merak edilen bir toplumun aslında ve farklı bir kültürümüz var. Bu kültürle de iç içe geçmiş tabii ki bir dilimiz var. Bu dili anlatmak aynı zamanda Türk kültürünü de doğru anlamda burada anlatmak anlamına geliyor. Kültürlerarası bir bağ kurulmuş, bir köprü kurulmuş oluyor. Bu nedenle mm... buradaki üniversitelerde bir Türkoloji kürsüsünün olması gerektiği kanısı, kanaatindeyim. Bu şekilde. Teşekkür ediyorum.

Katılımcı daha önce görev yaptığı üniversitede bulunan ve birçok ülkedeki üniversitelerde bulunan Türkoloji kürsüsünün burada olmayışından hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bu ülkede desteklenmesini çok önemli bir nokta olarak görmektedir. Kürsü yoksa bu derslerin varlığı çok önem arz ediyor o halde demmiştir. Üstelik ülkedeki Türk nüfusu ve yabancıların Türkçeye olan ilgilerine bakıldığında bu ülkede Türkçe öğretmenin göz ardı edilemeyecek çok önemli bir nokta olduğunu düşünmektedir. Ülkede çevresinde fark ettiği Türkçe öğrenmeye olan talep ve merak bu düşüncesini beslemektedir. Bu merakın ve talebin, Türklerin farklı bir kültüre sahip olması, Türk kültürünün geniş

coğrafyalara yayılması gibi sebeplerden kaynakladığını düşünmektedir. Dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz bir konumu olduğundan dil öğretiminin bir anlamda kültür öğretimi olduğuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla buradaki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin aslında kültürümüzü de anlatmak ve kültürümüz hakkında bilinen yanlış bilgileri ve önyargıları da düzeltmek adına bir fırsat ve şans olarak değerlendirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersleri yoluyla kurulabilecek kültürlerarası bir bağ, bir köprü, kendimizi ve kültürümüzü doğru anlatma ve aktarma çabalarına destek olabilecek bir süreç olarak algılanmaktadır. Çünkü ülkede Türkler hakkında oluşmuş olumsuz kanıları olumluya çevirmek gerektiğini hissetmektedir katılımcı. Türkçe öğrenmeye olan talep, kültürümüzü doğru aktarma kaygıları, kültürlerarası bir bağ oluşturma ihtiyacı katılımcı düşüncesinde burada bir Türkoloji kürsününün oluşturulmasının elzemliğini ortaya koymaktadır.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Anlatı araştırması sürecinde tanımlanan problem ya da olgu; yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tecrübelerinin Türkçeye katkıları ve yansımalarının neler olduğu üzerinedir. Tanımlanan bu durum için yurtdışında bu alanda iki farklı ülkede görev almış bir öğretim elemanı amaçlı olarak seçilmiştir. Seçilen bireyin süreçteki tecrübelerini, yaşadıklarını ve bu yaşadıklarından kendisinde oluşan kişisel yansımalarını hikayeleştirerek anlatması, aktarması ve bu anlatıların toparlanması sağlanmıştır. Sonraki adımda anlatılan hikayeler araştırmacı tarafından analiz edilerek, yeniden yorumlanmıştır. Katılımcının geçmiş yaşantısı, tecrübeleri ve bugünü ile ilgili bilgiler işbirliği içerisinde hikayeye destek olacak noktalarda toplanmış ve sonuç olarak bu bölümde bu deneyimlerle ilgili bütüncül bir hikaye oluşturulmuş ve rapor çıkarılmıştır.

Saban ve Ersoy (2016) anlatı araştırmasının eğitim alanında kullanılması konusunda şu açıklamayı yapmaktadır:

Eğitimde anlatı bir yeniliğin uygulamaya yansıtılmasında, bir sorunu ya da durumu deneyimleyen öğretmenin bakışıyla sorunun anlaşılmasında, başarılı öğretmenlerin kişisel ve eğitimsel geçmişlerini incelemede, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini iyileştirmede vb. konularda gerçekleştirilebilmektedir.

Bu anlatı araştırması ve anlatının analizinde, durumu deneyimleyen öğretim elemanının bakış açısından alana yansıtıkları, hikayede durumun içerisinde barındırdığı olumlu ve olumsuz taraflar, katılımcı ve alan bağlamındaki kazanımlar, mesleki ve kişisel gelişim gibi konular değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Sonuçta anlatı analiz süreci; olay, hikaye ve ortam açılarından aşağıdaki şekilde incelenmiştir;

Olaylar, hikayeler ve ortam;

