

Türkçe Öğretim Merkezleri Öğretim Elemanlarının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ¹

Hazal ÇEŞİT² , Mustafa KAYA³ 

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunları tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırma durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu TÖMER’lerde görev yapan 14 eğitici oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış Görüş Bildirim Formu (YGBF)” kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda TÖMER’lerde görev yapan eğiticilerin maddi imkânsızlık ve altyapı eksikliği, planlama ve yönetim, sınıf ve ders düzenlemesi, dil ve dil bilgisi, materyal, ölçme ve değerlendirme gibi konularda sorun yaşadığı; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik bir lisans programının olmayışının eğitim-öğretim uygulamalarına olumsuz yansıdığı; TÖMER’lerin uluslararası ölçütlere göre akredite edilmesi gerektiği; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik düzenlenen sertifika programlarının bu alanın işleyişini olumsuz yönde etkilediği ve TÖMER’lerde görev yapan eğiticilerin bir kısmının Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programı incelemedikleri, inceleyen eğiticilerin büyük bir kısmının ise programın Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun hazırlandığını düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının dört temel dil becerisi alanında sorun yaşadıkları, Türkçenin gramerinin terim ve tasniflerinde görülen karmaşanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuları anlamasını zorlaştırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Akreditasyon, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, TÖMER, öğretim elemanı, sorunlar, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Geliş: 29 Temmuz 2024, **Kabul:** 24 Ekim 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

Problems Encountered by Turkish Teaching Centers Instructors in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

The aim of this study is to determine the problems experienced by academics working in Turkish Language Teaching Centers (TÖMER). A Qualitative research method was used in this study and the research was conducted according to the case study. The working group of the research consisted of 14 educators working in TÖMERs. The “Structured Opinion Statement Form (YGBF)” developed by the researcher was used as the data collection tool in the research. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the instructors working in TÖMERs had problems in financial difficulties and lack of infrastructure, planning and management, classroom and course arrangement, language and grammar, materials, measurement and evaluation; the absence of an undergraduate program for teaching Turkish as a foreign language (TFL) negatively reflected on education-teaching practices and TÖMERs should be accredited according to international criteria; the certification programs organized to teach TFL negatively affected the functioning of this field and some of the instructors working in TÖMERs did not examine the program prepared by the Maarif Foundation, while the majority of instructors who examined thought that the program was prepared in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages. This study also revealed that the instructors had problems with the four basic language skills, and confusion seen in the terms and classifications of Turkish grammar made it difficult for students to understand the subjects in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Accreditation, Common European Framework of Reference for Languages, TÖMER, teaching staff, problems, teaching Turkish as a foreign language.

Received: 29 July 2024, **Accepted:** 24 October 2024, **Published:** 25 December 2024

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa KAYA danışmanlığında hazırlanan “Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim durumları, akademik faaliyetleri ve eğitim-öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Van, mucahide.cesit@gmail.com

³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van, Sorumlu Yazar, m.kaya@yyu.edu.tr

Atf: Çeşit, H., & Kaya, M. (2024). Türkçe öğretim merkezleri öğretim elemanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 9(2), 169-185. <https://doi.org/10.47479/ihead.1524390>



Giriş

Türkçe; siyasi, toplumsal, bilimsel ve kültürel birçok olay ve gelişmenin içinde ya da etrafında yer alan bir milletin dili olarak ortaya çıktığı andan itibaren çeşitli topluluklar tarafından kullanılmış, zengin bir geçmişe ve geniş bir yayılım alanına sahip dillerden biri olmuştur. Etkin olarak kullanıldığı geniş coğrafya sayesinde birçok millet ve kavim tarafından bu dil öğrenilmiştir (Arslan, 2012; Aykaç, 2015; Çakmak, 2014). Biçer'e (2012) göre başta Hunlar olmak üzere Göktürkler, Uygurlar, Karahanlılar, Selçuklular ve büyük bir imparatorluk olarak uzun süre hüküm sürmüş Osmanlılar gibi dünya tarihinde önemli birtakım roller oynamış birçok uygarlığın dili olan Türkçe, zaman içerisinde yabancı milletler için de öğrenilmesine rağbet edilen bir dil hâlini almıştır. Bu durum da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk dönemlerinde Türk devletlerinin eliyle bir plan ve program dahilinde değil de bu güçlü devletlerle ilişki sürdürmek isteyen milletlerin girişimleri aracılığıyla devam ettirilmiştir (Kardaş ve Kaya, 2019).

Zamanla insanoğlunun büyük bir kısmının eğitim, iş, seyahat gibi sebeplerden dolayı birden çok dil bilmek ve kullanmak zorunda olması, bilgi ihtiyacının artması, bazı dillerin bilgi ve iletişim dili olarak ön plana çıkması (Özkan, 2007); özellikle Türkiye'nin son yıllarda uluslararası alanda ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal açıdan önemli görevler üstlenmesi ve bir aktör olarak yer almasından ötürü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında birçok düzenleme yapılmış ve birçok kurum bu konuda çeşitli misyonlar üstlenmiştir. Nitekim Kardoğan ve Kardaş'a (2023) göre de Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafyada Türklerin diğer milletlerle kurduğu dini, askerî, ticari ilişkiler; turizm alanındaki imkânları, uluslararası eğitim-öğretim ve kültürel faaliyetleri vb. konularda sağladığı önemli avantajlar yabancı milletlerin Türkçe öğrenmelerinde etkili olmuştur. Bu amaç doğrultusunda birçok kurum kurulmuş ve aktif olarak Türkçenin yabancılar için öğretimine yönelik kendi kurumlarının verdikleri yetkiler doğrultusunda çeşitli eğitim- öğretim faaliyetleri yerine getirmişlerdir. Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), söz konusu bu eğitim- öğretim faaliyetlerini yerine getiren kurumlardan biridir. Üniversitelerin genelinde TÖMER olarak adlandırılan kurumlar kimi üniversitelerde DİLMER, TÜRKÇEM, TÜRKÇE, TUAM, PADAM, DEDAM, UDOM, KONDİL, BÜNSEM, SEM gibi birimler altında faaliyet göstermektedir (Erdil, 2018, s.107).

TÖMER'ler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumsallaşmanın en önemli ayağını oluşturduğu gibi bu alanda eğitim- öğretim sürecinin sürdürüldüğü önemli kuruluşlardan biridir. Türkiye'de yükseköğretim kurumu bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ilk olarak 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı ile başlamasına rağmen (Erdil, 2017, s.287) kurumsal olarak TÖMER'lerin ilki, 1984'te Ankara Üniversitesine bağlı olarak Mehmet Hengirmen tarafından kurulmuştur ve bugün artık neredeyse her üniversiteye bağlı bir TÖMER bulunmaktadır (Boylu ve Başar, 2016). Kimi TÖMER'ler sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim verirken kimisi de Türkçe ve diğer yabancı dillere yönelik eğitim vermektedir (Hengirmen, 1993). Tok (2015) yaptığı çalışmada TÖMER sayısının 86 olduğunu belirtirken Erdil (2018) yaptığı çalışmada bu sayının 125'e ulaştığını tespit etmiştir. İlk TÖMER'in kurulduğu tarihten beri Türkiye'nin her şehrine zamanla yayılan bu kurumlar arasında ortak bir dil öğretimi yaklaşımının olduğunu söylemek mümkün olmadığı gibi bu kurumlarda eğitim- öğretim sürecinin verimli geçmesini engelleyen çeşitli problemlerin de olduğunu söylemek mümkündür (Boylu ve Başar, 2016; İkiel, 2019). Yapılan birçok çalışmada da Türkçeyi öğrenmek için TÖMER'leri tercih eden yabancıların buradaki eğitim- öğretim uygulamalarını yetersiz buldukları tespit edilmiştir (Durmuş, 2013; Ekici, 2018; Korkmaz, 2018; Sadllah Al-Mashhadani, 2018). Ayrıca ilgili alan yazını tarandığında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar (Karababa, 2009), Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler (Kara, 2010), Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi (Bölükbaş, 2011), Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları (Okatan, 2012), Türkçenin yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Çalışır-Zenci, 2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu (Şengül, 2014), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği (Nurlu ve Kutlu, 2015), Belarus'ta Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Yağcı, 2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılar Türkçe öğretenlerin görüşleri (Çerçi, 2018), Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Moralı, 2018), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Arslantaş ve Aktürkoğlu, 2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları inceleyen çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Durmuş, 2013; Er vd., 2012; İşcan, 2020; Kardaş ve Koç 2019; Mutlu ve Gümüş, 2021). Bu çalışmayla daha önce yapılan benzer çalışmaları tamamlayıcı bir işlev yerine getirilerek alana önemli bir katkı sunabilir. Ayrıca bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak son dönemlerde kurumların ulusal veya uluslararası ölçekte standartlaşmasına olanak sağlayan akredite süreçleriyle ilgili ve yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ilk defa hazırlanan öğretim programlarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklılık arz ettiğini söylemek mümkündür. Çalışmanın bu hususta da alana katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı TÖMER'lerde görev yapan öğreticilerin yaşadığı sorunları ve bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm önerilerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan öğretim elamanlarının yaşadıkları sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Creswell'e (2018) göre durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen çeşididir. Hancock ve Algozzine (2006) durum çalışmasını kendi doğal koşullarında meydana gelen olayları zaman ve mekân kısıtlaması altında çeşitli veri toplama araçları kullanarak çok boyutlu betimleme olarak açıklamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabılır durum örnekleme” yöntemine göre seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız katar ve araştırmanın kullanılabilirliğini artırır. Araştırmacı bu yöntemde yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Çeşitli illerde yer alan TÖMER'lerde görev yapan gerek yönetici gerekse öğreticilere elektronik posta aracılığıyla görüşme formları gönderilmiştir. Elektronik postayla dönüş yapan veya bizzat doldurup gönderen on dört kişi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Kadın	Erkek	N
3	11	14

