YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇEYİ ÖĞRETENLERİN AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME[1]

AN EVALUATION UPON THE ACADEMIC SELF-EFFICACIES OF TURKISH TUTORS AS A FOREIGN LANGAUGE

Sezgin Demir[2] Figen Akça[3]

Başvuru Tarihi: 22.02.2018 Yayına Kabul Tarihi: 26.04.2018 DOI: 10.21764/maeuefd.397648

Özet: Eğitim, yaşamın her anında, bireyin yeteneklerini ve becerilerini geliştirmesini mümkün kılan bütün faaliyetler olarak tanımlanabilir. Dahası, uluslararası düzeyde eğitim faaliyetleri, sosyoekonomik ve sosyopolitik bakımdan kültürel kodların yaygınlaştırılması noktasında son derece önemli olup yabancı dil bilmek ön plana çıkmaktadır. Üstelik yabancı dil bilgisi; önyargılardan kurtulmak, küresel düzeyde iletişimin mümkün olması ve çatışmayı azaltmak açısından da kilit dinamiklerden biridir. Son zamanlarda ülkemizin gerek yakın coğrafyada gerekse küresel anlamda artan politik, kültürel, ekonomik etkisi; yakın komşularındaki siyasi çalkantılar ve çatışmalar yoğun şekilde göç almasına neden olmaktadır. Bu durum Türkçenin etkili bir şekilde öğretilmesinin, yaygınlaştırılmasının önemini bir kat daha artırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yabancı soylu öğrencilere yükseköğretim düzeyinde eğitim veren öğreticilerin akademik öz yeterlikleri üzerine görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel desende olgubilimsel türdendir. Yarı yapılandırılmış 9 maddelik görüşme formu ile görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmış, belirlenen kodların frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların akademik öz yeterliklerine yönelik algılarının genel olarak olumlu yönde şekillendiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: *Türkçe, yabancı dil öğretimi, kültürleme, akademik öz yeterlik, dil bilimi*

Abstract: Education can be defined as all activities that lead to the development of the talents, skills and every moment of the individuals' lives. Moreover education activities are vitally important at international level socio-economically and socio-politically concerning generalizing the cultural codes and knowing a language is extremely important. In addition being free from prejudices is one of the key dynamics in terms of enabling communication and reducing conflict at global level. The increasing political, cultural, economic effect of our country either in nearby geography and in global aspect; political turmoil and conflicts within the neighbouring countries cause immigrants to be allowed in our country. This situation increases the importance of teaching and generalizing Turkish language effectively. The purpose of this study is to determine the views of the tutors that provide training for foreign students at higher education level on their academic self-efficacies. The research is phenomenological in qualitative pattern. The data was obtained using interview technique with 9-itemed semi-structured interview form. For the analysis of the data descriptive and content analysis were used together and frequency and percentage distributions were determined. As a result of the research it can be said that the participants' perceptions regarding academic self-efficacies were generally shaped positively.

Keywords: *Turkish, Teaching a Foreign Language, domestication/enculturation, academic self-efficacy, linguistics.*

[1] Bu çalışma, 17-19 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen "1. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOP 2017)"de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Elazığ/Türkiye., sezgin.demir@firat.edu.tr ; 0532 574 92 90. ORCID NO: https://orcid.org/0000-0002-0466-2218

[3] Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bursa/Türkiye. figen_akca@hotmail.com ; 0535 448 43 85. ORCID NO: https://orcid.org/0000-0003-1810-3481

Giriş

Eğitim, yaşamın her anında bireyin yeteneklerini ve becerilerini geliştirmesini sağlayan sürekli faaliyetler olarak tanımlanabilir. Öğrenme ve öğretme sürecinin en temel ögesi olan öğretmenin ise öğrenciye uygun model olması, öğrenme ortamını düzenlemesi, etkin öğretim yöntemlerini seçmesi oldukça önemlidir. (Yeşilyaprak, 2004; Bloom, 2012). Diğer önemli husus öğretmenin öz yeterlik algısının yüksek olmasıdır (Bıkmaz, 2004). Öz yeterlik algısı, en genel tanımıyla bireyin bir işi yapabilmek için ihtiyaç duyulan becerilere sahip olduğuna dair kanaatidir (Solberg, Good, & Nord, 1994). Öz kavramı yerine kullanılsa da ondan ayrılan bazı noktalara sahiptir. Bandura (1986) öz kavramını kişinin kendisiyle ilgili görüşleri olarak tanımlarken kişisel tepkilerimize yönelik daha genel değerlendirmelerimizi içerdiğini savunup öz yeterliği ise bireyin hedef performans yolunda belirli bir eylemi planlamaya ve gerçekleştirmeye yönelik yetenekleriyle ilgili yargıları olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireyin belli bir davranışın gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyduğu faaliyetleri düzenlemesi ve bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirmesine ilişkin kapasitesi olarak tanımlanabilir (akt. Kaya, 2012; s. 348-349).

Davranışlarımızın en önemli belirleyenlerden olan öz yeterlik inançlarımız; benzer davranışı ilk elden tecrübe ettiğimiz tam ve doğru deneyimler, diğer insanların aynı tür davranışlarını izleme olanağına sahip olduğumuz sosyal modeller, herhangi bir otorite tarafından inandırıldığımız sözel ikna ile kişinin fizyolojik ve duygusal durumlarına yönelik kendi algılamaları şeklinde fizyolojik ve duygusal dört kaynaktan ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2012: 348). Bandura (1994: 22), öz yeterliliğin bireyin etkinlik tercihlerinde karşılaştıkları zorluklar karşısında direnç ve kararlılığını, çabalarının düzeyini, son olarak da performansını etkilediğini belirtmiştir. Öz yeterliği kişinin bir işi başaracağına dair inancı ve kendini yeterli bulması şeklinde belirten Jensen (2012: 260), bunun uzmanlaşma tecrübesiyle ilgili olduğunu ve kendiliğinden, doğal olarak geliştiğini belirtmiştir.

