



ANA DİLİ KONUŞURU OLMAYAN ÖĞRETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Mustafa BALCI*

Deniz MELANLIOĞLU**

Geliş Tarihi: Nisan, 2016

Kabul Tarihi: Haziran, 2016

Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi günümüzde uluslararası bir boyut kazanmıştır. Sadece ülkemizde değil farklı coğrafyalarda da Türkçe sistemli bir şekilde öğretilmeye başlanmıştır. Türkçenin yurt dışında farklı eğitim kademelerinde yabancı dil olarak öğretilmesiyle ülkelerinde Türkoloji bölümünden mezun olanlar, ilgili kurumlarda Türkçe öğretmeni olarak istihdam edilmeye başlamıştır. Hedef dilin öğretiminde öğretici algısının öğrenci algısını da şekillendirdiği dikkate alınır ana dili konuşuru olmayan öğreticilerin Türkçeye yönelik algılarını belirlemek önemlidir. Bu çalışmada ilkokul ve lisede Türkçe öğreticisi olarak görev yapan, ana dili konuşuru olmayan Türkçe öğreticilerinin Türkçeye yönelik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yönteminden faydalanılmış, 37 Boşnak öğreticiden veri toplanmıştır. Ulaşılan bulgular neticesinde öğreticilerin kendilerini Türkçede yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ana dili konuşuru olmayan öğretici, algı, Bosna-Hersek.

TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE NON-NATIVE INSTRUCTORS' POINT OF VIEW

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language has now become an international phenomenon. Besides Turkey, other countries have also started to teach Turkish systematically. The instructor factor is considered to be of vital importance in teaching Turkish as a foreign language. After starting to teach Turkish as a foreign language in diverse educational stages abroad, native instructors have failed to satisfy their requirements, and Turkology graduates in the country have begun to be employed as Turkish teachers in the relevant institutions. Since instructors' perceptions also shape learners' perceptions in language teaching, determining non-native instructors' perceptions of Turkish lessons is important. Thus, the aim of this study is to determine non-native Turkish primary and high school instructors' perceptions of Turkish. This is a case study, a form of qualitative research. Data were gathered from 37 Bosnian instructors. It was found the instructors consider themselves inadequate in the target language, and see the only way to overcome this is being educated in Turkey.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, non-native instructors', perception, Bosnia and Herzegovina.

* Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, mustafabal@yahoo.com.

** Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, denizmelanlioglu@hotmail.com.

Giriş

Dil öğretiminin öğrenci ve öğretmen olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Her iki unsur da dil öğretimindeki başarıyı doğrudan etkiler niteliktedir ve bu durum yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için de geçerlidir. Çeşitli amaçlar doğrultusunda Türkçe öğrenmek isteyenlerin oranının her geçen gün artması, gerek yurt içi gerekse yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurum ve kuruluşların sayısının çoğalmasına neden olmuştur. Bu durum, Türkçe öğretecek öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Çiftçi (2011: 339)'ye göre hangi alan söz konusu olursa olsun, hangi araç gereçten yararlanılarak ders anlatılırsa anlatılsın hiçbiri öğretimin kazanımlarına ulaşmada öğretmen faktörü kadar etkili değildir.

Eğitim alanındaki yeniliklere bağlı olarak dil öğretiminde öğretmenlerin yeni roller üstlenmeye başladığı görülmektedir. Öğretmenlik, bilginin öğrenciye aktarımını sağlama dışında öğrenciler ile duygu ve düşüncelerini paylaşma, iletişim kurma gibi farklı anlamlar kazanmıştır (Arnold, 1999). Yüklenen bu yeni anlamlar, hedef dilin iletişimsel öğretimini gerekli kılmakta ve bu yöndeki eğilimin dil öğretim metotlarına yansıdığı da gözlenmektedir. Dil öğreticileri için bu durum, öğrenciler ile empati kurma, onların motivasyonunu sağlama, sınıf içi etkinliklerde aktif olmalarına yardımcı olma, hedef dilde konuşmaları için cesaretlendirme vb. şeklinde örneklendirilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bireysel öğrenmelerin yanı sıra son yıllarda devlet bazında girişimlerin de söz konusu olduğu bilinmektedir. Bugün pek çok ülkede Türkoloji bölümleri vasıtasıyla üniversite düzeyinde Türkçe öğretilmekte bunun yanı sıra ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde Türkçe seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu olumlu gelişmeler neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretenler nitelikleri bakımından ana dili konuşuru Türkçe öğreticisi ve ana dili konuşuru olmayan Türkçe öğreticisi olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilmektedir. İş ilanlarında ana dili konuşuru olmayan Türkçe öğreticileri için “yerel” adlandırılmasının kullanıldığı görülmektedir.

Yabancılarla Türkçe öğretmek her ne kadar bir ihtisas alanı olarak düşünülse de öneminin son otuz yılda anlaşılması neticesinde bu alanda hizmet edecek öğreticilerin sahip olması gereken nitelikler üzerinde çok sonradan düşünölmeye başlandığı son yıllarda bu alan için açılan lisansüstü programlardan anlaşılmaktadır. Genellikle yurt içi ya da yurt dışında Türkçe öğretmenliğı, Türk dili ve edebiyatı veya muadili bir bölüm mezunları bu alanda öğretici olarak istihdam edilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda sınırlı ya da hiçbir eğitim almamış, bir şekilde kendini bu alanın içinde bulmuş öğreticilerin karşılaştığı problemler, yaşadıkları deneyimler, öğrenci - öğretici etkileşimi, öğretici yeterlilikleri vb. alanda öncelikle araştırılması gereken konuların başında gelmektedir, denilebilir. Literatürde

yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci boyutunun pek çok açıdan ele alındığı çalışmaların yapıldığı (Göçer, 2009; Karababa, 2009; Derman, 2010; Büyükkiz, 2011; Yıldırım, 2011; Yıldız, 2012; Sallabaş, 2012; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014; Melanlıoğlu, 2014; Hamzadayı ve Büyükkiz, 2015) ancak bir diğer önemli unsur öğretmenler ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Demirel, 1989; Karababa, 2010; Güler, 2012; Mete, 2012a; Mete, 2012b, Gürsoy ve Mete, 2013). Yapılanların ise ana dili Türkçe olan öğretmenler üzerine olduğu anlaşılmaktadır. İfade edilen durum, bir eksiklik olarak değerlendirilmekte ve nedeni konu ile ilgili eşgüdüm ve iş birliğiyle oluşturulmuş bir devlet politikasının olmaması, buna bağlı olarak da alana özgü temel ilke ve çerçevelerin oluşturulmamasına bağlanmaktadır (Mete ve Gürsoy, 2013).