Tablo 1'de çalışma grubunun cinsiyetlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışma grubundaki öğreticilerin kıdemleriyle ilgili bilgiler şu şekildedir: Öğreticilerin 6'sı 1-5 yıl arasında, 8'i 5-10 yıl arasında iş tecrübesine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış Görüş Bildirim Formu (YGBF)” kullanılmıştır. YGBF hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazını taranarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundaki sorular, öncelikle bu alanda çalışma yapan üç öğretim üyesine, nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesine ve Türkçe öğretim merkezlerinde çalışmış iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde çalışmanın amacına hizmet etmeyen bazı sorular ayıklanmış, bazı sorular ise düzeltilmiştir. Daha sonra YGBF'ye son şekli verilmiştir. Yapılandırılmış görüş bildirim formunda şu sorulara yer verilmiştir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşadığınız sorunları ve çözüm önerilerinizi yazar mısınız?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için herhangi bir lisans programının olmayışı, eğitim-öğretim uygulamalarına nasıl yansımaktadır? Açıklayınız.
- TÖMER'lerin akreditasyonu ve bu sürecin gelişimiyle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış öğretim programını incelediniz mi? Cevabınız “Evet.” ise programın yeterliliği ve uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerinde görevlendirilmek üzere öğretim elemanı yetiştirmekte başvurulan sertifika programlarıyla ilgili fikirleriniz nelerdir?
- TÖMER'lerin teknolojik yeterliliği hakkında fikirleriniz nelerdir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken sınıf içi etkinliklerde (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğretimi) ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yaparken yeterli materyal ve kaynağa ulaşabiliyor musunuz? Yaşadığınız sorunları yazınız.
- Türkçenin gramerindeki terim ve tasnif karmaşası, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim çalışmalarını nasıl etkilemektedir?

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretim elemanlarının görüşlerine başvuru YGBF'deki soruların cevaplarını analiz ederken nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belli kuralları esas alarak kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorilere ayrılarak özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, 2016, s. 250). İçerik analizi kodlama, temaların bulunması, verilerin tema ve kodlara göre yeniden düzenlenip bulguların yorumlanması aşamalarından meydana gelir. Katılımcılardan elde edilen veriler okunarak çeşitli notlar düşülmüş, daha sonra ilgili notlardan hareketle kodlanan ifadeler asıllarına bağlı kalınarak benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Bu aşamada amaç doğrultusunda olmayan ifadeler çıkarılmıştır. Kodlama işlemi sırasında görüş bildirim formları tekrar gözden geçirilerek elde edilen veriler daha kısa ve özlü bir şekilde ifade edilmiştir. Böylece temalara son şekli verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.187-227). Tespit edilen tema ve kodlar tablolastırılıp açıklandıktan sonra görüşlerine başvuru katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler italik şekilde tırnak işareti içinde

verilmiştir. Yapılan doğrudan alıntılarının sonuna parantez içinde katılımcının kodu verilmiştir. Verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğretim elamanlarının cevapları “K1, K2, K3...” şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Bulgular

Türkçe Öğretim Merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular ve araştırma soruları sırasıyla ele alınmış ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

“Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yaşadığı Sorunlar Nelerdir?” Problem Sorusu ile İlgili Bulgular TÖMER’lerde görev yapan öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlarla ilgili görüşlerine başvuru katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkçeyi yabancılara öğretirken yaşanan sorunlar.

Tema	Kod	F
Maddi İmkansızlıklar ve Altyapı Sorunları	Maddi olanaklarının yetersizliği	2
	Altyapı eksiklikleri	2
	Eğitim materyallerinin eksikliği	2
Planlama ve Yönetim Sorunları	Öğretim elemanı yetersizlikleri	3
	Dil öğretimine ilişkin farkındalığa sahip olunmaması	1
	Dil öğretimi süreçlerinde farklılık olması	2
Sınıf ve Ders Düzenlemesi Sorunları	Sınıfların dizayn edilmemesi ve kalabalık olması	5
Dil ve Dil Bilgisi Sorunları	Türkçenin öğrenciler için zorlukları	2
	Telaffuz, sesletim ve yazma sorunları	2
	Dil bilgisi kurallarına yönelik yaşanan güçlükler	1
Materyal ve Ölçme-Değerlendirme Sorunları	Materyal ve ölçme araçlarının olmayışı	4
Bireysel Farklılıklar ve Akademik Başarılar	Bireysel farklılıklar	2
	Hazırbulunuşluluk düzeylerindeki farklılıklar	1
	Öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu bir ülkede öğrenim görmemeleri	1
Motivasyon ve Disiplin Sorunları	Öğrencilerin ilgisizlikleri ve devamsızlık sorunları	1
	Kursiyerlerin Olumsuz Ön Yargıları ve Hazırbulunuşluğu	2

Tablo 2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerine başvuru katılımcıların yaşadıkları sorunları, maddi imkânsızlık ve altyapı eksikliğiyle ilgili, planlama ve yönetim, sınıf ve ders düzenlenmesi, dil ve dil bilgisi, materyal, ölçme ve değerlendirmeye ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklar ile akademik başarılarının farklı olması, motivasyon düşüklüğü ve disiplin sorununun olması, kursiyerlerin öğrenilen dile karşı ön yargıları ve hazırbulunuşluluk düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda görüş beyan eden öğretim elemanlarının bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öncelikle maddi imkanların yeterli olup olmadığı kontrol edildikten sonra ders öğretimine başlanmalıdır. İnternet erişimi, bilgisayar vs. gibi materyallerle altyapının desteklenmediği TÖMER’lerde öğretim yapmak kısıtlayıcı olmaktadır. Ders kitapları da genellikle bilindik kitaplar olduğu için öğrencilerin çeşitli kaynaklardan Türkçeyi öğrenmeleri zorlaşmaktadır. TÖMER’ler genellikle tek kitap üzerinden gitmektedirler. Yine bunun esas kaynağı da genellikle öğretmen yetersizliğiyle birlikte maddi kısıtlamalardır. Kurucuların bu konuda sahada çalışmış, tecrübeli elemanlardan oluşan bir ekiple yola çıkması gerekmektedir. Kısacası öğretime başlamadan önce plansızlıktan kaynaklı oluşan her türlü maddi problemler giderilmeden eğitim-öğretim gerçekleştirilmelidir (K1).”

“Dil öğretiminde birçok sorun ortaya çıkabilir. Özellikle ilk seviyelerde kursiyerlerin hazırbulunuşluğu ve dile karşı ön yargılarının olması en büyük sorunlardan. Ayrıca Hami-Sami dil ailesine mensup ana dili konuşucuları hem isim ve fiil işletiminde hem de yeni kavram işaretlenirken sıklıkla morfolojik yönteme başvuru Türkçenin bu sistemine alışması veya kabullenmesi zaman alıyor (K2).”

TÖMER’lere üniversite bünyesinde dil öğretimine göre tasarlanmış müstakil bir yerin verilmemesi, sınıfların dil öğretime uygun biçimde dizayn edilmemiş olması, herhangi bir yeterliliği olmadığı halde üniversite içerisindeki öğretim elemanları ile dışarıdan derse gelenlerin (MEB öğretmenleri, mezun öğrenci vb.) ders vermesi ve derslerde YTÖ derslerini Türk öğrencilerine anlatır gibi bir yöntem izlemesi, uzaktan eğitime uygun teknolojik yazılımların lisanlı olarak kullanılmaması, sertifikalandırmada üniversiteler arasında farklılık olması (Örneğin lisansa başlamak için bazı üniversiteler B2 düzeyini kabul ederken bazıları C1 istiyor; TÖMER’lerde farklı üniversitelerde kaydı olan öğrenciler var. Bu nedenle bazı öğrenciler B2 sertifikasını aldıktan sonra devam etmiyor., üniversitelerin dışarı açılan yüzü olduğu ve üniversitelerin uluslararasılaşma ölçütlerinden biri kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı olduğu halde üst yönetimler bu farkındalığa sahip değil. Üniversitelerin saygınlığını ifade eden uluslararasılaşmada, TÖMER’in önemli bir paydaş ve gösterge olduğu konusunda üniversite üst yönetiminde farkındalık oluşturulmaması öğretici açısından da bir sorun teşkil ediyor, TÖMER yöneticileri ve üniversite yöneticileri YTB, Ulusal Ajans ve yurtdışı misyonlarla yeterli düzeyde ilişki

kurmuyor. Bu ilişkiyi kuranlar çok yüksek öğrenci kapasitesine sahip oluyor; ancak kuramayanlar TÖMER'lerin öğrenci kaybına neden oluyor. Bu durumda sembolik öğrenci sayısı ve sağlıklı ortamlarda dersler yürütülüyor (K5).”