Olay-hikaye örgüsü: Türkiye’de bir üniversitede Türk dili okutmanı olarak görev yapan bir öğretim elemanının, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapmak üzere yurtdışında 2013 ve 2016 yıllarında, farklı coğrafya ve sistemde yer alan iki ülkede görevlendirilmesi ve bu süreçte öğretim elemanının yaşadıklarıdır. Öğretim elemanı bu süreçteki deneyimlerini, hikayesini kendi süzgecinden geçirerek konuya odaklı yönlendirilmiş sorulara, sözlü olarak cevap vermiş, açıklamalar getirmiştir. Öğretim elemanının deneyimleri, görevlendirilme süreci ve görev sürecinde yaşadıkları ve bu yaşadıklarının kendisinde oluşturduğu düşünce, değişim ve farkındalıklar hikaye ile aktarılmıştır. Katılımcı, sunulan sorulara cevap verirken oluşturduğu hikayesinde ilk görev yaptığı ülke ile şu anda görev yaptığı iki ülkeyi düşüncesinin arka planında kıyaslamakta, bu da hikayedeki ortamın anlatıya zenginlik katmasına, anlatının daha geniş açıdan bir bakışla oluşturulmasına yol açmaktadır. Daha önce kısa süreliğine de olsa başka bir ülkede aynı görevi yapmış olması olayın sentezine yardımcı olmuştur.

Görevlendirme aşaması: Katılımcı öğretim elemanı görevlendirme sürecini iki kez yaşamıştır. Farklı sistemlerle idare edilen ve farklı coğrafyalarda bulunan iki ülkede görev alırken karşılaştığı problemler genel başlıklar altında ortak ancak ayrıntılarında farklıdır. İkinci ülkede göreve atanmasından sonra yaşadığı, ülkede yerleşme problemi birinci ülkeye nazaran çok daha çetin ve zorlu geçmiştir. Yabancı bir ülkede ilk kez görev yapma sürecini deneyimlemiş ve bu deneyim kendisinde olumlu olumsuz bir takım düşünceler oluşmasını sağlamıştır, ancak deneyim tektir ve kıyaslama imkanı olmamıştır. İlk

deneyimi sırasında kendisinde oluşan düşünceler; bulunduğu yabancı ülkede ülke insanı ile iletişim, görev yapacağı üniversite ortamı ve yaklaşımı, ülkede bulunan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları, resmi görevli öğretim elemanları ile yardımlaşma, ülkede bulunan Türkiye Cumhuriyeti resmi temsilcisi konumundaki Büyükelçilik ve konsoloslüğün süreçteki rolü ve sürece katkısı şeklinde sınıflandırılmıştır. Olayın zamansal bağlamında ilk deneyimi ile ikinci deneyimi arasında olgunlaşma süreci geçirmiş olabileceği muhtemeldir. Birinci deneyimi ikinci deneyimine hazırlık basamağı aşaması olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda ikinci ve ya üçüncü deneyimlerin olaylara daha güçlü ve bilinçli şekilde yaklaşım oluşturmaları, psikolojik ve duygusal olarak hazırlanması ve öğretim elemanının kendisinin de ifade ettiği gibi 'daha kendine güvenli ve cesaretli' olarak göreve adım atmasına yardımcı olması açısından çok daha önemli olmuştur. Buna uzmanlaşma süreci de denebilir.

Bu uzmanlaşma ve tecrübe kazanma sürecinde önceki deneyimler sonraki yaşantılar için öğretici ve destekleyici konumdadır. Her kazanılan bilginin bir sonrakine zemin hazırlaması yapılandırmacı yaklaşım açısından ele alınmıştır. Vygotsky' ye göre yapılandırmacılık bir anlamlandırma sürecidir ve karşılıklı etkileşimle gerçekleşir. J. Dewey'e göre kişiler bilgiyi geçmiş yaşantılarıyla yapılandırır. Bu nedenle bilgi, deneysel ve özeldir. Bilgiye ulaşmada herkes için ortak bir yol yoktur. Bireyler geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları birleştirip kendi analizlerini yaparak, öğrenmeyi zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar. Sahip olduğu ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurup onları kendi potasında sentezleyip bütünleştirerek yeni olana ulaşırlar. Mücadeleci, meraklı, sabırlı olmak yapılandırmacı öğrenmenin özellikleridir. Öğrenenler bilgiyi keşfederek, yaşayarak, yorumlayarak ve çevre ile iletişim kurarak yapılandırır. İçerik ve süreci eşzamanlı olarak öğrenilmiş olur. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Böylece bireyin etkin öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri gelişir. (Şaşan, H.H. 2002). Uzmanlaşma sürecinde öğretim elemanının yaşadıkları yapılandırmacı temele tam olarak oturmaktadır.