Öğretmenliğin oldukça stresli mesleklerin başında geldiği (Adams, 2001) dikkate alındığında ana dili konuşuru ya da ana dili konuşuru olmayan öğreticinin yeterlikleri, sahip olduğu nitelikler hakkında bilgi sahibi olmak Türkçenin öğretimi açısından oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra öğreticinin hedef dile yönelik algı ve inancı da öğretimin kalitesini etkileyen temel unsurlardan biridir. Özellikle ana dili konuşuru olmayan öğretmenler için bu durum, daha da belirleyici bir öge olarak değerlendirilmektedir. Çünkü geleneksel dilbilim teorileri, ana dili konuşurlarının dilsel verilerin sunumunda tek güvenilir kaynak olduğunu belirtmektedir (Chomsky, 1965). Dolayısıyla ana dili konuşuru olmayıp Türkçe öğreten kişinin hedef dile karşı tutumu, algısı, inancı, motivasyonu vb. öğrenciye de aynı şekilde yansıtacak; öğreticinin algısı bir anlamda öğrencinin algısına dönüşecektir. Soodak ve Podell (1997) bu noktayı, öğreticinin derse yönelik algı ve inancı öğrenciye doğrudan yansıtmakta ve öğrencinin derse ve öğrenmeye yönelik gösterdiği tavrı veya kazandığı davranışı etkilemektedir, ifadesiyle vurgulamaktadırlar.

Samimy ve Brutt-Griffler (1999), ana dili konuşuru olmayan dil öğretmenlerinin sahip oldukları algı ve inanç üzerinde öğrettikleri dildeki eksikliklerinin neden olduğu öz güven eksikliği ile öğrencilerin ön yargılı tutumlarının olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Öğreticiliğine yönelik öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler dâhi isteksiz öğrencilerle çalışırken fazla çaba sarf ettiklerinde çaresizlik hissedebilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Bu nedenle öğretmenlerin algı ve inançlarını anlamak oldukça önemlidir; çünkü öğretim ve öğrenme sürecinde öğretmenler, öğretim ilke ve kuramlarının uygulayıcılarıdır (Jia, Eslami ve Burlbaw, 2006). Araştırmalar, öğreticinin sahip olduğu algı ve inançların sadece öğretim uygulamaları ile sınıf yönetimini şekillendirmekle kalmadığını aynı zamanda öğrenci başarısını da etkilediğini ifade etmektedir (McKay, 2000; Johnson, 1992). Bu nedenle öğretmen algı ve inançlarının bilinmesi, öğretim ile ilgili öngöründe bulunmak ve sınıf uygulamalarını değerlendirmek açısından oldukça önemlidir (Mousavi, 2007; Eslami ve Fatahi, 2008).

Öğretmenlerin algı ve inançlarını etkileyen kişisel ve genel öğretim inançları olmak üzere iki ana unsurun olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Tschannen Moran ve Wookfolk Hoy, 2001). Kişisel inançlar, öğrencinin öğrenmesi üzerinde yetenekleriyle oluşturduğu farklılıkları; genel inançlar ise okul ve öğreticinin kontrol edemediği sınıf dışı faktörleri kapsamaktadır (Coladarci, 1992).

Ana dili Türkçe olmayıp yabancı dil olarak Türkçeyi öğretenlerin sahip oldukları algı ve inançların neler olduğu konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde bu konuda İngilizceyi yabancı dil olarak öğretenler üzerine oldukça fazla çalışma yapıldığı görülmektedir (Soodak ve Podell, 1997; Kachi ve Choon-hwa, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; L lurda, 2004; Çelik, 2006; Eslami ve Fatahi, 2008; Moussu, 2006; Moussu ve L lurda, 2008; Gürsoy, 2015). İngilizcenin çok uzun yıllardır yabancı dil olarak öğretilmesi, öğretimle ilgili olarak belirli bir standartta ulaşılması nedeniyle bu durum doğaldır, denilebilir. Bugün Türkçenin öğretiminde özellikle yurt dışında öğretiminde ana dili konuşurlarının istihdamı yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda ana dili konuşuru olmayan öğrencilere duyulan ihtiyaç her geçen gün artarak devam etmektedir. Dolayısıyla yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin sahip olduğu algı ve inancın belirlenmesi, Türkçenin öğretim seyri açısından önem arz etmektedir.

Türkçenin ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olmak üzere eğitim kademesinin her aşamasında öğretildiği ülkelerin başında Bosna Hersek gelmektedir. Baksıç ve Hasan (2013: 101), bu durumu Bosna Hersek halkının Osmanlı vasıtasıyla Türkçe öğrenmesine ve Türk kültüründen etkilenmelerine bağlamakta; bu etkileşimin bir sonucunun da bugün yabancı dil olarak Türkçenin yaygın olarak öğrenilme isteği olduğunu ifade etmektedirler. Solak (2011: 167), Bosna Hersek'te Türkçeye gösterilen ilginin birtakım yanlış kanılara neden olduğunu vurgulamakta; Bosna Hersek'in herhangi bir bölgesinde diğer Balkan ülkelerinde olduğu (Makedonya - Kosova) gibi halk arasında Türkçenin konuşulmadığını dile getirmektedir.

Bosna Hersek'te Türkçe öğretimi Yunus Emre Enstitüsü vasıtasıyla yürütülmektedir. Saraybosna ve Mostar'da kurumun kültür merkezleri bulunmakta, Türkçe öğrenmek isteyenler buralarda Türkçe kurslarına katılabilmektedir. Aynı zamanda okullardaki seçmeli Türkçe dersini yürüten öğretmenlerin ücretlerini, bu merkezler karşılamaktadır. Üniversite kademesine kadar eğitim ilkokul ve lise olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır. İlkokul dokuz yıl, lise türüne göre üç veya dört yıldır. Türkçe her iki eğitim kademesinde de zorunlu seçmeli ders statüsündedir. Bu derslerin öğretici ihtiyacı, Saraybosna, Tuzla, Zenica ve Mostar'da bulunan üniversitelerin bünyesinde yer alan Türkoloji bölümleri mezunlarıyla karşılanmaktadır. Ülke genelinde 6120 öğrenci, ana dili Boşnakça olan 46 öğreticiden Türkçe öğrenmektedir.

İfade edilen sayısal veriler, oldukça çarpıcı niteliktedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı ana dili Boşnakça olup soydaşlarına Türkçe öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin algı ve inançlarını belirlemektir. Böylelikle sayıları her geçen gün artan ana dili konuşuru olmayan öğrencilerin Türkçe öğretimini ne ölçüde gerçekleştirdiği konusunda bir fikir sahibi olunabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