Öğretmen öz yeterliği kavramı ise son yıllarda en çok çalışılan kavramlardan olup öğretmenlerin mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmeleri için kendilerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk, 2001; Ashton, Buhr, & Crocker, 1984; Üstüner, Demirtaş, Cömert & Özer 2009; Uysal & Kösemen, 2013). Deneysel çalışmalar, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleğe ilgilerinin daha fazla olduğunu, öğrenme zorluğu çeken öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini ve öğrenci hatalarını daha yapıcı bir şekilde ele aldıklarını göstermiştir (akt. Çapa-Aydın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2014; Kormos & Nijakowska, 2017; Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005; Milner & Woolfolk-Hoy, 2003; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Balcı, 2011).

Alan yazında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Klassen ve Tze (2014) ile Demson ve Gibson, (1985), değerlendirilen öğretim performansında en güçlü etkinin öğretmen öz yeterliğinde kendini gösterdiğine vurgu yapmaktadır. Nitel çalışmalarda da öğretmen öz yeterlik vurgusunun önemi üzerinde durulmuştur (Wyatt, 2014). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin inançlarıyla güç

öğrenim koşullarında yaşadıkları duyguları kontrol etme inançları arasında anlamlı ilişki çıkmıştır (Brígido, Borrachero, Bermejo, & Mellado, 2013). 14 OECD ülkesinde 2.648 okulda 44.701 öğretmen ile yapılan çok geniş çaplı bir çalışmada öğretmen öz yeterliliğin nitelikli öğretim ortamın sağlanmasında % 88,7'sinin öğretmen öz yeterliği ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır (Fackler & Malmberg, 2016). Dilekli ve Tezci (2016), öz yeterlik düzeyi ile öğretim tarzının birlikte öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki niteliği artırdığına ilişkin önemli yordayıcılar olduğu sonucuna varmışlardır.

Ashton, Buhr & Crocker, (1984), yaptığı araştırmada, öğretmen öz yeterlik algısının, öğrencinin başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iş doyum düzeyleriyle pozitif yönlü ve anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Akın & Koçak, 2007; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck, & Leutner, 2014). Ekici (2008), öğretmen adaylarının öz yeterliklerini geliştirmede sınıf yönetimi dersinin belirleyici olduğu sonucuna varmıştır. Disleksi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırmada kendine güvenen ve öz yeterlik düzeyleri yüksek yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerde benzer etkiler yarattığı sonucuna varılmıştır (Kormos & Nijakowska, 2017). Öğretim sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin akademik başarıları, isteklendirme düzeyleri, öğretim için ayrılan zaman ve sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi olduğuna dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Bıkmaz, 2004).

Küreselleşmenin hızı, çok kültürlülük, iletişim olanaklarıyla bilrlikte uluslararası eğitim olanaklarının artması her geçen gün yabancı dil bilgisinin önemini artırmaktadır. Bu noktada ana dili eğitiminden ayrı olarak yabancılara Türkçe öğretimi ayrı bir disiplin olarak değerlendirilmeli, bu konuda uzman öğreticiler yetiştirilmeli, öğretimin alana ait ilkeler ışığında seçilecek yöntem ve tekniklerle, ders ortamında gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir (Barın, 2004). Nitel bir vaka araştırması sonucunda yabancı dil öğreten öğretim elemanlarının öz yeterlik algıları ile öğretme isteklendirmeleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Reyes-Cruz & Perales-Escudero,2016). Ayrıca yabancı dil öğretiminin planlanma, uygulanma, ölçme-değerlendirilme süreçlerinde ve öğretiminde disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi önemlidir (Açık, 2008). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırmalarda dil bilgisi incelemeleri en yüksek oranı oluştururken bu konuyu ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırma çalışmaları izlemektedir (Büyükikiz, 2014; Göçer & Moğul, 2011). Buna karşılık öğretim sürecindeki güçlükler, öğretmen tutumları ve öz yeterliklerine yönelik yeterli sayıda çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. Yabancı dil öğretiminin uluslararası ölçütlere uygun şekilde gerçekleştirilebilmesi, öğreticilerin nitelikli yetiştirilmesine bağlıdır (Göçer, 2009). Öğretici öz yeterliklerini, yabancı dil öğretimi açısından ele alan çalışmalara rastlanmadığı için bu çalışmayla elde edilecek bulguların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Türkiye'de yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi veren TÖMER'lerdeki eğiticilerin akademik öz yeterlik algıları üzerine görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç

doğrultusunda öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmesine, öğretim ilke ve yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesine, ders materyallerinin geliştirilebilmesine, etkili ölçme ve değerlendirmeye, derse katılımın sağlanmasına, zaman yönetimine, demokratik sınıf ortamına, alanla ilgili yayın ve gelişmelerin takibine yönelik görüşlerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Çalışma nitel olarak olgubilimsel (fenomenolojik) desende gerçekleştirilmiştir. Bu türden araştırmalar bir olguyla ilgili yaşantıların, deneyimlerin ortak anlamının betimlenmesi, tanımlanması amacıyla yürütülen felsefe ve psikoloji kaynaklıdır (Creswell, 2016b; 2016a). Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Genel olarak gözlem, görüşme, doküman analizi yöntemlerinin veri toplamak için kullanıldığı araştırmalarda temel amaç, algılar ve olayların kendi doğal ortamlarında akla uygun, gerçekçi, bütüncül şekilde belirlenmesidir (Patton, 2014; Yıldırım, & Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Fırat, Kilis 7 Aralık ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli üniversitelerindeki TÖMER'lerde ders veren 3 kadın, 6 erkek öğretici olmak üzere 9 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirleme süreci, nitel araştırmaların doğası gereği yeterli veri toplandığına kanaat getirildiğinde, yeni veri gelmemeye başlandığında süreç içerisinde görüşmelerin sonlandırıldığı 9. katılımcıyla tamamlanmıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda örneklem sayısının büyüklüğünden ziyade örneklemden toplanan verinin ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı önemlidir (Türnüklü, 2000). Katılımcıların tümü ilgili üniversitelerde aktif olarak çalışmakta olup bunlardan 5'i okutman, 3'ü doktor öğretim üyesi ve 1'i doçent doktor unvanlarına sahiptir. Yine katılımcıların 4'ü yüksek lisans, 5'i doktora mezunudur:

Tablo 1.
Katılımcı Bilgileri.

Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	6
Eğitim durumu	Yüksek lisans	4
	Doktora	5
Unvan	Okutman	5
	Dr. Öğr. Üyesi	3
	Doç. Dr.	1

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplamak amacıyla 9 maddelik görüşme formu kullanılmıştır. İlgili form üzerinden görüşme tekniğiyle katılımcıların olguya yönelik bilgi, görüş, tutum ve davranışları bütüncül olarak tespit edilmeye çalışılmıştır (Karasar, 2009). Bağımsız düşünebilmenin sağlanabilmesi, çalışmanın özelliklerinin sürece verimli şekilde yansıtılabilmesi için yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular

tercih edilmiştir. Görüşmeler sırasında gerektiğinde katılımcılara araştırmacılar tarafından ek sorular yöneltilmiştir. Her bir madde, olgunun farklı bir yönünü aydınlatmaya yöneliktir. Madde geliştirme sürecinde ilk olarak alan yazın incelenmiş, buradan hareketle ölçütler belirlenip taslak ölçeğe yönelik maddeler oluşturulmuştur. Taslak ölçek kapsam geçerliliği açısından yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Fırat ve Kilis 7 Aralık üniversitelerinde ders veren 3 öğretim üyesinin değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerden hareketle maddeler yeniden gözden geçirilmiş, çeşitli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerle elde edilen tüm veri, araştırmacılar tarafından bilgisayarda yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Veri analizinde kodlama; metni küçük parçalara ayırma, tespit edilen birimleri etiketleme ve katılımcı sözcüklerinden, çalışmayı yürüten araştırmacıların ifadelerinden, sosyal bilimlere ait kavramlardan yola çıkılarak oluşturulan kodların temalar altında gruplanmasıdır (Creswell & Plano Clark, 2015). Benzer cevaplar bir araya getirilip sınıflandırılmış, frekansları tablolarda gösterilmiş, kodlar yorumlanmıştır. Öğreticilerin görüşleri; bireysel farklılıklar, öğretim ilke ve yöntemleriyle ders materyallerinin gözetilmesi, ölçme ve değerlendirme, derse katılım, zaman yönetimi, zor öğrencilerin katılımı, demokratik sınıf ortamı, alanla ilgili yayın ve gelişmelerin takibi şeklinde sınıflandırılmıştır. Kategorilerin, yani kodlarla gerçekleştirilen sınıflandırmaların açık, anlaşılır ve net olması, alan yazından hareketle ve uyumlu şekilde oluşturulması önemlidir (Sönmez & Alacapınar, 2016). Çalışmada "aktarılabilirliğin" sağlanması amacıyla katılımcılar araştırma süreci hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiş, kayıt altına alınıp yazılı hale getirilen veriler katılımcılara tekrar okutulup kontrol ettirilerek teyit etmeleri, ekleme ve çıkarma yapabilmeleri sağlanmış; gerekirse araştırmadan çekilebilme fırsatı verilmiştir. Bu şekilde çalışmanın "inandırıcılığı" artırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için 2 araştırmacı verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Kodlamalar arasında hesaplanan %81'lik uyum yüzdesi, ilk etapta %70'in üzerinde olduğundan "kodlayıcı güvenirliği" açısından yeterli olduğu, çalışmanın da güvenilir olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 2016, Bilgin, 2014).

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu kısmında içerik ve betimsel analiz sonucunda ulaşılan kodlar, frekanslarıyla birlikte tablolar halinde sunulmuş, örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 2.
"Bireysel Farklılıklara" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Bireysel farklılıklar	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Kültürel uyum	2	2	4
Öğretim stratejisi seçimi	2	1	3
Bilişsel beceriler	-	2	2
Çalışma alışkanlığı	-	2	2

Çekingenlik	-	1	1
İlgi alanları	-	1	1
Öğrenme kaygısı	-	1	1
Cinsiyet	-	1	1
Bireysel farklılık	-	1	1
Öğrenci sayısı	-	1	1
Ders araç-gereci	-	1	1
Savaş sarsıntısı	-	1	1

K-1. Bilişsel özellikleri genellikle Türk öğrencilere göre yetersiz bir durum taşıyor. Bunun sebebini çalışma alışkanlıklarını tam olarak kazanmamış olmaları ve öğrenme stilleri, öğrenmeyi öğrenme konusunda farkındalık kazanmamış olmalarından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple öğretim sürecinde Türkçeyi daha iyi nasıl öğrenebilecekleri konusunda bilgi vererek derslerime başlıyorum. Bununla birlikte bilişsel işlemlerini daha etkili kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine yer veriyorum. Davranışsal olarak çekingen oldukları için onların katılımını teşvik eden etkinlikler düzenliyorum. Psikolojik olarak özellikle konuşma derslerinde Türkiye'de yaşamak, ülkelerinden ayrılmak ve gelecek yaşam hakkında sohbetler düzenleyip hem onları tanımayı hem de psikolojik açıdan rahatlamalarını hedefliyorum.

K-8. Öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekli ve istenen bir durumdur ancak eğitim öğretim faaliyetleri esnasında bu farklılıkları maalesef yeteri kadar dikkate alamıyoruz. Bunun çeşitli sebepleri var. Bunlar öğrenci sayısı, ders kitapları, ders saatinin az olması gibi sebeplerdir. Bu ve benzeri sebeplere bağlı olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları çok dikkate alınamıyor. Ancak yine de öğrenme stilleri dikkate alınarak birden çok duyu organına hitap eden etkinlikler ve ders anlatımları yapılmaya çalışılmakta.