Görev süreci: Ortam; *Dil;* katılımcının görev yaptığı ilk ülkede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri yüksektir çünkü Türkiye ülkesi ve dili bölümü öğrencileridir ve Türkçe hazırlık okumuşlardır veya okumaktadırlar. Türkçeyi neredeyse C1-C2 seviyesinde bildiklerinden öğrencilere A1-A2, B1-B2 seviyelerinde Türkçe bilgisi değil, ileri seviye bir Türkçe öğretimi yapılmıştır. Öğretim elemanı görev yaptığı ikinci ülkede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilere bu kez A1-A2 gibi daha temel seviyede Türkçe öğretimi yapmıştır. Öğrenciler Türkçeyi yabancı dil dersi olarak almaktadırlar ve farklı bölümlerde okumaktadırlar. Bu iki deneyimde yaşadıkları farklıdır. İlk deneyimde ülke insanı ile iletişimde ülke dilini hiç bilmemesinden kaynaklı sorun yaşamış ancak öğrenci hedef kitlesi ile iletişimde sorun yaşamamıştır ve dolayısıyla Türkçe öğretme konusunda yabancılara Türkçe öğretiminde zorlanmamış ancak ne öğreteceği konusunda materyal eksikliği yaşamıştır. Çünkü özellikle yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ileri seviye için hazırlanmış eserlerin sayısı az, temel seviyede materyallerin daha çok olduğu görülmektedir.

İkinci görev yapılan yerde öğretim elemanı, ülkede konuşulan üç resmi dilden ikisini hiç bilmediği üçüncüsüne ise ancak A1 seviyesinde hakim olduğundan ülke insanı ile ama en çokta öğrenci kitlesi ile arasında dil problemi yaşamıştır. Çünkü ülkede bulunan Türk nüfusu bir anlamda sosyal çevrede iletişimini kolaylaştırmıştır. Ancak sınıf içinde öğrencilere Türkçeyi anlatırken anlaşılmayan, anlamakta zorlanılan noktalarda öğrencilerin dilini temel seviyede konuşmadığından problem yaşamış, deneyimlediği durumdan görevlendirilen öğretim elemanlarının en azından A2 seviyesinde bir dil bilinmesinin özellikle sınıf içi iletişimde çok önemli olduğu sonucunu çıkarmıştır. Tabi bu A2 seviyesi konuşma becerisini mutlaka içeren bir yeterliliği işaret etmektedir.

Dil, Görevlendirme üzerine

Yabancılara Türkçe öğretimi için yurtdışında görevlendirilen öğretim elemanlarından istenen, yurtdışında görev alması için gerekli dil yeterliliği sınav puanı, konuşma becerisini gösteren bir puan olmadığından, bu tür ulusal sınavlar ise konuşma becerisini ölçmediğinden ve yansıtmadığından, puan olarak gerekli kriterleri sağlasa da içerik olarak ihtiyaca cevap vermemektedir. Sonuçta yurtdışına dil puanı kriterleri karşıladığı için gönderilen öğretim elemanları gerçekle yüzleştiklerinde sorunun önemini daha iyi kavramaktadırlar. Bu durum görevlendirmeyi yapan kurumlarca gözden geçirilmeli

ve yurtdışında yabancılara Türkçe öğretimi görevlendirmesi sürecinde de daha profesyonelce adımlar atılmalıdır. Ayrıca görevlendirilen öğretim elemanları mümkünse o ülkenin dilini bilenler arasından seçilmelidir. Bir dili bilip ancak görevlendirilecek ülkenin dili ile ilgili hiçbir bilgisi olmayan adaylar seçilmemelidir.

Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapmayı düşünen öğretim elemanlarının, yurtdışına çıktıklarında içinde bulunacakları uluslararası ortam ve öğrencilerle paylaşacakları öğretim sürecindeki iletişim problemlerini azaltmak adına, en az bir yabancı dile ve yine en az A2 seviyesinde konuşma becerisine sahip olmaya özen göstermeleri gerekmektedir.