İfade edilen amaca ilişkin olarak araştırmada nitel araştırma yönteminin imkânlarından yararlanılmıştır. Çalışma, ana dili Boşnakça olup Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin algı ve inançlarını tespit etmeye yönelik bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, belirli bir olguyu kendi yaşam çevresi içinde sorgulayan, birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu bir yöntem olarak açıklanabilir (Yin, 1984). Bu sorgulama sırasında bireylerin belirlenen olgu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak esas olduğu için çalışma, küçük gruplarla sınırlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bosna Hersek'in farklı kantonlarında Türkçe öğretmen 37 Boşnak öğretici oluşturmaktadır. Öğreticilerin 17'si Tuzla, 10'u Zenica, diğer 10'u ise Saraybosna'da bulunan üniversitelerin Türkoloji bölümünden mezundur. Katılımcıların 17'si farklı etkinlikler vasıtasıyla Türkiye'de kısa süreli bulunmuşlardır. Öğreticilerden 5'i mesleklerinin birinci yılını yaşarken 32'si mesleki kıdem açısından 2 - 5 yıl aralığındadır. Çalışma grubunun 27'si kadinken 10'u erkektir. Türkçeyi yabancı dil olarak 27'si ilkököl, 10'u lise seviyesinde öğretmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında belirtilen amaç doğrultusunda veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmenin araştırmacıya sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yardımıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74) Boşnak öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin algı ve inançları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Formda yer alan 10 soru araştırmacı tarafından hazırlanmış ve yabancılara Türkçe öğretmen dört uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Değerlendirme sonucunda araştırma kapsamında olmadığı düşünülen 2 soru ile aynı anlamı içerdiği ifade edilen 1 soru yarı yapılandırılmış görüşme formundan çıkarılmıştır. Toplam 7 sorudan oluşan görüşme formu, araştırmaya katılmayan üç öğreticiye uygulanarak bir ön uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. *Aldığınız eğitimin öğretmenlik için yeterliliği konusundaki görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?*
2. *Okullarda Türkçeye olan ilginin sebebi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*
3. *Türkçe öğretiminin daha iyi olabilmesi için size göre neler yapılmalıdır?*
4. *Kullandığınız Türkçe ders kitabı hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?*
5. *Türkçe öğrenirken öğrencilerinizin en zorlandığı öğrenme alanın ne olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?*
6. *Türkçe öğretiminde ders kitabı dışında farklı etkinliklerden yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız ne tür etkinlikler uyguluyorsunuz?*
7. *Dil öğretiminde çocuklarla çalışmanın olumlu ya da olumsuz tarafları hakkında neler söyleyebilirsiniz?*

Yukarıda sıralanan sorular, aynı zamanda araştırmanın alt problemleri şeklinde de düşünülebilir. Araştırmacıardan biri, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin veri toplayabilmek için öğretmenler ile Saraybosna Yunus Emre Kültür Merkezi'nde bir araya gelmiştir. Öğreticiler, soruları Türkçe konuşma becerilerinin iyi olmadığını belirterek yazılı olarak cevaplamak istemişlerdir. Bu nedenle veriler öncelikle her bir katılımcıdan yazılı olarak alınmış daha sonra yazılanlardan hareketle görüşler, konuşularak detaylandırılmıştır. İkinci aşamada öğretmenlerin ifadeleri ses kayıt cihazıyla kaydedilmek istenmiş, bunun için kendilerinden müsaade talep edildiğinde yine konuşma becerilerinin kötü olduğu gerekçe gösterilerek talep reddedilmiştir. Araştırmacı, katılımcıların sözel ifadelerini de not olarak veri elde etmiştir. Görüşmeler iki iş günü içerisinde gerçekleştirilmiş, her bir katılımcı ile 15 ilâ 30 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde araştırmacılar ile bir alan uzmanı birlikte çalışmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek kategorilerin oluşturulması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlk aşamada görüşme kayıtları listelenmiştir. Listeleme sonucunda veriler, gruplara ayrılmış ve grupların yüklendiği anlam kategorileri temalaştırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar ve alan uzmanının oluşturduğu temalar karşılaştırılmıştır. Bu aşamada üç kodlama arasındaki uyum Young (1997) tarafından önerilen formülle hesaplanmış ve kodlayıcı güvenilirliği 0.78 ilâ 0.84 arasında belirlenmiştir. Her bir soru için temaların belirlenmesinden sonra tablolar oluşturulmuş ve temalara örnek teşkil eden cümleler de tablolara eklenmiştir. Çalışmaya katılan 37 öğreticinin kişisel bilgilerine bakılmaksızın birden otuz yediye kadar

numara verilmiştir. Tablolarda bulunan temalara ilişkin örnek ifadelerin yanında bulunan numaralar katılımcıları belirtmek için kullanılmıştır (K1: Görüşleri alınan birinci öğretici gibi.).

Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Tablo 1: Alınan Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Görüşler

<i>Aldığınız eğitimin öğretmenlik için yeterliliği konusundaki görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?</i>	
Tema	İfade edilen
Yeterli (K2-K7-K8-K11-K16-K19-K17-K20-K22-K27-K29-K33)	Aldığım eğitim öğretmenlik için ortaokuluna ikinci yabancı dil olarak bence yeter (K17). Aldığımız eğitim gerekse üniversite gerekse seminer eğitim öğretmenlik için yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü hem okulda yani fakültede hem de seminerlerde çocukların seviyesine uygun eğitim görüyoruz. Onun için edindiğimiz bilgileri kolay ve çocuklara anlayacakları şekilde aktarabiliriz (K22). Bence çok iyi ve güzel eğitimi aldık. Bize sık sık bu eğitimi verdiler. Dersimiz çok güzel ve faydalıymış (K33).
Yetersiz (K1-K3-K4-K5-K6-K9-K10-K12-K13-K14-K15-K18-K21-K23-K24-K25-K26-K28-K30-K31-K32-K34-K35-K36-K37)	Hayır. Hocalar derste Boşnakça konuşur. Genellikle dil bilgisi - çeviri yöntem kullanırlar. Türkçe konuşmak için fırsatımız yok. Türkçe bölümünde yöntemler üzerinde durulmuyor. Pedagoji dersimiz yoktu. Öğrenciler kendileri kitapları bulup yöntemler, teknikler, materyaller hakkında araştırmak zorunda kalırlar (K4). Yeterli olmadığını düşünüyorum. Üniversitede bu bölümde en çok gramere ağırlık veriliyor. Ayrıca hedef dili değil ana dili kullanılıyor derslerde. Mezun olduktan sonra Türkçe konuşamıyoruz. Türkçe konuşmayan bir öğretmenin Türkçe öğretmesinin uygun olmadığını düşünüyorum (K5). Aldığım eğitimin öğretmenlik için yeterli olmadığını düşünüyorum çünkü fakültesde 8-9 yıl önce Türk öğretmenimizle pek çok dersimiz yoktu. Dil bilgisini sadece öğrendik. Türkçeden Boşnakçaya ve Boşnakçadan Türkçeye metinleri çevirdik ama konuşma derslerimiz yoktu (K9). Fakültemizde pratik yapmadık, bir ders nasıl hazırlayacağız, anlatacağız, çocuklarla nasıl çalışacağız hakkında sadece kitaptan öğrendik (K13). Önemli şeyleri öğrenmedik örneğin yöntemleri, yöntemlerin uygulanma biçimleri öğrenmedik maalesef (K15). Yeterli olduğunu bulmuyorum. Öncelikle üniversitedeyken konuşma dersleri yetmiyordu. Öğrendiklerimizi günlük hayatta kullanım fırsatı çok azdı (K37).

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan 12 öğretici aldıkları eğitimin yeterli olduğunu düşünürken 25 öğretici alınan eğitimin yeterli olmadığı görüşündedir. Öğreticilerin bu değerlendirmede bulunurken “Türkçe konuşabilme” ölçütünü yeterlilik veya yetersizliği belirlemede kullandıkları anlaşılmaktadır. Aldıkları eğitimi yeterli görenler dâhi bu noktayı ifade etmektedirler:

Şimdiye kadar aldığım eğitimi öğretmenlik için bana göre yeterli tabii ki her öğretmen şimdiye kadar öğrenileni genişletmek lazım. Öğretmen Türkiye'ye gidebilse en az yılda bir kez bana göre çok faydalı olur (K20).