Bireysel farklılıkların eğitim-öğretim ortamına yansımalarıyla ilgili olarak öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip, öğrenme stratejileri hakkında donanımlı olmamaları nedeniyle bilişsel açıdan yetersiz oldukları; küçük yaştaki çocukların savaş sarsıntısına bağlı olarak kültürel uyum sorunu yaşadıkları; kızların yetiştirilme tarzlarına bağlı olarak çekingen olup erkeklere göre daha az derse katıldıkları; öğrenci sayısının fazla, ders araç ve gereçlerinin az olduğu ifade edilmiştir. Farklı dil ve kültürlerin etki alanında olan bireylerin ikinci bir dili öğrenmesi, yerelden evrensele doğru gerçekleştireceği gelişimin temel hareket noktası olarak tanımlandığından, kültürel uyum sorunun aşılması, sosyalleşme sürecinin daha etkin ve hızlı gerçekleşmesinde belirleyicidir (Çakır, 2002). Bu türden olumsuz yansımaları ortadan kaldırmaya veya iyileştirmeye yönelik olarak katılımcılar; dil öğretimi yöntem, teknik ve stratejilerini etkili bir şekilde kullanılabilmeleri için -özellikle derslerin başında- bilgilendirme çalışmaları yaptıklarını, katılımın artırılabilmesi için teşvik edici aktivitelere öncelik vermeye çalıştıklarını, hedef kültüre uyum sağlamaları için kültürleme uygulamalarına yer verdiklerini, materyalleri ilgi alanlarına yönelik hazırladıklarını, savaş sarsıntısının izlerinin giderilmesi için savaş ve şiddeti anımsatıcı nesne, model vb. ders araç ve gereci kullanmamaya özen gösterdiklerini söylemişlerdir.

Tablo 3.
"Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Materyal Hâkimiyetine" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Öğretim ilke ve yöntemleri ile materyal hâkimiyeti	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Materyal kullanımı	5	2	7
Yöntemlere hâkimiyet	2	-	2
Ders kitaplarına bağlılık	-	2	2
Öğrenme tarzları	1	1	2
Materyal zenginliği	1	-	1
Teknoloji kullanımı	1	-	1
Ders kitaplarının kalitesi	-	1	1
Ek kaynak ihtiyacı	-	1	1
Öğretim programlarının kalitesi	-	1	1
Ölçme ve değerlendirme	-	1	1
Yayın takibi	1	-	1
Zekâ türleri	-	1	1

> **K-2.** Öğretim ilke ve yöntemleri ve ders materyalleri konusunda alanla ilgili bilimsel araştırmalar ve ilgili kaynaklar aracılığıyla kendimi sürekli geliştirmeye çalışıyorum. Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda derslerde küçük etkinlikler üzerinde deneyimleme yoluyla öğrenciler üzerinde daha etkili olanları, daha yoğun bir şekilde uygulamaya çalışıyorum. Ders materyalleri konusunda ise kurumumuzda bulunan özellikle genelağ ve bilgisayar tabanlı ders materyallerini -daha verimli oldukları için- daha fazla kullanmaya özen gösteriyorum.

> **K-3.** Ders kitapları, derste kullanılan yöntemler, belirlenen izlenceler dil öğretiminin olmazsa olmazlarıdır. Belirlenen yöntemlere bağlı kalınması bir o kadar öğretimin etkili ve verimli olmasını sağlamaktadır. Ancak ders kitabının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok iyi hazırlanmış olması gerektiğini düşünüyorum. Bu alanda hâlâ metodoloji sorunu yaşarken TÖMER'lerin farklı farklı programlar, ölçme-değerlendirmeye önem vermeden ders kitaplarındaki konulardan farklı sınavlar hazırlamasıyla ders kitaplarına olan önemi azalttığını düşünüyorum. Bu bağlamda belirlenecek olan yöntem ve ilkelerin öğretimin daha verimli olmasını sağladığını, ders kitaplarının öğrenciler için bir kılavuz niteliği taşıdığını söyleyebilirim.

Öğretim ilke ve yöntemleri ile materyallerin çeşitlendirilebilmesine yönelik; ders kitaplarının vazgeçilmez olduğuna, yabancı dil öğretimine yönelik bazı özel materyal ve ders araç gereçlerini hazırlama ve kullanmada sıkıntı yaşadıklarına, öğrenme ortamında projeksiyon cihazının bulunmasının neredeyse bütün öğretim tekniklerini mümkün kıldığına, ağırlıklı olarak dinleme temel beceri alanında materyal kullanımına başvurulduğuna, yeni materyal hazırlama noktasında zaman sıkıntısı çektiklerine dair görüşler bulunmaktadır. Yapışkan resimler, video kasetleri, televizyon ve hatta projeksiyon gibi teknoloji tabanlı ders araç ve gereçleri eğitim ortamında materyali çeşitlendirirken öğrenciyi pasif durumda tuttuğundan yapılması gereken; bilişim teknolojilerinin desteğiyle öğrenci merkezli, çok sayıda duyu organını harekete geçiren, öğrenciyi aktif kılan, bilişsel ve oluşumcu yöntemlerin öncelenmesidir (Büyükarslan, 2007). Katılımcılar genel olarak kendilerini öğretim yöntemlerini çeşitlendirebildiklerini ve etkili şekilde kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Tek bir yöntem ve teknik benimsenip tek boyutlu bir öğretim süreci gerçekleştirilmemeli, öğretim sürecinin etkisini ve verimini artıracak bütün

yöntem ve teknikler öğretim ortamına taşınmalıdır (Çangal, 2012). Katılımcılar bilimsel çalışmaları yakından takip ettiklerini, sınıf içi gözlem yoluyla etkili olduğunu düşündükleri yöntem, teknik ve stratejileri daha fazla kullandıklarını, bireysel farklılıklarla zekâ türlerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak zengin materyal birikimine sahip olduklarına, hazırlama noktasında alanı yakından takip ettiklerine, genelağ ve bilgisayar temelli ders araç gereçlerini daha çok kullandıklarına, bireysel farklılıklar ile zekâ türleri dikkate alınarak materyal çeşitlendirilmesi yapıldığına ve ders kitaplarının haricinde ek kitaplara ihtiyaç duyduklarına dair görüşler tespit edilmiştir.