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde derslerde kullanılacak yeterli materyalin (seviyelendirilmiş okuma kitabı, sözlük, dijital kaynaklar vb.) olmaması, ölçme ve değerlendirmede kullanılacak ölçme araçlarının yetersizliği gibi sorunlar yaşamaktayım. Ayrıca konuyla ilgili kurumsal bir yapının olmaması ve beraberinde ortaya çıkan uygulama farklılıkları, öğretim elemanlarının görev tanımları ve sürecin işleyişiyle ilgili keyfilik diğer sorunlardır (K10).”

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için herhangi bir lisans programının olmayışına yönelik katılımcıların görüşleriyle ilgili bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Türkçenin yabancılara öğretimi için herhangi bir lisans programının olmayışı.

Tema	Kod	F
Lisans Programının Olmaması	Eğitim-öğretim uygulamalarına yansımaları	1
	Uzmanlık sorunu ve nitelikli öğretmen eksikliği	1
	Sertifika programlarının artışı ve sıkıntıları	1
	Eğitim süreçlerindeki planlama eksiklikleri	1
	Lisans programının açılma ihtiyacı	2
Eğitim-Öğretim Faaliyetlerindeki Eksiklikler	Türkçe öğretmenlerinin yeterliliği ve uzmanlık sorunu	4
	Dil öğretimi ve değerlendirmenin eksikliği	1
	Uzmanlaşma gereksinimi	1
Lisans Programının Olması ve Olası Faydaları	Uzmanlaşma ve bilinçli eğitimciler	1
	Etkin uygulamaların artışı	1
	Türkçe dil becerilerinin gelişimi	1
	Eğitim- öğretim sürecinde iyileşme	1
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Talebi ve İstihdam İmkanları	Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısının artışı ve hedefler	1
	İş imkanları	1
	Yüksek lisans ve doktora programlarından nitelikli eleman ihtiyacı	1
TÖMER ve Lisans Programları	TÖMER'de eğitimcilerin profili ve lisans programlarından alım yapılması	1
	Lisans programının TÖMER eğitimine katkısı ve eksikliklerin giderilmesi	1
	Eğitmenlerin donanımı ve pedagojik formasyon eğitimi	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bir lisans programının olmamasının eğitim- öğretim uygulamalarına olumsuz yansıdığına, uzman ve nitelikli öğretmen eksikliğine, sertifika programlarında artışın olmasına, eğitim süreçlerinde planlama eksikliklerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca lisans programının olmamasının eğitim- öğretim faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkilediğini dile getirirken bu programın olmasının Türkçe eğitime yönelik alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin yetişmesine olanak sağlayabileceğini, yabancı öğrencilerin dil becerilerinin gelişebileceğini, eğitim- öğretim sürecinin sağlıklı işleyebileceğini, bu alanda eğitim veren ilgili kuruluşlardaki eksikliklerin giderilebileceğini dile getirmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bir lisans programının olması konusunda öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Daha öncesinde yüksek lisans ve doktora programları bulunmamaktaydı. Ancak şimdi sayıları az olsa da bazı üniversitelerde lisansüstü programlar da açıldı. Umuluyor ki yakın zamanda lisans programı da açılacaktır. Ancak lisans programı açmak prosedürler açısından daha da meşakkatli bir süreçtir. Bunun sebebi yine herkesin fikrini her üniversitede farklı uygulamaya çalışmasıdır. YÖK bu konuda yeterince farkındalık sahibi değildir. Kaldı ki lisans programına Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini çok yakın zamanda eklemiştir. Türkçe gibi dünyada öğrenilme/öğretilme oranı yüksek olan, talep gören bir dilin nasıl öğretileceğinin öğretildiği bir lisans programının olmayışı gelişigüzel uygulamaların ortaya koyulmasına sebep olmaktadır. Bunun en önemli çıktısı da artık özel kurumlarda bile yer alan sertifika programlarıdır. Eğer bir lisans programı olsaydı her kurum kendi keyfine göre program açamazdı. Acilen çözülmesi gerekmektedir (K1).”

“Yabancılara Türkçe eğitimcilerinin lisans eğitimleri sırasında YTÖ ile ilgili bilgi ve becerileri edinmemelerine neden olmakla birlikte, öğrencilerin nitelikli olmayışına sebep olmaktadır. Yani Türkçe bilen her eğitimcinin YTÖ yapabileceği yanlışına da sebep olmaktadır (K5).”

“TÖMER'lere Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden öğretim elemanı alınmasının önünü açıyor. Duyurulara Türkçe Öğretmenliği bölümü yazsalar bile Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden alım yapıyor genellikle. Bu durum da beceri temelli eğitim açısından sıkıntı doğuruyor genel olarak. Ayrıca bu alanda lisans programının olmaması YTÖ'de sertifika furusunu doğurdu. Her üniversite yüz yüze ya da çevrim içi sertifika programı yapıyor. Bu da eğitmenlere pek bir şey kazandırmıyor. Ama sertifikası olduğu için TÖMER'lerde çalışma imkânı elde ediyor. Yeterince donanımına sahip olunmaması da eğitim-öğretime yansıyor (K13)”

TÖMER'lerin akredite edilmesi hususunda görüşlerine başvuru katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. TÖMER'lerin akredite edilmesine.

Tema	Kod	F
Standartlaşma ve Akreditasyon	TÖMER'ler arasında farklı bilgiler bulma	3
	Seviye tespit sınavlarının farklılığı ve çıktılarındaki farklılıklar	2
	Uluslararası standartlara uygunluğu	2
	Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni	3
Fikrim yok		4

Tablo 4'e göre TÖMER'lerin akredite edilmesine yönelik görüşlerine başvurulmuş katılımcılardan 4'ü bu konuda bir bilgilerinin olmadığından ötürü görüş belirtmemişlerdir. Diğer katılımcılar ise TÖMER'lerde belli bir standardın olmadığını, uluslararası ölçütlere göre bu eğitim kurumlarının akredite edilmesi ve belli standartlar ölçüsünde kurumsallaşması gerektiğini dile getirmişlerdir. Nitekim belli bir standardın olmamasının bu kurumların eğitim süreçleri, sınavları, sertifika programları ve işleyişleri arasında önemli farklılıkların ve keyfiliklerin meydana gelmesine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. TÖMER'lerin akredite edilmesine yönelik katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“TÖMER'lerin bildiğiniz gibi ortak bir üst kurumda birleşme gibi bir durumu yok. Her kurum kendi sınavını uygulamakta. Her kurum kendi eğitim setini ya da başka kurumların eğitim setlerini tercih etmekte. Bunda bir standart yakalamak zor. Hatta Avrupa Ortak Çerçeve Metni olmasına rağmen her kurumda uygulanan seviye tespit sınavlarındaki puanların harf karşılığı bile farklı. Özetle akreditasyonun yolu ve ilerlemesi standartlaşmadan geçiyor (K2).”

“Akreditasyonla ilgili alınacak çok yol olduğunu düşünüyorum. Yakın zamanda pek çok üniversitede açılan TÖMER'lerin farklı uygulamalarının olması, öğrencilerin bunların farkına vararak gerekli yeterliliklere tam anlamıyla sahip olmadan istedikleri kurumdan kolaylıkla sertifika alabilmelerine neden olmaktadır. Haftalık ders saatinden tutun da soru kaliteleri, öğretim elemanının yeterliliği vb. pek çok konuda TÖMER'ler keyfi davranmaktadır (K3).”

“Akredite edilirken gerekli şartları ve süreci yeterince bilmediğimden bu konuda bir düşüncem yok (K5).”

“TÖMER'lerin ilgili denetleme kurumları tarafından niteliksel ve akademik yeterlilikler açısından değerlendirilip tescillenmesi önemlidir. TÖMER'lerde gerçekleştirilen eğitim öğretimin uluslararası standartlara kavuşması için akreditasyon gereklidir. TÖMER'lerin akredite edilmesi aynı zamanda onların kurumsal yapısının ve yaptıkları işin kalitesinin göstergesidir. Bu anlamda bütün TÖMER'lerin konuyla ilgili süreci bir an önce tamamlamaları gereklidir. Süreçle ilgili bir diğer önemli konu ise akreditasyon işlemini yürütecek kişilerin konuyla ilgili bilgi birikimleri ve yeterlilikleridir. Bu işlemleri gerçekleştirecek kişilerin gerçekten konunun uzmanı olmaları nitelikli bir akreditasyonu sağlayacaktır (K10).”

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili Maarif Vakfı programının yeterliliği konusunda görüşlerine başvurulmuş öğretim elemanlarının belirttikleriyle ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili programın (Maarif Vakfı) yeterliliği.