Evet yeterli ama daha konuşması lazımdır. Biz fakülteyi bitirdikten sonra çok az Türkçeyi konuşuyoruz ve unutuyoruz. İlkokulda çalışmak için yeterli ama lisede çalışma yeterli değil. Onu demek istedim (K27).

Yetersiz bir eğitim aldıklarını ifade edenler de konuşma ile kendilerini anlatamadıklarını, Türkiye'ye gidebilirlerse bu eksikliklerini giderebileceklerini dile getirmişlerdir:

Yeterli olmadığını düşünüyorum. Dördüncü yılında Türkçe yoktu. Derslerimizde çok az Türkçe kullanıyorduk ve Türkçeyi konuşmadık (K1).

Fakültede aldığımız eğitim hiç yetmez onun dışında Türkçe kurslarına katılmamız gerekir sadece Bosna'da değil öğrendiğimiz dilinin ülkesinde kurslara katılsak daha faydalı olur. Burada çoğu öğretmenlerin Türkçe konuşmasını çok düşük derecede buldum. Benim tavsiyem şudur, bütün öğretmenler için bir kurs oluşturmak, öğretmeni de hiç Boşnakça bilmeyen Türk olması gerekir ve sadece konuşma üzerinde çalışmaları gerekir, ben de dâhil (K3).

Aldığımız eğitim yeterli değil daha çok konuşmamız gerekti, Türkiye'de üç ay kalsaydık daha başarılı oluruz (K25).

Çalışma grubundaki öğreticiler, her yıl belli dönemlerde Türkiye'de eğitim görmek istediklerini söylemektedirler. Türkçenin etkin olarak öğretilmesi için bunun en gerekli unsur olduğunu düşünmektedirler.

Son yıllarda Bosna Hersek'te Türkçe öğrenmeye yönelik ilginin arttığı gözlenmektedir. Bu ilginin nedeni konusunda Boşnak öğreticilerin düşünceleri Tablo 2'de belirtilmektedir.

Tablo 2: Türkçeye Gösterilen İlginin Nedenlerine İlişkin Görüşler

<i>Okullarda Türkçeye olan ilginin sebebi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</i>	
Tema	İfade edilen
Kültürel yakınlık (K1-K2-K3-K4-K7-K8-K11-K12-K13-K16-K22-K26-K28-K29-K33-K36)	Türk kültürü bize yani Boşnaklara çok yakın bir kültür bu nedenle çocuklara da pek yabancı gelmiyor. Türkçe dizileri izliyorlar, kendileri de Türkçe konuşmak istiyorlar. Derslerimize gelen hocalar boş elle gelmiyorlar. Çocuklar da hediyelere çok seviyorlar, hem de kendi öğretmenleri iyiyse sonuçta başarılı çocuklar olurlar, motivasyon çok önemli demek istediğimdir (K3). Çocuklar Türklerle aynı mirası paylaştıkları için Türkçeyi seçiyorlar. Çünkü hem

	dini hem de kültürel mirasımız çok yakın ve benzemektedir. Fakat Türkçeye olan ilgisi bununla sınırlı değil. Aynı zamanda teknolojinin sayesinde dizi, film gibi çocuklar Türkçeye ilgi gösteriyor. Onun dışında Müslümanlar olarak Türkiye'nin gündün güne geliştiğini herkes görüyor. Bu konuda gelişen ülkenin dili öğrenmek gidip orada okumak Türkçeye olan ilgilerden birisidir (K22). Çocuklar Türk halk ve Türk kültürünü çok seviyor. O yüzden Türkçe seçiyor. Türklere kardeş gibi bakıyorlar (K26). Okullarda Türkçe çok lazım çünkü biz Boşnaklar Türk kültürüyle çok bağlıyız. Buradaki alanda beş yüz yıllardan önce Türkler yerleştiriliyorlar. Onun için bizim için eski kültürümüz çok önemli (K33).
Ekonomi (K6-K19-K25-K31-K37)	Çünkü Türkçe dünyada beşinci dil şimdi çok insan Türkçe konuşur. Türkiye'nin iktisadı çok hızlı genişletiyor (K6). Bosna-Hersek'te son yıllarda Türk fabrikaları açmaya başladılar, iş bulmak için Türkçe gerekli (K25). Son yıllarda gelişen ekonomik, kültürel ve siyasi ilişkiler baş sebebidir (K37).
Eğitimde farklı arayış (K5-K10-K17-K20-K24-K34)	Okullarda öğrenciler yıllardır aynı yabancı dilleri öğrenmeye alıştılar. Türkçe bir yeniliktir (K5). Bosna Hersek eğitim sisteminde yeni bir dil olması, yetkili kurumların etkili ve sürekli yaptığı propagandalar etkilidir (K17).
Öğretmen (K15-K23-K27-K32)	Kaliteli, eğlenceli öğretmenleri olduğu için (K15).
Türkiye (K9-K14-K18-K21-K30-K35)	Bence okullarda Türkçeye ilginin sebebi öğrencilerin Türkiye'ye gideceklerini hayal etmektedir. Öğrencilerinin akrabaları Türkiye'de yaşıyor ve çocuklar onları ziyaret etmek istiyorlar belki (K9). Sonraki eğitimi Türkiye'de bursla devam etmek sebebi olabilir (K21).

Tablo 2 incelendiğinde Türkçeye yönelik ilginin başlıca nedeni olarak iki ülke arasındaki tarihî seyir içerisinde oluşan kültürel bağ ya da kültürel etkileşim gösterilmiştir. Uzun yıllar Osmanlı hâkimiyeti altında kalan ülke coğrafyası birlikte yaşamın getirdiği ortak kültürel değerlerin varlığı, öğretici düşüncelerine de yansımıştır, denilebilir.

Türkçe öğretiminin niteliği hakkında, daha iyi nasıl yapılabileceği konusunda da öğreticilerin fikirleri merak edilmiş ve bununla ilgili veri toplanmıştır. Bu verilere ilişkin bulgular Tablo 3'tedir.

Tablo 3: Türkçe Öğretiminin Daha İyi Olabilmesi Hakkındaki Görüşler

<i>Türkçe öğretiminin daha iyi olabilmesi için size göre neler yapılmalıdır?</i>	
Tema	İfade edilen
Öğretmen (K3-K5-K7-K13-K14-K20-K30-K34)	Bu konuda sadece kendi adıma konuşabilirim. Şimdiye kadar Türkçe dershanemiz yoktu. Bu çok kötüydü. Ama bunlar en çok önemli değil, en çok önemli olan öğretmenin sağlam olmasıdır (K3). Türkçe öğretiminin konuları sadece ders kitaplarına göre anlatmaması lazım.