Tablo 4.
"Ölçme ve Değerlendirmeye" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Ölçme ve değerlendirme	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Ders kitapları	2	2	4
Geri bildirim	2	1	3
Sınav merkezlilik	-	2	2
Ölçme araçlarına hâkimiyet	2	-	2
Soru havuzu	1	-	1
Tekrar	1	-	1
Süreç temelli yaklaşım	1	-	1
Dil gelişim dosyaları	1	-	1
Bilişsel beceriler	-	1	1
Kapsam geçerliği	1	1	2
Çerçeve metin uyumu	-	1	1
Metinlerin uzunluğu	-	1	1
Dinleme becerilerinin ölçülmesi	-	1	1
Materyal kullanımı	1	-	1
Sarmal yaklaşım	1	-	1

> **K-3.** Maalesef bazı sınavlarda örneğin sadece iki soru tipine yer veriliyor. Doğru yanlış ve boşluk doldurma gibi. Oysa Avrupa Ortak Öneriler Metninde öğrencinin grafik okuyup okuyamadığına ilişkin yeterlik ve kazanım bulunmaktadır. Dolayısıyla B2 veya C1 seviyesine gelmiş bir öğrencinin yeterlik veya sertifika sınavında grafik tamamlama veya okuma sorusuna yer verilmelidir. Tek tip soru ile öğrencinin öğrenimine katkı sağlanılacağını düşünmüyorum. Çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurmalı, sıralama, sınıflandırma, kısa cevap gibi soru tiplerine de yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

> **K-8.** Ölçme değerlendirme araçları öğrencilerin öğrenme eksiklerini göstermektedir. Öğrenciler bu eksikleri görerek öğrenmelerini tamamlayacaklardır. Ancak bunun yapılabilmesi dönüt-düzeltmeye bağlıdır. Hangi ölçme aracı kullanılırsa kullanılsın eğer öğrenciye nerede nasıl yanlış yaptığı gösterilmezse öğrenmelerine bir katkısı olmayacaktır.

Ölçme ve değerlendirmede nitelikli sorular hazırlanamadığına, sertifika sınavlarının ders materyalleriyle uyumlu olmadığına, çerçeve metin ile uyumlu ölçme araçları geliştirilemediğine, ölçme araçlarında kullanılan metinlerin uzunluğunun, dilinin kimi zaman öğrenci seviyesine göre ayarlanamadığına, özellikle dinleme becerilerinin uygun şekilde ölçülüp değerlendirilemediğine dikkat çekilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların ağırlıklı olarak geleneksel ölçme-değerlendirme

araçlarını öncelemeleri dikkat çekicidir. Aksaklıkları aşmak için her kur seviyesinde soru havuzu oluşturulduğu, süreç temelli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verildiği, dil gelişim dosyaları oluşturulmanın öncelendiği, öğrencilere geri bildirimde bulunmaya özen gösterildiği, temel dil becerilerine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilirken dil bilgisi öğrenme alanını da ihmal etmemeye çalışıldığı dile getirilmiştir.

Tablo 5.
"Öğrencilerin Derslere Katılımına" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Öğrenci katılımı	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Ödev	2	5	7
İsteklendirme	5	1	6
Stratejilerini çeşitlendirme	3	-	3
Etkin katılım	3	-	3
Demokratik sınıf ortamı	2	2	4
Sözcük ezberleme	-	2	2
Derse hazırlık	2	-	2
Etkinlik temelli ders	2	-	2
Çoklu dil becerisi	1	1	2
Soru-cevap	1	1	2
Etkili iletişim	1	1	2
Sıkıcılık	-	1	1
Bireysel yaklaşım	1	-	1
Geri bildirim	1	-	1
Pekiştireç	1	-	1
Sorumluluk	1	-	1
Ödül-ceza	-	1	1

> **K-2.** Öğrencilerin derse katılımı konusunda derslerin etkinlik temelli işlenmesine özen gösteriyorum. Dersleri de ders içeriğinin tanıtımı, sorularla öğrencilerin isteklendirmelerini sağlama ve öğrencilerin derse hazır olmalarını sağlama, ilgili video vb. öğrencilerin birçok dil becerisine bir anda hitap edebilen araçlarla dersin öğrencilerin yüksek katılımıyla işlenmesi, öğrencilerin ödevlerinin ne derecede ve yeterlikte yapıldığını birer birer inceleyip mümkün olduğunca hepsine dönüt verme, ders esnasında öğrenilenlerin ne derecede kavrandığına yönelik mini ölçme soruları ve önemli konuların kısa özeti çerçevesinde işleyerek öğrencilerin en yüksek oranda derse katılımını sağlama ilkeleri çerçevesinde dersleri işlemeye gayret gösteriyorum.

> **K-4.** 8 yıllık yabancılara Türkçe öğretimi deneyimim bana öğrencileri derse ve ders dışı çalışmalara motive etmenin başarının en büyük anahtarı olduğunu öğretti. Ben de bu yüzden öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çalışırken saygıya dayalı, eğlenceli, motive edici bir anlayış ile çalışmalarımı yürütüyorum. Bu da dersin işleyişini ve ders dışı görevleri yapmalarını olumlu yönde etkiliyor.