Kategori	Alt Kategori	F
Evet	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun	3
	Kapsayıcı	2
	Tematik	1
	Belli bir standarda sahip	1
Hayır		7

Tablo 4 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için Maarif Vakfı'nın hazırladığı programın yeterliliğiyle ilgili görüşlerine başvurulmuş katılımcıların yarısı programı incelemedikleri için bu konuda bir fikir belirtmemişlerdir. Katılımcıların diğer yarısı ise programın kapsamlı, belli bir standart dahilinde hazırlandığı, tematik olduğu, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlandığını dile getirmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programın yeterliliğine yönelik katılımcılarından bazıının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Evet. Öncelikle yenilenmiş AOBM temelinde kademeli yaklaşımla ele alınması programın öğretici ve öğrenci ihtiyaçlarını öncelendiğini göstermiştir. Dünyanın herhangi bir yerinde, herhangi bir Türkçe kurumunda Türkçe öğreten bir öğreticinin başka bir kitaba ihtiyaç duymadan dersini işleyebilmesi için örnek etkinlikler içermektedir. Ayrıca okul öncesi için de tematik yaklaşımla hazırlanmış bir bölüm bulunmaktadır. Bu nedenle program kapsayıcı niteliktedir. Ancak her program gibi geliştirilmeye açıktır. Sürekli güncellenmelidir (K1).”

“Evet, Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı inceledim. Program, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre hazırlanmış. Program yabancılara Türkçe öğretimi için önemli bir kaynak. Uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Elbette uygulama süreçlerinden gelecek geri bildirimlerle geliştirilebilir. Öğretim programları yol gösterici belgelerdir. Öğreticiyi doğru olanla sınırlandırma işlevi vardır. Kişisel ve keyfi uygulamaların önüne geçmesi, belli bir standart oluşturması bakımından önem arz ediyor. Sorun

şu ki TÖMER'lerdeki öğretmenlerin önemli bir kısmı söz konusu programdan ve Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nden habersiz. Bu nedenle Türkçe öğretiminde standart sağlanamıyor (K4).”

“Evet, program çok kapsamlı olarak hazırlanmış. Programın daha önce hazırlanan küçük çaplı programlara göre oldukça kapsamlı ve nitelikli olduğunu düşünüyorum. Programın belirlediği hedefler, amaçlar, yaklaşımlar, kazanımlar, temalar, dil izlenceleri esas alınarak TÖMER'de okutulacak kitaplar, çalışma kitapları ve sorular hazırlansa daha verimli ve ilkeli bir öğretim tarzı benimsenmiş olur. Şu anda TÖMER'lerde okutulan kitapların, son programın hedeflerine uygun olarak hazırlanmadığı görülmektedir. Bu sebeple kapsamlı olan programa göre okutulacak ders materyallerinin hazırlanması daha doğru bir öğretim süreci olacaktır (K9).”

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlanmış, bu bağlamda uluslararası niteliğe sahip bir metin olduğunu düşünüyorum. Ancak uygulanabilirliği ve güncel gelişmelerin programa yansıtılması konusunda birtakım eksiklerinin olduğu da aşikârdır. Öğretim programının sadece bir taslak metin olduğu ve uygulanan bağlama göre esnetilebileceği düşünülürse bu eksiklikler anlaşılabilir. Ancak tıpkı ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında olduğu gibi bu alanda da tek bir öğretim programıyla bütün öğrenci profillerine hitap etmek mümkün değildir. Her ülkeye göre bir öğretim programı henüz hazırlanmıyorsa bile en azından her kıtaya ya da her bölgeye veya dil ailesine göre bir öğretim programının hazırlanmasının daha kullanışlı olacağını düşünüyorum. Ayrıca kültür öğesinin programa daha çok yansıtılmasının dil öğretimi anlamlı ve kalıcı hale getireceğini düşünüyorum. Bu bağlamda dünyada dil öğretiminde kullanılan yeni öğretim yaklaşımlarının da programda yer alması gerekmektedir (K 11).”

“İncelemedim (K12- K13).”

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapabilecek öğretim elemanı yetiştirmek için açılan sertifika programları konusunda görüşlerine başvurulara öğretim elemanlarının ifadelerine yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapabilecek öğretim elemanı yetiştirmek için açılan sertifika programlarına.

Kategori	Alt Kategori	F
Verimsiz	Belli bir standardın olmaması	4
	Yüz yüze yapılmaması	1
	Maddi kaygılar taşınması	3
	Çok kısa süreli olması	1
Verimli	Öğreticilerin donanımlı olmaması	1
	Farkındalık oluşturmaması	3
	Bu konuda bir ön bilginin oluşması	1

Tablo 5'e göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için açılan sertifika programlarının yeterliliğiyle ilgili görüşlerine başvuru katılımcılardan 4'ü bu programların bu alanda farkındalık oluşturmaması, öğretmenlerin bu konuda bir ön bilgilerinin oluşması bakımından verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 10'u ise bu tür programların belli bir standart dahilinde yüz yüze yapılmaması, maddi kaygılar taşınması ve kurs sürelerinin kısa olması, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamasından ötürü verimli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için açılan sertifika programlarının yeterliliğiyle ilgili bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Birkaç kurum dışında pek çok sertifika programının para odaklı ve alanda çalışacak öğretim elemanını yetiştirmekten uzak olduğunu düşünüyorum (K3).”

“Sertifika programlarında 3 kez yer aldım. Bunların ikisinde düzenleyici ve öğretici birinde ise sadece öğrenciydim. Bu tür programların düşük düzeyli de olsa yabancılara Türkçe öğretimi konusunda formasyon sağladığını göz ardı etmiyorum. Ancak baskın kanaatim, bu programların ekonomik kaygılarla yapıldığı yönündedir. Programlarda yer alanların bir kısmı hiçbir şekilde uygulama tecrübesine sahip değil. Programdan elde edilen gelirden istifade ettirme saikiyle yöneticiler tarafından görevlendirilen öğretim elemanları sürece zarar veriyor. Bunun önüne geçilemiyor. Programların en yararlı tarafı, bazı öğretmenler ile katılımcıların ilk kez yabancı öğrenciyle karşılaşmalarıdır. Sağlıklı iletişim kurulamayan bir ortamda dil öğreticiliğinin nasıl yapılabileceğini deneyimlemiş olmaları, alandaki muğlaklığı hem katılımcı hem de tecrübesiz öğretici için bir parça da olsa ortadan kaldırıyor. Dolayısıyla programın uygulama boyutunun yararlı olduğunu değerlendiriyorum (K4).”

“Sertifika programlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapacak nitelikli eleman ihtiyacını karşılamada bir boşluğu dolduracağını düşünmüyorum. 30 günlük bir eğitimle yeterli donanıma sahip olmanız zordur. Yüksek lisans eğitimi almak bile tek başına bence yeterli değil. Doktora eğitimi almak ve sahada tecrübe kazanmakla eksikliklerinizi giderebilirsiniz (K6).”

“Bu sertifika programlarını açan üniversitelerin öğretici yetiştirme süreçlerinde farklılıklar olduğunu biliyorum. Bazı üniversiteler, 2 aylık gibi online kurda maalesef bu sertifikayı verebilmektedir. Biraz da öğretici yetiştirmekten ziyade gelir elde etmek için böyle bir programın olması maalesef öğretmenlerin eğitimine büyük sekteler

vurmaktadır. Ayrıca bu program sadece ana dili öğreticilerine değil edebiyat mezunu öğreticilere de imkân sağlamaktadır. Dil öğretimin edebiyat yeterliliği ile ilgisi olmadığını ve mutlaka Türkçe eğitimi lisans mezunu kişilere bu sertifikaların verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca yürütülen süreçte çoğu üniversitelerin öğrencilere uygulama yaptırmadan sertifika verdiklerini biliyorum. Daha önce yabancı bir öğrenciyle hiç konuşmamış bir öğreticinin Türkçe öğretme sertifikasının olmasının da doğru olmadığını düşünüyorum. Burada üniversiteleri denetleyen bir kurum veya kuruluşun olmamasının da ne yazık ki bu sertifikaların niteliğini düşürdüğünü düşünüyorum. Hâlbuki kapsamlı bir programla ve uygulamalı bir ortamla çok önemli bir sertifika olan yabancı dil öğreticiliğinin kalitesi ve niteliği artırılabilir. 2 aylık programla değil en az iki dönemlik bir programla yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum (K9).”

“Sertifika programları yabancılara Türkçe öğretimi açısından oldukça verimlidir. Kısa zamanda, yoğunlaştırılmış programlarla yabancılara Türkçe öğretimi noktasında farkındalık oluşturulur. Bu programların uygulamaya dönük yönlerinin güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Eğitime katılan bireyler mutlaka sahada deneyim yaşamalıdır. Aksi halde sadece teorik bilgiler verimli olmayacaktır. Öğitmen adayının mutlaka sahaya inmesi, öğrenciyle etkileşim kurması, sınıf yönetimini tecrübe etmesi gerekir (K14).”

TÖMER’lerin teknolojik yeterliliği konusunda görüşlerine başvuru alan öğretim elemanlarının belirttiklerine yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. TÖMER’lerin teknolojik yeterliliği.