	<p>Öğrenci yaşı ve seviyeye göre kendi kendine farklı etkinlikler ve materyaller hazırlaması lazım. Amaç öğrenciye karşı sert davranması veya düşük not vermesi değil ana Türkçeyi sevdirmesi ve öğretilmesidir (K5).</p> <p>Türkçe öğretiminin daha iyi olabilmesi için biz yeni şeyler öğrenmeliyiz çünkü eğitim öğretim değişiyor. Seminerlere, konferanslara ve falan katılmamız (K7).</p>
Ders süreci (K6-K11-K18-K22-K25-K27-K29-K32)	<p>Türkçe eğitiminin daha iyi olabilmesi için yerine getirmemiz gereken çok şartlar var. Onlardan birisi ve en önemlisi motivasyon konusudur. Zaten çocuklar Türk dilini seçerken sevdikleri için seçiyorlar. Onun için dersi seçtikten sonra motivasyon şartı çok önemlidir. Yani öğretmen olarak sürekli motivasyonlarının yüksek seviyede tutmaya çalışmalıyız. Böylece çocuklar Türkçeyi daha fazla seçecekler (K22).</p> <p>Öğrencilerin Türkçe sözlüğü yok, bu öğretmenler için biraz zor geliyor (K25).</p> <p>Bence göre öğrencilerle daha çok konuşmalı, oyun yapmalı, küçük filmler izlemeli, gramer falan öğrenmemeli (K27).</p> <p>Bence en büyük problem zaman. Öğrencilerin haftada iki saat Türkçe dersi var. Bu az. Bazı konular için alıştırmalar yok kitapta. Mesela meyve, sebze (K32).</p>
Teknolojik materyaller (K4-K10-K15-K17-K21-K23-K28)	<p>Teknik eşyaları kullanmalı ve her ders için iyi hazırlama yapmak için zaman ayrılması gerekir ve biz üç ya da dört, beş okulda çalışırken bu zamanı yok oluyor ve dersimiz az kalite oluyor (K21).</p>
Türkiye (K1-K2-K8-K12-K16-K19-K24-K26-K31-K33-K35-K36-K37)	<p>İlk olarak Türkiye'den gelen hocalar, okutmanlar yabancılara Türkçe öğretiminde uzman olmalı. İkincisi ise yerel okutmanlar da Türkiye'ye gidip seminerlere katılmalı çünkü görmediği şeyleri anlatamazlar. Mesela kültür, sanat, coğrafya ve en önemli olan dil kaynaktan göremiyorlarsa, öğrenemiyorlarsa, iyi öğretilbileceğini hiç sanmıyorum (K12).</p> <p>Çok çalışmamız lazım, Türkiye'ye gitmemiz lazım (K19).</p>

Tablo 3'e bakıldığında çalışma grubundaki 8 kişi, Türkçe eğitiminin niteliğinin artırılmasında öğretici faktörünün önemini belirtirken diğer 8'i ders sürecinin ilgi çekici hâle getirilmesini dile getirmişlerdir. Teknolojik alt yapının sağlanması konusunda ise görüş bildiren 7 öğretici bulunmaktadır. Tablo 3'te en çarpıcı sonuç, iyi bir Türkçe öğretiminin yapılabilmesi için öğreticilerin Türkiye'ye çeşitli vesilelerle götürülmesini isteyen 12 öğreticinin görüşleridir. Bu öğreticiler, Türkiye'ye gidildiğinde öğretimde karşılaşılan problemlerin çözüleceğine inanmaktadır. Çalışma grubundaki öğreticilerden sadece K9, hedef dilin öğretimin istenilen niteliklerde olduğunu ifade etmiştir:

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretiminin daha iyi olabilmesi için bence her şeyi yapmaya çalışıyor. Onların materyal desteği vb. çok önemli (K9).

Ders işleme sürecinin temel kaynağı ders kitaplarıdır. Genellikle ders kitapları aracılığıyla öğrencinin ulaşması hedeflenen kazanımlar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bosna Hersek'te Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış Haydi Türkçe Öğrenelim seti kullanılmaktadır. Öğreticilerin kullanılan ders kitabına ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Ders Kitabının Niteliği Hakkındaki Görüşler

<i>Kullandığımız Türkçe ders kitabı hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?</i>	
Tema	İfade edilen
Yeterli (K1-K2-K3-K7-K11-K15-K19-K21-K22-K30-K31)	Türkçe derslerinde kullandığımız ders ve çalışma kitapları çocuklara çok enteresant ve bana göre çok iyi kitaplar (K1). Bence kitaplar çok iyi çünkü içinde çok resimler var çocuklar onları gördükçe hemen anlıyorlar ama büyük problem nedir okullarda modern teknoloji yok, bilgisayar da yok ve çocuklar Türkçeyi matematik gibi öğreniyorlar (K19). Kitap iyi ama bizim önderliğimizde bazı konuları değiştirirsek daha iyi olacağını düşünüyorum (K22).
Yetersiz (K4-K5-K6-K8-K9-K10-K12-K13-K14-K16-K17-K18-K20-K23-K24-K25-K26-K27-K28-K32-K33-K34-K35-K36-K37)	Kullandığımız kitaplar daha iyi de olabilirler. Metinler, çocuklar için zor. Mesela bir ünite de birden fazla gramer konusu yer alır. Metinler çocukların yaşlarına uygun değil. Bazı alıştırma anlamsız. Öğrenciler anlamakta zorlanırlar (K4). Kullandığımız kitapların bir kez daha gözden geçirilmesinde fayda vardır. Çünkü gerçekten bazı konular çocuklar için çok zor. Bazı yerlerde deyimler kullanılmakta, çocuklar bunun anlamasında zorluk çekiyorlar (K20). Türkçe dersimiz için kitaplar çocukların seviyesine uygun değil. Bazı metinler çocuklar için zor (K24). Haydi Türkçe Öğrenelim kitabı çok karışık. Konular çok karışık. Okullarımızda haftada iki dersimiz var ve hep konuları yetiştiremiyoruz. Bu kitaplarda daha az konu olmalı ve daha çok alıştırma ve böylece bir şeyler olmalı (K27). O kadar kapkarışıklı ki ben de anlamıyorum bu ders kitabının içinde ne var. Birinci sayfa alfabe sonra haller sonra şahıs zamirleri hepsi karışık benim için oluyor. Daha düzenli olsa da öğretmenlere bize yani daha kolay olur. Bence alfabesinden sonra normal olarak kolay ve en gerekli şeyler bulunmalıdır. Demek ki tanışma, renkler, hafta günler, aylar, mevsimler... (K33).

Tablo 4'te kullandıkları ders kitabını yetersiz bulan öğretici sayısının 25 olduğu anlaşılmaktadır. Metinlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu düşüncesi, bu yetersizliğin kaynağı olarak gösterilmiştir. Kitabı yetersiz bulan öğretmenlerden biri, öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular önermiştir:

Kitapta Bosna Hersek - Türkiye ilişkileri, Türkiye'nin şehirleri, Türk aktör ve şarkıcılarının biyografisi olsa metinler daha güzel olur (K10).

Bir diğer öğretici, kitabı her bir sınıf seviyesi için değerlendirmiş ve bazı sınıf seviyelerinde kitabın uygun olduğunu ifade etmiştir:

Bence altıncı sınıflar için kitap uygun, yedinci sınıf için biraz zordur. Sekizinci sınıf için kitap uygun. Dokuzuncu sınıf için kitaplarda çok metinler var. Öğrenciler bazen okumaktan sıkılıyorlar (K29).