Derse katılım noktasında öğrencilerin derslere hazırlık yapmadan geldikleri, isteklendirmelerinin düşük olduğu, demokratik sınıf iklimini sağlamakta bazen sıkıntı çekildiği söylenmiştir. Benzeri aksaklıkların giderilmesi için dersleri etkinlik merkezli işlemeye, ders içeriklerine yönelik farkındalıklarının artırılması için soru-cevap yöntemine başvurmaya, birçok dil becerisine aynı

ayda hitap eden materyalleri kullanarak isteklendirmelerini artırmaya, düzenli ödev verilip takip edilmesine, her öğrenciye eşit mesafede ve saygı-sevgi üzerine kurulu bir şekilde iletişim kurmaya, ödül-ceza sisteminin kullanılmasına özen gösterildiği belirtilmiştir.

Tablo 6.
"Sınıf İçi Faaliyetlerde Zaman Yönetimine" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Zaman yönetimi	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Ders süreleri	1	6	7
Derse ilgi	-	3	3
Dersi planlama	2	-	2
Eksiklerin giderilmesinde ödev	-	2	2
Deneyim	1	1	2
Ders kitapları	1	1	2
Temaların uzunluğu	-	1	1
Zaman yönetiminde esneklik	1	-	1
Psikolojik yansımalar	-	1	1
Artan zamanın değerlendirilmesi	1	-	1

> **K-3.** Kimi seviyelerde veya kimi dil bilgisi konuları anlatılırken belirlenen ders saatinin yetmediğine tanık oluyoruz. Temanın işlenirken uzaması veya üst üste konu anlatılması öğrencilerin derse ilgilerini azaltmaktadır. Ders kitaplarında bazı ünitelerde sadece iki dil bilgisi konusuna yer verilmişken bazı ünitelerde yoğun bir gramer anlatımı söz konusu olmaktadır. Bu yüzden homojen bir dağılıma dikkat etmekte fayda var, çünkü bu durum öğretmenin zamanı yetiştirememe kaygısı içine girmesine sebep olmaktadır.

> **K-8.** Zaman yönetimi bir öğretmen için oldukça önemli bir konudur. Konuların öğrenciyi sıkmayacak bir zaman dilimi içinde verilmesi gerekir. Olması gerekenden kısa sürede anlatmak eksik öğrenmelere, uzun sürede anlatmak ise öğrencilerin sıkılmalarına neden olur. Bu yüzden zaman yönetimi önem kazanmaktadır. Etkili bir zaman yönetimi ders planı hazırlamakla sağlanır. Derse hazırlıklı gelen öğretici, zamanı kullanma konusunda sıkıntı yaşamayacaktır.

Katılımcılar, zamanın etkili kullanımı ve yönetimi noktasında dil bilgisi konularının işlenmesinde, temalara gereksiz yere ders kitaplarında fazla yer verildiğinde, üst üste öğretmen merkezli ders anlatımı ve açıklamalar yapmak gerektiğinde, dil bilgisi konuları ders kitaplarına dengeli şekilde dağıtılmadığı durumlarda öğretici ile öğrencilerin psikolojisi kaynaklı sıkıntılar, aksaklıklar yaşanabildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca derslerin etkili planlanmasının, gerekli hazırlıkların önceden yapılmasının, öğreticinin ders planlarını esnek bir yapıda hazırlamasının zamanın etkili kullanımı noktasında öğreticiye yardımcı olduğu; yine süre arttığında önceden hazırlanan ek etkinliklere, süre yetmediğinde ise bazı sınıf içi uygulamaların ödev olarak verilmesine başvurulduğu ifade edilmiştir.

Tablo 7.
"Zor Öğrencilere" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Zor öğrenciler	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Etkili iletişim	2	2	4
Kültürel uyum	1	2	3
İsteklendirme	2	-	2
Derse ilgi	1	1	2
Sorumluluk yükleme	2	-	2
İşbirliği	1	-	1
Zaman yeterliği	-	1	1
Sınıftan soyutlama	-	1	1
Konuların zorluğu	-	1	1
Etkinlik temelli öğretim	-	1	1
Bireysel farklılıklar	1	-	1

K-1. Türkçe öğrenmek için ülkesinden çıkıp gelen bir öğrenci bu süreçten sonra öğrenmeye karşı ilgisiz ve isteksiz ise ona iki yol öneriyorum. Buraya gelirken kurduğu daha iyi bir gelecek ve başarı hayalini gerçekleştirmesi için Türkçe öğrenmeye yönelik isteklendirmelerine yeniden sahip olması ya da vazgeçip ülkesine geri dönmesi. Eğer hedefiyle uyumlu olan ilk seçeneğe yönelirse öğrenme sürecinde karşılaşacağı her soruna yönelik yol gösterebileceğimi belirtiyorum. Kültürel uyumsuzluk yaşayan öğrencilere yönelik ise onların bu süreci daha rahat atlatabilmeleri için uyum gezileri, ev ziyaretleri, Türkler ile dil eşliği organize ediyorum. Saldırgan bir öğrenciyle karşılaşmadım. Karşılaşsaydım bu durumu üniversite yönetimi ile hallederdim.

K-2. Zor öğrencilerin çoğunlukla ailelerine veya yaşadıkları ortama ilişkin sorunlar olabileceğini düşünerek hareket ederim genellikle. Bu nedenle bu tip öğrencilere olabildiğince dostça yaklaşıp sorun ya da sorunların ne olduğunu belirlemeye çalışırım öncelikle. Sorunu belirledikten sonra da onun çözümüne yönelik çevrem, çalışma arkadaşlarım ve gerekli hallerde konu uzmanlarından yardımlar alarak öğrencilerin sürece sağlıklı bir şekilde katılımını sağlamaya çalışırım.