Mesleki ve kişisel gelişim

Öğretim elemanının iki görev sürecinde de kişisel ve mesleki gelişim yaşadığı anlaşılmıştır. Özellikle ikinci görev yeri yaşadığı zorluklar açısından kişisel, duygusal gelişimine, karşılaştığı öğretim ortamı kapsamında da mesleki gelişimine büyük katkılar sağlamıştır. Öğretim elemanı yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki eksiklikleri hem kendi açısından hem de bulunduğu ülke açısından yaşayarak farketmiş ve bu durumu içselleştirmiştir. Yurtiçi ve yurt dışında bu alanda görev yapmaya devam ederse alana artık faydalı çalışmalar sağlayabileceğini, daha özgüvenle öğretim yapabileceğini düşünmektedir. Bu düşüncesinin başlangıcı ikinci görev yerine gitmeden önce katıldığı ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’ sertifika programı olmuştur. Bu aşamada içerik açısından nitelikli sertifika programlarının yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarına katkısı olduğu düşünülmektedir. Alana profesyonel katkı sağlayacak diğer bir durum ise tecrübeli öğretim elemanlarına sahip olmaktır. Görevlendirmelerde bu hususların da dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretim elemanı yurtdışında bulunduğu sürede sosyal etkileşimler yoluyla, yıllardır kendi ülkesinde öğretimini yaptığı kendi anadili ve kültürü ile ilgili yeni farkındalıklar kazanmıştır. Yurtdışı deneyimleri bir anlamda kendi kendini keşfetme sürecini oluşturmaktadır. Yurtdışında öğretim programında etkin rol alması katılımcının kendi dilini yeni açılardan keşfetmesine, kendi içinde yolculuğa çıkmasına da yol açmıştır. Bu açıdan oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu deneyimlerin Türkçeye yansımaları şüphesiz olumlu olmaktadır. Bu tür deneyimlerin Türkçe ile ilgili yeni çalışmaları beraberinde getireceği öngörülmektedir. Her öğretim elemanı kendi bakış açısından deneyimleri ışığında yabancılara Türkçe öğretimine yeni açılar kazandırmaktadır. Bu nedenle oluşturulan materyallerin bu alanda tecrübe kazanmış akademisyenlerce hazırlanması alana ayağı yere basan eserler ve materyaller sunmaktadır.

Alanla ilgili farklı problemler mevcuttur. 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nca Marmaris’te düzenlenen ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı’ nın sonuç raporunda; mevcut lisans programlarının (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.) yabancılara, Türk soylu ve akraba topluluklara ya da yurt dışında yaşayan Türklere Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmadığı, Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında herhangi bir lisans programı bulunmadığı, bulunan çok az sayıdaki lisansüstü programlarının içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklı olduğu, yurtdışında Türkçe öğretmek için Bakanlıkça görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin yetersiz kaldığı, bu konuda hizmet veren kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm bulunmadığı belirtilmektedir (MEB, 2010:152).

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda alan uzmanı yetiştirecek tam teşekküllü lisans ve lisansüstü programların henüz olmadığı ve bu alanda öğretmen açığı olduğu görülmektedir (Kana, Boylu ve Başar, 2016). Özellikle bu alan için belirlenmiş amaç, yöntem, teknik ve programlar henüz açılmamıştır. Özellikle bu alanda yetişmiş akademisyen yoktur; uzmanlaşan ve uzmanlaşmaya çalışan akademisyen ve öğretmenler Türk dili ve edebiyatı, Türkçe öğretmenliği, yabancı diller eğitimi veya dilbilim bölümlerinden bu alana yönelmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tam anlamıyla profesyonelce hizmet veren bir birim henüz olamamıştır ancak profesyonelleşme sürecinde ilerlemektedir. Bu süreçte yabancı dil öğretim sürecinin özelliklerini bilen, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisini bilip uygulayabilen, dil öğretimi yöntem ve tekniklerinden anlayan, öğrenci kitlesine göre dil öğretimi planı hazırlayabilecek, Türkçeyi anlam, biçim, ses, köken, dilbilgisi bakımından iyi bilen Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Yukarıda üzerinde durulan eksikliklerin giderilmesi ve yabancılara Türkçe öğretiminde bağımsız bir alanın oluşturulması çok önemlidir ancak şunu da eklemek gerekir ki alanda görevlendirilen kişilerin Türkçe eğitimi, dilbilim, yabancı diller eğitimi, Türk dili ve edebiyatı eğitimi gibi konuyla yakından alakalı alanlardan seçilmesi alandaki çalışmalara ve yaklaşımlara büyük zenginlik ve yetkinlik katacağı ve çok daha geniş açılardan ve birçok koldan yabancılara Türkçe öğretimine kazanımlar sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynakça

- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). *Türkçe Öğretim Merkezlerinin Genel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine*, 309-324, ASOS Journal, Mart 2016, Sayı 24.
- Göçer, A. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, (Ed.) M. Durmuş, A. Okur, *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi*, 171-179. Grafiker Yayınları; Ankara.
- Kana, F., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1125-1138
- Kuşçu, S. (2014) Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, Sayı 1. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları*, 111-121. Ankara; Hacettepe Üniversitesi. http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/huydotad/huydotad_1sayi.pdf
- MEB. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalışmayı Sonuç Raporu. Marmaris.
- Riessman, C.K. (2005). Narrative Analysis in N.Kelly, C. Horrocks, K. Milness, B. Roberts & D.Robinson (Eds.), *Narrative , memory and everyday life*, 1-7. Huddersfield: University of Huddersfield.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52. <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, Anı Yayıncılık; İstanbul
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, (Ed.) M. Durmuş, A. Okur, *Grafiker Yayınları*; Ankara, 159-169.