Ders kitabının yanı sıra öğrencilerin zorlandıkları öğrenme alanlarının neler olduğu da araştırma kapsamında sorgulanmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin Zorlandıkları Öğrenme Alanına İlişkin Görüşler

<i>Türkçe öğrenirken öğrencilerinizin en zorlandığı öğrenme alanını ne olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?</i>	
Tema	İfade edilen
Dil bilgisi (K1-K2-K3-K4-K8-K10-K11- K12-K13-K17-K18-K19-K24- K25-K26-K28-K29-K30-K31- K33-K34-K35)	Öğrencilerimin en zorlandıkları konu hâl ekleri ve isim tamlaması (K1). Şahıs zamirlerindeki ekleri anlamıyor, karıştırıyorlar, fark edemiyorlar (K2). İyelik ve zaman ekleri (K3). Belirtili isim tamlamaları ve geniş zaman (K4). Bence ulaçlar (zarf - fiiller), öğrenciler çok karıştırıyor (K8). imek fiili çünkü ne işe yarıyor anlamıyorlar (K19). Saatler konusunu anlamıyorlar (K25). Hâl ekleri çünkü çocuklar Boşnakça gibi anlıyorlar (K33).
Konuşma (K5-K6-K7-K9-K14-K16-K20- K22-K27-K32-K36)	Türkçe öğrenirken öğrencilerimin en zor konuşma geliyor. Az ders olduğu için az konuşma dersleri var (K7). Konuşmadır çünkü kimle konuşmalı bilmiyor (K32).
Kelime bilgisi (K15-K23-K37)	Yeni öğrendikleri kelimeleri ezberleme. Çünkü sınıfta sadece kullanır sokakta kullanmaz ve unutur (K37).

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin en zorlandıkları öğrenme alanı olarak dil bilgisi ifade edilmiştir. Bu oldukça ilginç bir bulgudur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşım esastır. Dolayısıyla dil bilgisi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarını desteklemek amacıyla öğretilmekte; bu öğretimde kural açıklanmamakta, örnekler aracılığıyla sezdirilmektedir. Tablo 5'teki bulgulardan hareketle Türkçe dersinde dil bilgisi öğretiminin, Boşnak öğreticiler tarafından araç olma özelliğinden çıkarılıp amaca dönüştürüldüğü söylenebilir.

K21, bu soruda bir öğrenme alanı belirtmemiş; öğrencilerin zorlandığı öğrenme alanını kendiyile ilişkilendirmiştir: *İyi hazırlık yapmadığım konuları anlamıyorlar (K21)*.

Ders işleme sürecinde ders kitabı ana materyal olarak derste kullanılmakla beraber öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik sınıf ortamında farklı etkinliklerden de yararlanılabilmektedir. Öğreticilerin ders kitabı haricinde farklı etkinliklerden yararlanma durumu Tablo 6'da ifade edilmiştir.

Tablo 6: Farklı Etkinlikler Düzenleme Durumuna Yönelik Görüşler

Türkçe öğretiminde ders kitabı dışında farklı etkinliklerden yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız ne tür etkinlikler uyguluyorsunuz?

Tema	İfade edilen
Farklı etkinlik düzenleme (K1-K4-K5-K8-K11-K14-K17-K20-K21-K26-K28-K29-K32-K33-K36)	Türkçe öğretiminde ders kitabı dışında farklı etkinliklerden yararlanıyorum. Çocuklara Türk çizgi filmleri Keloğlan ve Nasrettin Hoca izletiyorum. Babam ve Oğlum ve başka filmleri izletiyorum. Oyuncular ve şarkıcılar hakkında çocuklara bilgi veriyorum. Türkiye haritasında Türk yerlerini turistik yerleri gösteriyorum (K1). Derste afiş, poster, kart, kedim çizdiğim resimlerden de yararlanıyorum. İnternette şarkıları, diyalogları, oyunları bulup derse getiriyorum (K4). Elimden geldiği kadar yeni etkinlikler ve materyaller kullanmaya çalışıyorum. Flaş kartları yapıyorum, çalışma kâğıtları hazırlıyorum, bilgisayarda konu ile ilgili sunumlar yapıp gösteriyorum, konu ile ilgili şarkılar araştırıp dinletiyorum, konuların tekrar edilmesini oyunlarla gerçekleştiriyorum, sınıfı süslemek için pano hazırlıyorum (K5). Farklı farklı etkinlikler kullanıyorum. Mesela tiyatro yapıyorum, farklı farklı diyaloglar hazırlıyorum. Çocuklarla şarkılar söylüyoruz (K20). Evet farklı metinler kullanıyorum ama metinler için küçük bir sözlüğümüz olmalı. Yok (K21). Tanıtıcı videolar izletiyoruz, oyunlar yapıyoruz, çeşitli yarışmalar düzenliyoruz (K22).
Farklı etkinlik düzenlememe (K2-K3-K6-K7-K9-K10-K12-K13-K15-K16-K18-K19-K22-K23-K24-K25-K27-K30-K31-K34-K35-K37)	Ders kitabı metinleri çok vakit alıyor. Öğrenciler çok sıkılıyor başka bir şey yapmıyorum (K9). Ders iki saat süre çok az, kitabı bitirmeye çalışırım (K16). Yapmam gerekir ama okul çok kötü. Teknolojiyi kullanamam nasıl yapacağım biliyorum (K34).

Tablo 6'dan farklı etkinlikler düzenlemeyen öğretici sayısının 22 olduğu görülmektedir. Farklı etkinlikler yapan öğretici sayısı ise 15'tir. Bu etkinliklerin genellikle öğretilenlerin somutlaştırılmasına yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

“Dil öğretiminde çocuklarla çalışmanın olumlu ya da olumsuz tarafları hakkında neler söyleyebilirsiniz?” araştırma kapsamında cevabı aranan son sorudur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 35'i çocuklarla çalışmanın kendileri açısından olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu olumluluğun nedeni olarak da çocukların zihinsel ve psikolojik gelişimini göstermişlerdir:

Kendi görüşüm budur çocuklar küçükken daha çok öğrenebilirler hem beyinleri daha müsait yeni bilgileri almak için hem de yaşlarına göre öğrenmek için daha zamanları var ve benim için en önemlisi küçüklerle hiçbir ders sıkıcı değil (K3).

Küçük çocuklar dili çabuk öğrenirler. Onlarla çalışmak daha kolay. Onları motive etmek de daha kolay. Çünkü o yaşta her şey öğrenmek, her şey bilmek istiyorlar (K4).

Küçük çocuklarla çalışmanın avantaj olduğunu düşünüyorum. Çocuklar dili daha iyi kaparlar. Kelimeleri kolay ezberliyorlar. Ayrıca çocuklarda yeni dili konuşma konusunda engel yoktur. Farklı olan harfleri kolayca telaffuz edebiliyorlar (K5).

Ben sadece olumlu tarafları söyleyebilirim. Küçük çocuklar öğretmenlerini çok iyi anlıyorlar. Onlar çok saygılı konuşuyorlar, hiç kötü düşünmüyorlar. Herkes çalışıyorlar, arı gibi öğretmene cevap vermek istiyorlar (K17).

Bence küçük çocuklarla daha zor çalışmak çünkü onlar basit şeylerden başlıyor, benim için zor oluyor (K28).