Araştırmada; ilgisiz, dikkati dağınık, saldırgan, kültürel uyum sorunu yaşayan zor öğrencilerin aynı zamanda yaşadıkları ortamlarda ciddi problemlerle mücadele eden, çoğunlukla dağınık ve saldırgan bir yapıya sahip, öğrendiklerinin gerçek hayatta bir işlerine yaramayacaklarını düşündüklerinden derslere istekli gelmeyen ve konuların zor olduğunu bahane ederek derslerden kaçma eğilimi gösteren kişiler oldukları dile getirilmiştir. Sorunların çözümü noktasında daha iyi bir gelecek için aldıkları eğitimin önemini vurgulayarak isteklendirilmelerine, uyum gezileri düzenlemeye, yaşam alanlarını ziyaret etmeye, Türkler ile dil eşi uygulamasını aktif şekilde kullanmaya, kendileriyle konuşarak değerli olduklarını hissettirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu alandan faaliyet gösteren öğreticilerin sahip olması gereken ilk özellik dil öğretmeyi hedeflediği kitleyi iyi tanımasıdır (Güler, 2012). Benzer bir araştırmada yine öğreticiler, öğrencilerin sosyal hayata yönelik etkinlikleri gerçekleştirmekten hoşlandıkları tespit edilmiştir (Koçer, 2013). Özellikle dil eşi uygulamasının yararlı olacağı düşünülebilir, çünkü birey ancak ilişki kurduğu diğer insanlarla kurduğu dilsel ilişki sayesinde dili öğrenebilir (Çakır, 2002). Öğrencilerin ilgilerini çekebilecek konular derslerin içeriğine dâhil edilmeye çalışılmaktadır. Bir

diğer katılımcı ise bu türden zor öğrencilerle yakından ilgilenmek için yeterli zamanının olmadığını, bu nedenle onları okutmanlara yönlendirdiğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı onları kendi hallerine bıraktığını ve sınıf içerisinde projeksiyon açma, tahta silme gibi pasif görevlerle sınıf içi huzuru sağlamaya çalıştığını söylemiştir.

Tablo 8.
"Demokratik Sınıf Ortamı Oluşturulabilmesine" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Demokratik sınıf ortamı	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Eşit ilgi	5	-	5
Öğrenci katılımı	2	-	2
Çok uluslu sınıf ortamı	-	1	1
Saygı	1	-	1
Etkili iletişim	1	-	1
Öğrenci talepleri	1	-	1
Zor öğrenciler	-	1	1
Cinsiyet	-	1	1
Öğrenme kaygısı	-	1	1
Sözel pekiştireç	-	1	1
Materyal çeşitliliği	1	-	1

> **K-3.** Tabii ki eğitimde eşitlik çok önemlidir. Eğer öğretmen tarafından başarılı bir iletişim sağlanmışsa demokratik bir sınıf ortamı da sağlanmış demektir. Demokratik bir sınıf ortamı sağlayabilmek için öğrenci isteklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini de düşünüyorum. Ancak istenmeyen öğrenci davranışları, sınıf kurallarına uymayan öğrenciler bu ortamı bozmaktadır. Derse her daim geç gelen öğrenciler yüzünden derse zamanında başlanamaması bile demokratik bir sınıf ortamı zemininden kayılmasına neden olur diye düşünüyorum.

> **K-7.** Erkek öğrenciler derslerde fikirlerini, düşüncelerini rahatça ifade edebilirken bayan öğrenciler daha içe kapanıklar. Herkese eşit söz hakkı, fikirlerini ve düşüncelerini ifade etme şansı verebilmek için ilk sıradan başlayıp son sıraya kadar sırasıyla okuma, konuşma vb. etkinlikleri yapıyorum. Ayrıca Türkçesi daha iyi olanlar, ön planda kötü olanlar ise utandıkları için derslere katılmamakta ya da daha az katılmaktadır. İkinci türdeki öğrencileri sürece dâhil etmek için sözel pekiştireçler kullanmaktayım.

Demokratik sınıf ikliminin oluşturulmasında sürekli derse geç kalma ve sınıf içi kurallara uymama gibi istenmeyen davranışlar, bayan öğrencilerin içine kapanık bir tutum sergilemeleri, Türkçeyi iyi kullananların sınıfta ön planda tutulması, yetersiz dil becerilere sahip öğrencilerin ihmal edilmesi temel sıkıntılar olarak görülmektedir. Oysa demokratik sınıf ortamının oluşturulmasında kimseyi, hiçbir grubu ötekileştirmemek, bütün öğrencilerin çevreleriyle saygı çerçevesinde iletişim kurmalarını sağlamak gerekir. Görüşmelerde öğreticilerin bütün öğrencilere eşit mesafede durması ve adil davranması, derse katılımı düşük öğrencilerin sözel pekiştireçlerle teşvik edilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Katı kuralların uygulanmadığı, kuralların öğrencilerle birlikte belirlendiği, zengin etkinlik merkezli yaklaşım ve uygulamalarla derslerin işlendiği, ders araç gereç çeşitliliğinin sağlandığı sınıf ikliminin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Tablo 9.
"Alan Takibi ve Mesleki Gelişime" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Alan takibi ve mesleki gelişim	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Duyarlılık	6	-	6
Sınıf içi uygulamalara aktarım	4	1	5
Teknolojiden yararlanma	1	-	1
Yayın üretme	1	-	1
Materyal kullanımı	1	-	1
Ek kaynak ihtiyacı	1	-	1
Kendini geliştirme	1	-	1

K-8. İyi bir eğitim ortamı kendini güncelleyebilen bir öğretici ile sağlanabilir. Öğreticilerin alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip edip kendilerini o doğrultuda güncellemeleri iyi bir eğitim ortamının ortaya çıkarılması demektir. Bu nedenle hem farklı öğreticilerin tecrübelerinden yararlanmak hem de daha etkili öğrenme ortamı sunmak amacıyla alandaki gelişmeler takip edilmelidir.