Kategori	Alt Kategori	F
Yetersiz	İnternet ağları	2
	Teknolojik altyapı eksikliği	1
	Teknolojik cihazların eksikliği	1
	Teknolojik dil sınıflarının olmaması	2
Yeterli	Teknolojik cihazların olması	3
	Kablosuz ağ bağlantısının olması	3
Kararsız	Bu konuda herhangi bir bilginin olmaması	2

Tablo 7’ye göre TÖMER’lerin teknolojik yeterliliğiyle ilgili katılımcıların yarısına yakını internet ağlarının zayıf olması, kablosuz ağ bağlantılarının olmaması, teknolojik altyapı ve cihazlarının olmaması, teknolojik dil sınıflarının olmamasından dolayı TÖMER’lerin yetersiz olduğunu ifade ederken yarısına yakını ise ilgili sınıflarda teknolojik cihazların bulunması ve kablosuz ağ bağlantılarının olmasından dolayı yeterli olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca 2 katılımcı ise bu konuda herhangi bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. TÖMER’lerin teknolojik yeterliliğiyle ilgili bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“TÖMER’ler kendi döner sermayeleri ayrı tutulan ancak harcama planlarında da yeterince özgür olmayan kurumlardır. Ayrı bir binada her türlü faaliyetleri gerçekleştirebilmek için çok uzun zamana ihtiyaçları olabilmektedir. En başta belirttiğim gibi maddi imkanlar iyileştirilirse teknolojik yeterlik de sağlanmış olur. Maalesef geneli bu konuda sıkıntılıdır. Teknoloji dil sınıflarının olmazsa olmazıdır. Dinleme derslerine giren biri olarak bu konuda yaşanan sıkıntıları yeterince tecrübe etmekteyim. Herhangi bir dinleme metninde internet gidince bütün dersinizin işleyişi o anda değişmek durumunda kalıyor. Eğer yeterince hazırlıklı gitmemişsem ders işleyişi aksıyor. Bu nedenle teknoloji yoksa ders de verimli geçmiyor (K1).”

“Diğer TÖMER’lerde durum nasıldır, bilemiyorum ancak kendi üniversitemde teknolojik yeterliliğin iyi durumda olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler kablosuz ağ hizmetinden yararlanabiliyorlar, kurumumuzda bir bilgisayar laboratuvarı mevcut, bu laboratuvarı istedikleri şekilde yararlanabiliyorlar (K3).”

“Konu hakkında fikir sahibi olacak kadar bilgi sahibi değilim (K5).”

“Ne yazık ki çalıştığım TÖMER’de teknolojik alt yapı sıkıntısı bulunmaktadır. En başta internete erişim bulunmamakta. Kendi imkânlarımızla internet ortamı oluşturmaktayız. Bize verilen bir bilgisayar bulunmamakta, sınıfta akıllı tahta yok. Sadece projeksiyon cihazları vasıtasıyla ders sunumlarımızı yapabiliyoruz. Sınıfları teknolojik araçlar konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum (K9).”

“TÖMER’lerin temel teknolojik imkanlar (bilgisayar, akıllı tahta, ses sistemi, projeksiyon cihazı, internet vb.) anlamında yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak bu imkanlar ortak kullanım içindir, her öğrenciye özel bir dağılım yoktur. Bunun dışında sadece Türkçe öğretimi için tasarlanmış bir bilgisayar programı yoktur. Kullanışlı elektronik sözlük, öğrencilerin pratik yapabilecekleri dijital uygulamalar, yüksek duyarlılıklı ses sistemleri, dil öğretiminde kullanılacak akıllı cihazlar anlamında merkezlerin yeterli olmadığı söylenebilir (K10).”

Öğretim elemanlarının TÖMER’lerde beceri alanlarına göre yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. TÖMER’lerde beceri alanlarına göre yaşanan sorunlar.

Tema	Kod	F
Yazma	Akademik dili anlamada zorlanma	4
	Dil bilgisi hataları ve anlatım bozuklukları	3
	Yabancı harflerin karıştırılması	2
	Teknoloji nedeniyle yazma isteksizliği	1
Konuşma	Farklı seslerin telaffuzunda zorlanma	2
	Dil bilgisi ve hâl eklerinin yanlış kullanılması	2
	Telaffuz ve sesletim sorunları	2
	Mecaz içeren ifadeleri bilmeme ve kullanmama	1
Okuma	Harf ve kelime düzeyinde hatalı okuma	6
Dinleme	Dinleme materyallerinin çeşitliliğinin az olması	3
	Dinleme motivasyonu	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretim elemanları Türkçe dersindeki dört temel beceri alanına yönelik çeşitli hataların yapıldığını ifade etmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde beceri alanlarına göre yaşanan sorunların neler olduğuyla ilgili görüşlerine başvurulana katılımcılar yazma becerisi alanında akademik dili anlamada zorlanma, dil bilgisi hataları ve anlatım bozuklukları, yabancı harflerin karıştırılması, teknoloji nedeniyle yazma isteksizliği gibi hataların yapıldığını dile getirmişlerdir. Ayrıca konuşma becerisi alanında farklı seslerin telaffuzunda zorlanma, dil bilgisi ve hâl eklerinin yanlış kullanılması, telaffuz ve sesletim sorunları, mecaz içeren ifadelerin bilmeme ve kullanmama gibi hataların yapıldığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra dinleme becerisi alanında yetersiz dinleme materyallerinin kullanılması, öğrencilerin düşük dinleme motivasyonuna sahip olması gibi sorunlar yaşanırken okuma becerisi alanında harf veya kelime düzeyinde hatalı okuma konusunda hata yaptıklarını dile getirmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi esnasında dil becerilerine göre yaşanan sıkıntılar konusunda görüş beyan eden kimi katılımcıların bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Tekrara girecek belki ama dinleme becerisini geliştirirken ders işleyişinde aksaklıklar yaşanması o becerinin gelişim hızını düşürüyor. En fazla dinleme becerisinde sorun yaşamaktayım. Yazma becerisinde harf farklılığından kaynaklı sorunu ilk haftadan benimsetmezseniz (ör. Arapçada büyük-küçük harfin olmayışı vs.) diğer seviyelerde sorunu çözmek için geç kalabilirsiniz. Konuşma becerisi için de öğrenciyi cesaretlendirmezseniz Türkçeye karşı ilk haftadan olumsuz bir tutum yaşanmasına sebep olabilirsiniz. Okuma da aynı şekilde, sürekli durup hata düzeltirseniz yine motivasyon eksikliği oluşturabilirsiniz. Kısacası A1 seviyesi öğrencilerinde yapılan hataları düzeltmek zaman aldığı için ilk haftayı diğer haftalardan daha çok önemsemek gerekiyor. Yoksa sorunlarla baş etmek güçleşiyor (K1).”

“Muhatap olduğum öğrenci kitlesinin milliyetine göre sorun türleri değişiyordu. Konuşma becerisinde en önemli sorun Türkçede olan (ğ, ö, ü gibi) ancak öğrencilerin ana dillerinde olmayan seslerin telaffuzuydu. Özellikle Afrika ve Arap kökenli öğrenciler bu sesleri çıkarmakta sorun yaşıyor. Endonezya gibi Uzak Doğu Asya’dan gelenler nispeten daha iyi. Edindiğim tecrübeye göre dinleme becerisi diğer dil becerilerinin kuluçkası gibi. Öğrenciler ne yaparsam yapayım (çokça dinleme materyali verdiğim halde) yeterli düzeyde dinleme yapmıyordu. Bu nedenle iletişimin esası olan alıcı ile verici arasındaki anlam müzakeresini doğru sonuçlandırma süreçleri geç geliyordu. Okuma becerisi de sesletimle ilgili. Burada da doğru sesletim sorunlarıyla sıkça karşılaşırıyordum. Ancak diğer dile becerilerine göre daha hızlı geliştiğini söyleyebilirim. Öğrencilerin bildiği bir sözcüğü yanlış yazmaları genel bir durumdur. Bununla sık karşılaşılır. Yazma becerisini geliştirmek için kişisel tecrübeme dayalı olarak dikte yönteminin çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Bunu sınıf ortamında yaptığım uygulamalarda test etme imkânım oldu. Dikte yöntemi sık yapıldığında yanlış sayısında belirgin azalma oluyor (K4).”

“Okuma becerisinde; yanlış telaffuz ve sesletim sorunu, harflerin yerini karıştırma sorunu, hâl eklerini atlama, akademik dili anlamada zorlanma. Konuşma becerisinde; hâl ekleriyle fiilleri uygun kullanamama, akıcı konuşamama, mecaz içeren ifadeleri bilmeme ve kullanmama. Dinleme becerisinde; bu beceri anne karnında gelişmeye başladığı için belirli bir yaşa kadar desteklenmesi gerekiyor. Maalesef birçok insanda bu göz ardı edildiği için gelişmiyor. Dinleme becerisi zayıf bir öğrenciye belirli bir süre devam eden bir kursta bu beceriyi ne kadar kazandırabiliriz. Bu noktada zorlanmalar var. Öğretmen kur seviyesi yüksek olan bir öğrenciye dahi çok yavaş anlatmak, birkaç kez tekrar etmek durumunda sıkça kalabiliyor. Yazma becerisinde; maalesef yazma becerisi uzun süren bir emek, disiplinli çalışma, araştırma, öğrendiklerini yazılı olarak aktarabilme gerektirdiği için ana dilinde eğitim alan öğrenciler gibi yabancı öğrenciler tarafından da üzerinde durulmayan bir beceri. Öğrencilere yazma çalışması yaptırdığımızda birçoğu yapmak istemiyor. Yapsa bile eksik yapıyor. Hataları düzeltildiğinde o hataları tekrarlıyor. Bu da ciddiye almadığını gösteriyor. Çok güzel konuşan bir öğrencinin yazması çok kötü olabiliyor. Dil bilgisi hataları, noktalama ve imla yanlışları, anlatım bozuklukları çokça oluyor. Öğrenciler konuştuğu gibi yazıyor. Bazı harfleri kendi dilindeki harflerle karıştırıyor. Türkmenistanlılar “ı” yerine “y” harfini, Afrika kökenliler “ı” yerine “i” harfini kullanıyor mesela (K12).”