Çocukların yeni şeylere ve yeni tecrübelerle açık olması, dünyaya ve çevrelerine gösterdikleri ilgi ve merakları olabilir. Olumsuz tarafta çocukların daha uzun dersleri takip etme becerisi olmaması ve bazen de disiplinsizlik (K37).

Çalışma grubunda 2 öğretici olumsuz görüş bildirmişlerdir:

Küçük çocuklara oyunla dili öğretebilirim ama bazen çocuklar ne oynamak ne de dinlemek istiyorlar. Yetişkinlerle çalışmam bu yüzden daha kolay (K14).

Küçük öğrencilerin saygısı yok. Çoğu evde genel şeyler öğrenmiyorlar ve onların eğitiminden başka dersimizin zamanı saygı öğretmek için alıyoruz (K21).

Yukarıda görüldüğü gibi olumlu ve olumsuzluk açısından dağılımın çarpıcı şekilde olumlu olarak ifade edilmesi nedeniyle görüşler tablo şeklinde belirtilmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Ana dili Türkçe olmayan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gerçekleştirirken sahip oldukları algı ve inançları belirlemek bu çalışmanın amacı olarak ifade edilmiştir. Amaç doğrultusunda ana dili Boşnakça olan ve Bosna - Hersek'te ilkökul ile lise düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerden elde edilen verilerden ulaşılan bulgularla araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğreticiler aldıkları Türkoloji eğitiminin öğretmenlik için yeterli olmadığını, öğrendiklerini pratiğe dökme imkânı bulamadıklarını, özellikle konuşma becerisinde çok eksiklikleri olduğunu ve pedagojik açıdan herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmektedirler.

2. Ülkelerinde Türkçeye gösterilen yoğun talebi; geçmişten gelen kültürel bağlar, ekonomik ilişkiler, eğitimde yeni arayışlar, öğretmen faktörü ve Türkiye'ye duyulan hayranlıkla

açıklamaktadırlar. Çalışkan ve Çangal (2013), Bosna Hersek'te Türkçe öğretimine yönelik yapılan ihtiyaç analizinde ekonomik ve eğitimin hedef dili öğrenme için önde gelen nedenler olduğu tespit etmiştir.

3. Bosna - Hersek'te yürütülen Türkçe derslerinin niteliğinin artırılabilmesi için yaptıkları önerilerin başında öğretmenlerin belli aralıklarla çeşitli nedenlerle Türkiye'ye götürülmesi gelmektedir. Çünkü niteliğin öğretime bağlı bir durum olduğu vurgulanmaktadır.

4. Öğreticiler, kullanılan ders kitabında yer alan metinlerin özellikle sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenciler için uygun olmadığını düşünmektedir. Ayrıca metin içeriklerinin öğrenci ilgi ve ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu da belirtilmektedir.

5. Öğreticiler, öğrencilerinin zorlandıkları öğrenme alanı olarak dil bilgisini göstermektedirler. Bunu ifade ederken kendilerini de Türkçe dil bilgisi yönünden yetersiz bulduklarını ifade etmektedirler. Bu sonuç, Llurda ve Huguet (2003)'in çalışmasındaki öğretici algı ve inançlarıyla örtüşmektedir.

6. Genel anlamda ders kitabını yetersiz bulan öğretmenler, sınıflarında ders kitabından bağımsız etkinlik düzenlemediklerini, kitabı takip ettiklerini dile getirmektedir. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak etkinlik düzenleyen öğretici sayısı sınırlıdır.

7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği hedef kitle bakımından düşünüldüğünde yaş aralığı 8 ilâ 17 arasında değişmektedir. Alt sınır bakımından Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği nadir ülkelerden biri, Bosna - Hersek'tir. Öğreticiler çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak bu durumun kendileri için avantaj olduğunu söylemektedirler.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle ortak kültür unsurlarına sahip olmakla birlikte dil bakımından çok farklı özellikler içeren Bosna - Hersek'te Türkçenin okullarda zorunlu seçmeli ikinci yabancı dil olarak okutulması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından oldukça önemli bir gelişmedir. Bu durum, dersi yürütecek öğretici ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Türkiye'den bu ihtiyacın karşılanması pek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla ülke, kendi vatandaşları vasıtasıyla bu ihtiyacı karşılamak durumundadır. Ana dili konuşuru olmayan Türkçe öğreticisi sayısı bakımından Bosna - Hersek'in ilk sıralarda yer aldığı söylenebilir. Boşnak öğretmenlerin Türkçeye yönelik algı ve inançlarının bilinmesi, öğrenenler ve diğer ülkelerdeki durum hakkında bir fikir sahibi olabilmek için oldukça önemlidir. Öğreticiler kendilerinin konuşma becerisinde oldukça yetersiz olduğuna inanmaktadır. Ders işleme sürecinde de dersi Boşnakça yürütmektedirler. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerde de bir yetersizlik olarak karşımıza çıkacaktır.

Yurt dışında öğretilen Türkçenin kullanım oranı elbette yurt içine göre sınırlı kalacaktır. Öğrenci için en önemli ve tek kaynak olan yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin dil öğretimindeki öğrenen – öğreten - toplum ilişkisinde bir boyut eksik kaldığından

dolayı yurt içinde aynı görevi yapan öğretmenden daha fazla desteğe ihtiyacı vardır (Mete ve Gürsoy, 2013: 353). Bu desteğin ilk aşamasında, Boşnak öğreticilerin konuşmada yetkin hâle gelmesini sağlayacak hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bosna - Hersek'teki bu eksikliği Solak (2011: 170) da “*Öğrencilerin pratik yapabilecekleri ve Türkçelerini geliştirebilecekleri ortam mevcut değildir. Yaz aylarında Türkiye'ye belli sayıda (4 - 5) öğrenci staja götürülmektedir fakat bu yeterli olmamaktadır.*” şeklinde ifade etmektedir.

Öğreticilerin algılarını bilmek sınıf içi uygulamaların değerlendirilmesi bakımından da önemli görülmektedir (Ghaith ve Shaaban, 1999). Dolayısıyla Boşnak öğreticilerin algı ve inançları Bosna Hersek'teki Türkçe öğretiminin sınıf içi etkinlikleri hakkında da bilgi vermektedir.

Solak (2011:172), Boşnak Türkçe öğreticilerinin algı ve inançların olumlu olması yönünde birtakım öneriler getirmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Türkiye'den yeterli sayıda öğretim üyesi gönderilerek Türkoloji bölümlerinin akademik yapısı güçlendirilmelidir. Bu bölümlerde görev yapan yerli öğretim elemanlarının yüksek lisans ve doktoraları Türkiye'de yaptırılmalıdır. Bu konuda ekonomik ve akademik olarak destek olunmalıdır.
- Türkoloji bölümlerine yabancılara Türkçe öğretiminde tecrübe sahibi öğretim üyeleri gönderilmelidir.
- Eğitim materyali açısından bölümler takviye edilmelidir.
- Öğrencilerin Türkçelerini geliştirebilmeleri için Türkiye'ye götürülmesi gerekmektedir. Bu konuda ekonomik imkânlar biraz daha zorlanmalıdır.