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterli materyal ve kaynağa ulaşabilme konusunda görüşlerine başvurulmuş öğretim elemanlarının belirttiklerine yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterli materyal ve kaynağa ulaşabilme durumu.*

Kategori	Alt Kategori	F
Hayır	Materyal çeşitliliğinin çok olması	2
	Zengin bir akademik birikimin olması	2
	Akıllı tahta, z kitap ve mobil uygulamaların olması	2
	Kaynaklara erişimin kolay olması	2
Evet	Web 2.0 araçlarının artırılması	1
	Dijital araçların artırılması	1
	Görsele dayalı materyalin artırılması	1
	Dil bilgisine yönelik kaynakların yazılması	1
Kısmen	Dinleme etkinlikleri ve sözlüklerde eksiklik olması	2

Tablo 9 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal ve kaynak sorunu yaşayıp yaşamadıklarına göre görüşlerine başvurulmuş katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu konuda sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Materyal çeşitliliğinin çok olduğunu, bu konuda zengin bir akademik birikimin olduğunu, yaşanan teknolojik gelişmelere paralel olarak z kitap, akıllı tahta, mobil uygulamaları konusunda önemli gelişmelerin sağlandığını ve kaynaklara erişimin kolay olduğunu dile getirmişlerdir. Kimi katılımcılar ise gelişen teknolojiyle birlikte Web 2.0 araçlarının artırılması gerektiğini, görsele dayalı metinlere ağırlık verilmesi gerektiğini, dil bilgisi alanına yönelik kaynak çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konularda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2 kişi ise materyal sıkıntısının olmadığını ancak dinleme becerisine yönelik etkinliklerin artırılması ve bu alandaki sözlük sıkıntısının giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal ve kaynak sorunu yaşayıp yaşamadıkları konusunda görüş beyan eden kimi katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ne yazık ki sorun yaşıyorum. Standart kitapların ya kendilerini yenilemeleri gerekiyor ya da çeşitliliğin artması gerekiyor. Bir setin kolay hazırlanmadığını biliyorum ancak bu kadar da uzun zaman almamalıdır. Ayrıca teknolojik altyapı sağlamlaştırılmalıdır. Web.2.0 araçlarını kullanabilmek, ondan öncesinde de bu konuda ayrı materyaller tasarlamak gerekmektedir. Çağ teknoloji çağıdır. Bundan uzaklaşılmalıdır (K1).”

“Kaynaklara ulaşım sorunu yaşamadım. Zaten alanla ilgili zengin bir bilimsel akademik birikimin olduğunu düşünüyorum. Akıllı tahta, z kitap uygulamaları vb. mevcut. Bunlar kolaylıkla temin ediliyor. Bence sorun alanı kaynaklara ulaşım değil. Halihazırda dersler piyasada bulunan ders kitapları ekseninde yürütülüyor. Ancak bazı öğreticiler, öğretim süreçlerini belli ilkelere göre değil geleneksel sezgilere veya öğreticilik alışkanlıklarına göre yürütüyor. Yani Türklere öğretir gibi ve beceriden ziyade bilgi odaklı ders işliyor. Halbuki dil, bir bilgi değil beceridir. Pek çok öğretici bunun bile farkında değil. Üstelik Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen ilkelere habersiz (K4).”

“Evet, ulaşabiliyorum. Şu an çalıştığım kurumun kullandığı ders kitabı İstanbul Üniversitesinin hazırladığı Yeni İstanbul ders kitabı ve çalışma kitabıdır. Ayrıca bu kitaplar internet üzerinden de bizlere sunulmakta ve onlardan yararlanmaktayım. Gerek dinleme etkinliklerinde gerekse diğer dil becerileri daha aktif ve etkin kullanımı sağlamaktadır (K10).”

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili mevcut basılı ve dijital malzemelere ulaşabiliyorum. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili henüz her konuda yeterli materyalin olduğunu söylemek mümkün değildir (K11).”

“Hayır, yeterli materyal ve kaynak bu alanda yoktur. Türkçe Öğretim kitapları var, bazılarının Z kitapları da var. Ancak bunlar yeterli değil. Seviyelere göre metinler, bu metinlerin videoları ve MP3 versiyonları yok. Örneğin VOAspecialenglis.com ve buna benzer sitelerde İngilizce için böyle şeyler mevcut. Telaffuz geliştirme uygulamaları yok. Yeterli sözlük yok. Bunların olmaması öğretmenleri kitaplara zorunlu kılıyor. Kendi çapında birtakım slaytlar, çalışma kâğıtları filan hazırlıyor. Tabii bu da yeterli olmuyor (K12).”

Öğretim elemanlarının Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkilerine yönelik görüşlerinden hareketle elde edilen bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. *Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkileri.*

Kategori	Alt Kategori	F
Olumsuz	Terim ve anlam karmaşası	6
	Geleneksel öğretimin ön plana çıkması	1
	Gramer öğretiminin öncelik haline gelmesi	2
	Dil öğretiminin amacından sapması	3
Olumlu	Dil öğretimine etkisinin olmaması	2

Tablo 10’da katılımcılar, Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkisinin olup olmadığına yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların nerdeyse tamamına yakını Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının öğrencilerin konuları anlamasına yardımcı olmadığını, bu durumun iletişim odaklı öğretimden ziyade geleneksel öğretime sebep olduğunu ve derslerde gramer öğretiminin ön plana çıkmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca dil öğretiminin temel amacının diğer beceri alanlarından uzaklaştığını gramer merkezli bir yapıya dönüştüğünü dile getirmişlerdir. Katılımcıları çok az bir kısmı ise bu durumun Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkilemediğini ifade etmişlerdir. Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkisine yönelik katılımcıların görüşlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

“Terim ve tasnif karmaşasını gidermek için geleneksel dil bilgisi yönteminin bazı argümanlarını değiştirmek gerekir diye düşünüyorum. Örneğin bunun en yaygın örneği hâl kategorisi olarak gösterilebilir. –DAn eki için çıkma, çıkışlık, uzaklaşma gibi yapılan adlandırmalar bu ekin sadece bu anlamla kullanıldığı sonucunu doğuruyor. Halbuki bu ad işlevi eki nefret- et, bıkt-, hoşlan- vb. eylemlerle de kullanılıyor. Bu kullanımda yukarıda anılan bir işlevi yok. Bu karmaşayı gidermenin yollarından birinin bu eklerle sadece en çok kullanılan işlevinin adını vermemek olabilir diye düşünüyorum. Örneğin –DAn hâli diyip ekin en çok kullanılan işlev ve anlamından başlamak üzere daha dar kullanımlarına doğru ilerleyerek öğretim metodu kullanılabilir (K2).”

“Terim karmaşası, alandaki pek çok konuda olduğu gibi Türkçenin yabancılara öğretimi konusundaki çalışmalarda da tutukluğa neden olmaktadır. Alandaki akademisyenlerin anlaşmasını güçleştirmekte, anlaşılabilirliği azaltmakta ve farklı politik bakış açıların da akademiye yansımaya neden olmaktadır (K3).”

“Yabancı öğrenciler genel olarak Türkçe grameri zor buluyor. Gramerin dilin temel becerilerini destekleyici bir alan olduğu gerçeğinden ayrılmamak gerektiğini düşünüyorum. Yani dil öğretimini gramer öğretimi gibi düşünürsek başarılı olamayız. Dil öğretimini iletişim odaklı sürdürmek lazım. Bu nedenle Türklerin gramerle ilgili yaşadığı kavram çeşitliliğini/sorunlarını mümkün mertebe alana taşımamak gerekir. Bu çerçevede ben en bilinen ve yaygın kavramları kullanmaya dikkat ettim. Anlaşılsın veya anlaşılmasın gramerle yönelik kavramları İngilizce de verdim. Bunun anlaşılabilirliği sağladığını ve kavram karmaşasını önlediğini düşünüyorum. Örneğin Türkçede durum eklerini verirken “e hali yerine yönelme”, “de hali yerine bulunma”, “den hali yerine uzaklaşma” şeklinde verilmesi durumunda anlamlandırmanın daha kolay olduğunu gördüm. Çünkü yönelme, bulunma ve ayrılma sözcüklerini dramatize etme imkânı var (Temel düzeylerde). Türklere kolaylık sağlayıcı ifadeler yabancılara anlamsız gelebiliyor (K4).”

“Terim-tasnif karmaşası daha teorik bir konu olduğundan yabancılara Türkçe öğretimini direkt etkilemediğini düşünüyorum (K5).”