Türkiye'de ana dili öğretmenleri üzerine yapılan tutum çalışmalarının benzerleri Türkoloji bölümünde okuyan öğrenciler ve okullarda çalışan öğreticiler üzerinde de uygulanmalıdır. Dersin içeriği, derste kullanılan yöntem ve teknikler, dersin Türkçe öğretmenliği yeterliği için gerekli olma durumu, dersin teorik veya uygulamalı olması, dersin kredisinin / haftalık saati, derste kazanılan bilgi becerilerin okulda kullanılabilmesi, dersin özel ve mesleki yaşantıda faydalılığı (Durukan ve Maden, 2011: 565) gibi değişkenler dikkate alınarak tutum çalışmaları yapılmalıdır.

Bir diğer husus eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için öğretici niteliklerinin belirlenmesi gerekir, bu bir bakıma öğretici özelliklerinin standartlaşması olarak da görülebilir. Bunun sağlanabilmesi için Seferoğlu (2004)'nun da vurguladığı gibi öğretmen yeterlikleri belirlenmelidir. Türkçe öğretiminin yeterliği konusunda gerek MEB gerekse araştırmacılar kategorileştirilmiş şekilde yeterlikleri ortaya koymuştur. Ancak yabancılara Türkçe öğreten öğretici yeterlikleri konusunda yapılanların sınırlı olduğu bilinmektedir (Mete, 2012a). MEB (2010: 155), “Yurt dışında Türkçe öğretecek olan okutmanların seçimi için özel alan

yeterlikleri belirlenmelidir.” demekle birlikte, bu konuda somut ortaya konmuş çalışmaların olmadığını söylemek mümkündür. Mete (2012a) ve MEB (2010)’de ortaya konan düşünce ve sonuçlar ana dili Türkçe olan öğretmenler için geçerlidir. Günümüzde Türkçenin her geçen gün farklı coğrafyalara nüfus etmesi ve o coğrafyalarda da öğrenilme isteği, ana dili konuşurken olmayan Türkçe öğretmenlerine de ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Bosna Hersek, bu durumun en güzel örneklerinden biridir. Öğretici algı ve inançlarının öğrenciye yansıdığı ve etkilediği düşünüldüğünde öğretici yeterliklerinin tespiti önemli bir ihtiyaç olarak düşünülmektedir.

Dünyanın farklı coğrafyalarında ana dili Türkçe olmayıp Türkçe öğretmenlerin yükledikleri vazife oldukça değerli ve takdir edilesidir. Bu çalışmada Boşnak Türkçe öğretmenlerden hareketle durum örneklenmeye ve bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Konunun farklı açılardan ele alındığı çalışmalar yapılmasının öğretici boyutunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- ADAMS, E. (2001). A Proposed Causal Model of Vocational Teacher Stress. *Journal of Vocational Education and Training*, 53 (2), 223 - 246.
- ARNOLD, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAKSIÇ, O. S. ve HASAN, M. (2013). Bosna Hersek’te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 100 - 112.
- BÜYÜKİKİZ, K. K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- COLADARCI, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323 - 337.
- ÇALIŞKAN, N. ve ÇANGAL, Ö. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 310 - 334.
- ÇELİK, S. (2006). A Concise Examination Of The Artificial Battle Between Native And Non-Native Speaker Teachers Of English in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 371 - 376.
- ÇETİNKAYA, G. ve HAMZADAYI, E. (2014). Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulamalarının A2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 1 - 15.
- ÇİFTÇİ, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu. *Turkish Studies*, 6 (1), 399 - 405.
- DEMİREL, Ö. (1989). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 4, s. 5 - 26.
- DERMAN, S. (2010). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227 - 247.

- DURUKAN, E. ve MADEN, S. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 555 - 566.
- ESLAMI, Z. R. ve FATAHI, A. (2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11 (4), 1 - 19.
- GHAITH, G. ve SHAABAN, K. (1999). The Relationship Between Perceptions of Teaching Concerns, Teacher Efficacy and Selected Teacher Characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487 - 496.
- GIBSON, S. ve DEMBO, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569 - 582.
- GÖÇER, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 4 (8), 1298 - 1313.
- GÜLER, E. B. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde “Öğretmen” Unsuru. *JASSS*, 5 (2), 129 - 134.
- GÜRSOY, E. (2015). ELT Teacher Qualifications For Teaching English To Young Learners. *International Journal of Language Academy*, 3 (4), 14 - 24.
- HAMZADAYI, E. ve BÜYÜKİKİZ, K. K. (2015). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisi Öz - Yeterlik Algıları İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (1).
- JIA, Y., ESLAMI, Z. R. ve BURLBAW, L. (2006). ESL Teachers' Perceptions and Factors Influencing Their Use of Classroom-based Reading Assessment. *Bilingual Research Journal*, 29 (2), 459 - 482.
- JOHNSON, K.E. (1992). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices During Literacy Instruction for Non-native Speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24 (1), 83 - 108.
- KACHI, R. ve CHOON-HWA, L. (2001). A Tandem of Native and Non-Native Teachers: Voices from Japanese and American Teachers in the EFL Classroom in Japan. *Annual International Conference on Language Teacher Education* (2., Minneapolis, MN, May 17-19, 2001) ERIC Document, ED 478 746.
- KARABABA, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265 - 277.
- KARABABA, Z. C. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği. Marmaris: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*, s. 26 - 30.
- LLURDA, E. (2004). Non-native-Speaker Teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (3), 314 - 323.
- MCKAY, S.L. (2000) Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. *TESOL Journal* 9, 7 - 11.
- MEB, (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*.
- MELANLIOĞLU, D. (2014). Perceptions of Foreigners about Process of Learning Turkish. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 368 – 389.

- METE, F. (2012a). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- METE, F. (2012b). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatları Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 102 - 125.
- METE, F. ve GÜRSOY, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 343 - 356.
- MOUSAVI, E. S. (2007). Exploring 'Teacher Stress' In Non-Native And Native Teachers of EFL. *ELTED*, 10, 33 - 41.
- MOUSSU, L. ve LLURDA, E. (2008). Non-native English-Speaking English Language Teachers: History and research. *Language Teaching* (Cambridge University Press), 41 (3), 315 - 348.
- MOUSSU, L. (2006). Native and Non-native English-Speaking English as a Second Language Teachers: Student Attitudes, Teacher Self-perceptions, and Intensive English Program Administrators' Beliefs and Practices. Ph.D. dissertation, Purdue University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED492 599).
- SALLABAŞ, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (3), 2199 - 2218.
- SAMIMY, K. ve BRUTT - GRIFFLER, J. (1999). To be a Native or Nonnative Speaker: Perceptions of Nonnative Speaking Students in a Graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), *Non-native Educators in English Language Teaching*. NJ: Erlbaum. 127 - 144.
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- SOLAK, E. (2011). Bosna - Hersek'te Türkçe ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Çalışmalar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 165 - 174.
- SOODAK, L. C. ve PODELL, D. M. (1997). Efficacy and Experience: Perceptions of Efficacy Among Preservice and Practicing Teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214 - 221.
- TSCHANNEN - MORAN, M. ve WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783 - 805.
- YILDIRIM, H. Ç. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dil Bilgisi ve Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- YIN, R. K. (2002). *Case Study Research*. California: Sage Publication
- YOUNG, M. Y. C. (1997). A Serial Ordering of Listening Comprehension Strategies Used by Advanced ESL Learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35 - 53.