“Olumsuz etkilediği bir gerçek. Ama bunlar bence konunun özünü ilgilendiren şeyler değil. Belirli geçmiş zaman, di’li geçmiş zaman veya görülen/bilinen geçmiş zaman başlığı altında “geçmiş zaman”ı anlatmak çok önemli bir problem değil. Ayrıca öğrencilerin gramer terimlerini öğrenmesi gerekmiyor. Siz geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman arasındaki zaman algısını terim öğretmeden de öğrenciye öğretebilirsiniz. Aynı durum hâl ekleri için de geçerli. Orada da çok sayıda ikili veya üçlü terim kullanımı görebilirsiniz. Bence önemli olan sizin hangi terimi kullandığınız değil, doğru bakış açısı ve yöntemle ilgili gramer konusunu doğru yerde ve doğru zamanda şekilde öğretebilmenizdir (K6).”

“Böyle bir tasnifin ve karmaşanın söz konusu süreci çok etkilediğini düşünüyorum (K7).”

Tartışma Sonuç ve Öneriler

TÖMER’lerde görev yapan öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, TÖMER’lerde görev yapan öğretim elemanlarının maddi imkânsızlık ve altyapı eksikliği, planlama ve yönetim, sınıf ve ders düzenlemesi, dil ve dil bilgisi, materyal, ölçme ve değerlendirmeye ilgili sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. İlgili alan yazını tarandığında Er vd.nin (2012) Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alan yazınındaki makaleleri inceleyerek tespit etmeye çalıştıkları çalışmada ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, öğrencilerle ilgili sorunlar, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Açık (2008) yaptığı çalışmada TÖMER’lerdeki materyallerin yeterli olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Nitekim Nonkukhetkhong, Baldauf & Moni (2006) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konusunda görüşlerine başvurdukları öğretmenlerin yeterli tesis, kaynak ve öğrenme ortamlarıyla donatılmaması veya desteklenmemesi, dil öğretim politika hedeflerini gerçekçi olmayan ve neredeyse ulaşılmaz hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Arslantaş ve Aktürkoğlu (2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvuru çalışmada görsel- işitsel materyalleri yeterince yer verilmemesinin eğitim-öğretim sürecini etkileyen önemli sorunlardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaların sonucu bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik lisans programının olmayışının eğitim- öğretim uygulamalarına olumsuz yansıdığı, uzman ve nitelikli öğretmen eksikliğine sebep olduğu, sertifika programlarında artışın olmasına, eğitim süreçlerinde planlama eksikliklerine neden olduğu saptanmıştır. Bu alandan bir lisans programının

olmasının Türkçe eğitimine yönelik alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin yetişmesine olanak sağlayabileceği, yabancı öğrencilerin dil becerilerinin gelişebileceği, eğitim- öğretim sürecinin sağlıklı işleyebileceği, bu alanda eğitim veren ilgili kuruluşlardaki eksikliklerin önemli ölçüde giderilmesine katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. İlgili alan yazını incelendiğinde Er, vd. (2012) yaptıkları çalışmada üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili lisans ve lisansüstünde çeşitli ana bilim dallarının olmamasının önemli bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Alyılmaz (2010) da Türkçe öğretimiyle ilgili sorunları tespit ettiği çalışmada Türkçe öğretimi alanının “ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretimi” ve “yabancılara Türkçe öğretimi” gibi ana bilim dallarına ayrılarak daha özelleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece uzmanlaşmanın önünün açılabilmesini dile getirmiştir. Çerçi (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmada konuşma sınavlarında yapılan ölçme ve değerlendirmede öğretim elemanının yetersiz oluşunun ölçme ve değerlendirmeyi olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir.

TÖMER’lerin uluslararası ölçütlere göre akredite edilmesi gerektiği, belli standartlar dahilinde kurumsallaşması gerektiği bulgulanmıştır. Bu kurumların belli ölçülerde standartlaşmamasının eğitim süreçlerinin verimliliğini, sınavlarını, sertifika programlarını, işleyişlerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Er vd. (2012) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Alyılmaz (2010) yaptığı çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetini gösteren kurumlar arasında bir koordinasyon eksikliği olduğunu dile getirmiştir. İkiel (2019) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamaları için akreditasyonu bir gereklilik olarak ele aldığı çalışmada akreditasyon veya toplam kalite standartlarından bahsedilebilmesi için öncelikle eğitim-öğretim alanında bir bütünlük ve düzen sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

TÖMER’lerde görev yapan öğretim elemanlarının bir kısmının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programı incelemedikleri bulgulanmıştır. Ancak programı inceleyen öğretim elemanlarının büyük bir kısmı ise programın Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun, kapsayıcı, tematik ve belli standartlar ölçüsünde hazırlandığını dile getirmişlerdir. Fakat Er vd. (2012) yaptıkları çalışmada ders materyallerinin Diller için Avrupa Ortak Metni çerçevesinde hazırlanmadığı tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik düzenlenen sertifika programlarında belli bir standardın olmaması, bu sertifika programlarında verilen eğitimin yüz yüze yapılmaması, bu çalışmalarda maddi kaygılar güdülmesi, sertifika programlarında verilen eğitimlerin çok kısa süreli olması, bu sertifika programlarında hizmet veren öğreticilerin gerekli donanıma sahip olmamasının sertifika programlarını verimsiz kıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu programların farkındalık oluşturması, öğreticilerin bir ön bilgiye sahip olması açısından yararlı olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazını tarandığında Çelik (2021) yaptığı çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi alanında düzenlenen sertifika programlarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu tespit ilgili çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

TÖMER’lerin büyük bir kısmının internet ağlarının olmamasından veya bu ağların zayıf olmasından, buralardaki teknolojik altyapı ve cihazların eksikliğinden, teknolojik dil sınıflarının olmamasından ötürü teknolojik olarak yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ancak kimi TÖMER’lerde teknolojik cihazların olduğu ve kablosuz ağ bağlantısının olmasından dolayı teknolojik yeterliliğe sahip olduğu bulgulanmıştır. Er vd. (2012) yaptıkları çalışmada teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışır- Zenci (2013) Türkçe öğretimi veren üniversite ve üniversitelere bağlı dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşüne başvurduğu çalışmada öğretmenler sınıflarında teknik donanımın yetersiz olduğunu, bezen çeşitli teknik aksaklıklar yaşadıklarını, internet ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarının bir kısmı ilgili araştırmayla örtüşmektedir.

TÖMER’lerde öğretim elemanlarının dört temel dil becerisi alanında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yazma becerisi alanında dil bilgisi hataları, akademik dili anlamama, anlatım bozuklukları, yabancı harflerin karıştırılması gibi nedenlerden problem yaşadıkları; konuşma becerisi alanında farklı seslerin telaffuzunda zorlanma, dil bilgisi ve hâl eklerinin yanlış kullanılması, telaffuz ve sesletim sorunları, mecaz içeren ifadelerin bilmeme ve kullanmama gibi hataların yapıldığı; dinleme becerisi alanında yetersiz dinleme materyallerinin kullanılması, öğrencilerin düşük dinleme motivasyonuna sahip olması gibi sorunlar yaşadıkları; okuma becerisi alanında öğrencilerin harf veya kelime düzeyinde hatalı okuma sebebiyle hata yaptıkları tespit edilmiştir. İlgili alan yazını tarandığında Kara (2010) Gazi TÖMER öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçladığı çalışmada Orta Doğu’dan gelen Türk soylu olanlar ile Arap kökenli olanlarda okuma ve yazma probleminin diğer yabancı öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun alfabe değişikliğinden ve Arap alfabesinde ünlülerin yazılmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Okatan (2012) yaptığı çalışmada Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin % 47,5’inin alfabeyi ve sesleri öğrenmekte zorlandıklarını tespit etmiştir. Latin alfabesini bilmeyen öğrencilerin hem alfabeyi öğrenmekte zorluk yaşadıkları hem de Türkçeyi kullanırken çok hata yaptıklarını ifade etmiştir. Er vd. (2012) ise yaptıkları çalışmada Türkçenin dil özelliklerinden ötürü birçok sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Türkçede kullanılan birtakım seslerin, Türkçedeki bazı ses olaylarının, ünlü ve ünsüz uyumları gibi konularda yabancıların zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçedeki seslerin telaffuzundaki zorluk hedef kitlenin diline göre değiştiğini ğ, ş, ç, ı ve ü gibi sesler yabancıların seslendirmekte zorlandığı öğelerin başında geldiğini tespit etmişlerdir. Coşkun ve Çiftçi (2017) ise yaptıkları çalışmada dil yapısı Türkçe ile benzerlik gösteren dil ailelerinden gelen öğrencilerinin dil öğrenimi esnasında büyük zorluklar yaşamadıklarını, ancak farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin ise Türkçeyi öğrenirken zorlandıklarını

tespit etmişlerdir. Yağcı (2017) yaptığı çalışmada Belaruslu öğrencilerin alfabe farklılığı ve hâl eklerinin öğretiminde kaynaklı sorunlar yaşadıklarını bulgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin kur seviyelerine göre eklerin yazılışı, özel isimlerin yazılışı, noktalama hataları gibi birçok yazım yanlışları yaptıklarını tespit etmiştir. Moralı (2018) da yaptığı çalışmada Suriyeli mülteci çocukların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dilden kaynaklı bazı sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Özellikle telaffuz ile ilgili problem yaşadıklarını, Arapça ve Türkçe arasındaki alfabe farklılığından kaynaklı ünlü- ünsüz harflerde çocukların problem yaşadıklarını vurgulamıştır. İlgili alan yazınında yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Özellikle Türk alfabesine özgü ö, ü, ş, ç, ı, ğ gibi sesleri anlayamadıkları ve kullanamadıkları, yüklem yanlışlıkları, şahıs eki, söz dizimi ve zamanların yanlış kullanımlarına dair yanlışlıkların yapıldığı tespit edilmiştir (Karababa, 2009; Bölükbaş, 2011; Şengül, 2014; Nurlu ve Kutlu, 2015). Açık (2008) yaptığı çalışmada TÖMER’lerde öğrenim gören öğrencilerin %40’nın yazma, %33’ünün konuşma, %17’sinin anlama ve %16’sinin okuma becerisi alanında sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin %4’ü ise Türkçeyi öğrenirken zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Türkçe gramerinin terim ve tasniflerinde görülen karmaşanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuları anlamasına yardımcı olmadığı, bu durumdan dolayı geleneksel öğretimin öne çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca dil öğretiminde güdülecek böyle bir anlayışın dil öğretiminin temel amacını gramer merkezli bir yapıya dönüştürebileceği ve dil öğretimini diğer beceri alanlarından uzaklaştırabileceği bulgulanmıştır. Katılımcıların az bir kısmı da bu durumun Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini olumsuz yönde etkilemediğini dile getirmiştir. TÖMER’lerde görev yapan eğitimcilerin yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda bir lisans programının olmayışı bu alanda birçok eksikliğin oluşmasına ve sorunlara neden olmaktadır. Bundan dolayı lisans düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının açılması birçok problemin ortadan kalkmasına katkı sunabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların arasında koordinasyon kurulması, bu kurumların iş birliği içinde çalışması bu alandaki eksiklerin giderilmesi konusunda yararlı olabilir.
- TÖMER’lerde teknolojik altyapının güçlendirilmesi bu konudaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin zenginleşmesine katkı sunabilir.
- TÖMER’lerde öğrenci ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun materyaller, etkili öğretim yöntemleri ve öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılarak dil becerilerini esas alan bir öğretim tarzının sergilenmesi bu eğitim kurumlarının etkililiğini ve verimliliğini arttırabilir.
- TÖMER’lere öğretici yetiştirmek amacıyla açılan sertifika programlarında ortak standartlar oluşturulabilir. Bu standartlar bu alanda yetkili tüm kurumların iş birliği ve koordinasyonu doğrultusunda oluşturulmalıdır.

Etik Kurul İzni

Çalışma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulundan 24.10.2022 tarihli 17 numaralı karar sayısına istinaden çalışma için izin alınmıştır.

Yazar Katkısı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, (27-28 Mart, 2008) Gazimağusa, Kıbrıs.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretimin sorunları. *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arsantaş, T. ve Aktürkoğlu, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 603-625. <https://doi.org/10.37217/tebd.1199214>
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10 (3), 161-174. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4),107-133. <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24, 309-324. <https://doi.org/10.16992/ASOS.1042>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, H. ve Çiftçi, Ö. (2017). Instructors’ problems and solution suggestions in the process of teaching turkish language to foreign students. *Journal of Education and Practice*, 8 (21), 66- 73.
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Çalışır-Zenci, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 10(38), 211-218.
- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 18 (70), 469-485. <https://doi.org/10.12787/KARAM1708>
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğretenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3-16. <https://doi.org/10.19171/uefad.430138>
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 207-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Ekici, E. (2018). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesi*. (Tez No: 492203). [Yüksek Lisans, Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı K.Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1 (2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Turkish Studies*, 12 (28), 281-306. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>
- Hancock, R. D. ve Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayınevi.
- İkiel, A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri*. (Tez No: 585764). [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i1005
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Kardaş, M.N. ve Koç, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 343-363). Pegem Akademi Yayınları.
- Kardoğan, M., & Kardaş, M. N. (2023). Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Sırt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.53586/susbid.1218745>
- Kardaş, M. N. ve Kaya, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihçesi. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 1-26). Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786257052979.01>.

- Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 89-104.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Mutlu, H. H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- Nonkukhetkhong, K., Baldauf Jr, R. B., & Moni, K. (2006). Learner centeredness in teaching English as a foreign language: Teachers' voices. *26 Thai TESOL International Conference, Chiang Mai, Thailand*.
- Nurlu, M., & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Özkan, N. (2007). *Türk dilinin yurtları*. Akçağ Yayınları.
- Sadllah Al-Mashhadani, T. K. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi (Ersem Tömer Örneği)*. (Tez No: 490558). [Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://doi.org/10.7884/teke.245>
- Tok, A. (2015). *Divan-ı Lüğati't Türk'te yer alan yabancılara Türkçe öğretimi unsurları*. (Tez No: 463403). [Yüksek Lisans, Başkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 65(1), 191-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Turkish has been used by various communities since the moment it emerged as the language of a nation involved in or around many political, social, scientific and cultural events and developments, and has become one of the languages with a rich history and a widespread area. Thanks to the wide geography where it is used effectively, this language has been learned by many nations and tribes. Over time, most people have to know and use more than one language for reasons such as education, work, and travel, the need for information increases, and some languages come to the fore as the language of information and communication (Özkan, 2007). In particular, since Turkey has undertaken important economic, political, cultural, and social tasks in the international arena in recent years and has become an actor, many regulations have been made in the field of teaching Turkish as a foreign language, and many institutions have undertaken various missions in this regard.

Purpose and Significance of the Research

While it is not possible to say that there is a common language teaching approach among these institutions, which has spread over time to every city in Turkey since the first TÖMER was founded, it is also possible to say that there are various problems that prevent the education and training process from being efficient in these institutions (Boylu and Başar, 2016; İkiel, 2019). Many studies found that foreigners who prefer TÖMERs to learn Turkish find the education and training practices inadequate (Durmuş, 2013; Ekici, 2018; Korkmaz, 2018; Sadllah Al-Mashhadani, 2018). With this study, a significant contribution can be made to the field by fulfilling a complementary function to previous similar studies. The aim of this study is to identify the problems experienced by instructors working in TÖMERs.

Method

This research aims to identify the problems experienced by faculty members working at TÖMER. This study was conducted according to the case design. The study consisted of 14 teachers working in TÖMERs. The study group was selected according to the “easily accessible case sampling” method, which is a purposeful sampling method. “Structured Opinion Form (YGBF)” developed by the researcher was used as a data collection tool in this study. Content analysis, a qualitative data analysis tool, was used while analyzing the answers to the questions in the YGBF, in which the opinions of the faculty members were consulted.

Findings

In this study, which aims to identify the problems experienced by the faculty members working at Turkish Language Teaching Centers (TÖMER), it is examined that the academic staff working at TÖMERs have problems with financial impossibilities and lack of infrastructure, planning and management, classroom and course organization, language and grammar, materials, measurement and evaluation. It was determined that they faced problems with this issue. It has been determined that the absence of an undergraduate program for teaching Turkish as a foreign language negatively reflects educational training practices, causes a lack of expert and qualified teachers, causes an increase in certificate programs, and causes deficiencies in planning in educational processes. It has been found that TÖMERs should be accredited according to international criteria and institutionalized within certain standards. It has been determined that the lack of standardization of these institutions to a certain extent negatively affects the efficiency of the educational processes, exams, certificate programs and their functioning. The lack of a certain standard in the certificate programs organized for teaching Turkish as a foreign language, the education given in these certificate programs is not given face-to-face, and financial concerns are raised in these studies. It has been determined that the training provided in the certificate programs is very short and the instructors serving in these certificate programs do not have the necessary equipment, making the certificate programs inefficient. It has been determined that the majority of TÖMERs are not technologically sufficient because of the lack of Internet networks or weak internet networks, the lack of technological infrastructure and devices, and the lack of technological language classes. It has been determined that the instructors at TÖMERs have problems with the four basic language skills. It has been determined that the confusion seen in the terms and classifications of Turkish grammar does not help students understand the subjects in teaching Turkish as a foreign language, and therefore traditional teaching comes to the fore.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

It has been determined that the confusion seen in the terms and classifications of Turkish grammar does not help students understand the subjects in teaching Turkish as a foreign language, and therefore traditional teaching comes to the fore. In addition, it has been found that such an approach to language teaching may transform the main purpose of language teaching into a grammar-centered structure and may distance language teaching from other skill areas. A small number of participants stated that this situation did not negatively affect their teaching of Turkish as a foreign language. Based on the results of this study, which aimed to identify the problems experienced by educators working in TÖMERs, the following suggestions can be made:

- Opening a program for teaching Turkish as a foreign language at the undergraduate level can contribute to eliminating the elimination of many problems.

- Establishing coordination between institutions and organizations operating in the field of teaching Turkish as a foreign language and working in cooperation with these institutions may be useful in eliminating the deficiencies in this field.
- Strengthening the technological infrastructure of TÖMERs can contribute to the enrichment of education and training activities in this subject.
- Demonstrating a teaching style based on language skills using materials appropriate to student needs and levels, effective teaching methods and student-centered approaches in TÖMERs can increase the effectiveness and efficiency of these educational institutions.
- Common standards can be established in certificate programs to train instructors in TÖMERs. These standards should be created in line with the cooperation and coordination of all institutions authorized in this field.