K-9. Bazı konuların öğretiminde problemle karşılaştığımızda o konudaki yayınlardan yararlanıp problemin çözümü için çabalıyoruz. Zaman zaman takip ettiğimiz yayınlarda gördüğümüz farklı uygulama ve etkinlik türlerini ders içerisinde uygulamaya çalışıyoruz.

Katılımcılar genel olarak alanla ilgili yayınları yakından takip edip derslerindeki uygulamalarda yer vermeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı alanı takip etme noktasında eksiğinin farkında olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca alanlarıyla ilgili yayınları takip etmeyi işlerinin bir parçası olarak gördüklerini; alanlarındaki makaleleri, bildirileri, çalışma yürüten dernekleri, resmî kurum ve kuruluşları, çalıştayları, bilgi şölenleri, genelağ kaynaklı ders içeriklerini, ders kitapları dışındaki ek kaynakları takip edip derslerinde kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı, farklı öğreticilerin tecrübelerinden yararlandığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ürettiği yayınları özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında yoğunlaştırmaya çalıştığını, bu durumun mesleki gelişimine büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı, alandaki yenilikleri sınıf içi uygulamalara aktarım noktasında sorun yaşadığını söylemiştir.

Tablo 10.
"Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde Yeterliklerine" Yönelik Katılımcı Görüşleri.

Görüş ve öneriler	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Etkili iletişim	-	2	2
Kültür aktarımı	1	-	1
Sosyopolitik güç	1	-	1
Alan uzmanı ihtiyacı	-	1	1
Araştırma ihtiyacı	-	1	1
Tecrübe	-	1	1

K-2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin dil ve kültürümüzün dünyaya yayılması, daha fazla tanınıp sevilmemiz, önemsenmemiz açısından çok önemli olduğunu; bu alanla ilgili daha etkin bilimsel çalışmalara, kaynak kitaplara, araç-gereçlere, yöntem ve tekniklere yer

verebilmeye yönelik bireysel ve kurumsal çalışmalara daha çok yer verilmesi gerektiği söyleyebilirim.

K-7. Yeni bir dil öğretmek sabır gerektiren zor bir uğraş. Aynı zamanda da zevkli olduğunu düşünüyorum. İlk derslerde öğrencilerle arama mesafe koyup resmi bir şekilde derslerimi sürdürdüm. Fakat işin içine girince samimiyetin, onlarla birlikte hareket etmenin onların derse katılımını artırdığını ve dolayısıyla başarılarının arttığını gözlemledim. Kısaca sevmeden, istemeye istemeye bu işin yapılamayacağını anladım.

Katılımcılar; yabancı dil öğretiminin kültürümüze ait kodların politik sınırlarımız dışında yayılmasını mümkün kıldığından, bu durumun sosyopolitik bir güç göstergesi ve bir tür kültür aktarımı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ülkemizin refah ve eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte Türkçeye olan ilginin arttığı, doğal olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının hızlı bir şekilde geliştiği söylenebilir (Biçer, 2017, s.216). Türkçe öğretmeni adayları üzerinden gerçekleştirilen nitel türden bir araştırmada katılımcıların %50'si; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin evrensel bir dil olduğunun, %13'ü dünya dilleri arasındaki artan öneminin göstergesi olarak tanımlamışlardır (Demirel, 2011). Daha fazla bilimsel çalışmaya, kaynak kitaba, geliştirilecek materyal ile yöntem, teknik ve stratejiye, kısacası etkin bireysel ve kurumsal çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Benzer bir çalışmada materyal eksikliği, ders kitaplarındaki metinlerin hedef kitleye hitap etmemesi, ders kitaplarında kaynak kültür ayrımına gidilmemesi, kendi ana dillerindeki yapılarla karıştırmaları temel sorunlar olarak ifade etmiştir (Mete, 2012). Etkin bir öğretim sürecinin gerçekleştirilebilmesi için samimiyetin, etkili iletişimin belirleyici olduğu; genelde yabancı dil öğretimi, özelde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda uzmanlaşmamış öğreticilerin etkili olamadığı vurgulanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonucunda yabancı öğrencilerin kültürel uyum sorunu yaşadıkları ve bunun en önemli bireysel farklılıklardan biri olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Oysa yabancı dil öğrenimi diğer toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünce ve kültürel sistemlerini anlamak için gerçekleştirilir (Demir & Açık, 2011). Özellikle bireysel farklılıkların öğrenme ortamına olumsuz yansımalarının giderilmesi için öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesi, alana yönelik özel öğretim yöntemlerinden yararlanılması gerekmektedir. Akçaoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin akademik öz yeterlikleriyle öğrenme ve öğretim stratejilerini düzenleyip çeşitlendirme arasında ilişki olduğuna yönelik tespit bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel beceriler açısından yetersiz oldukları; bu nedenle özellikle bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik dilsel beceriler açısından istenen seviyede olmadıkları katılımcılar tarafından düşünülmektedir. Geleneksel kuralcı dil bilgisi modeliyle öğretim yöntemlerinin sahada ağırlık kazanması, bu sorunun temel nedeni olarak görülmektedir. Bir dil bilmek sadece hedef dilin dil bilgisi kurallarını bilmek anlamına gelmez, aksine hangi ortamlarda hangi dilsel birimleri bir araya getirip düzenlenebileceğini, yani

nasıl kullanacağını bilmek anlamında iletişimsel yetiye sahip olmaktır (İşcan, 2011). Buna karşılık yöntemsel açıdan, geleneksel yöntemin, yani dil öğrenmeyi dil bilgisi kurallarını ezberlemek ve dil hakkında bilgi sahibi olmayı da dil bilmekle aynı gören yabancı dil öğretim sistemiyle öğretmen yetiştirme sürecindeki hata ve eksiklerin varlığı öğretimi sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Işık, 2008).

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının iyileştirilmesi, geldikleri sosyokültürel yapı kaynaklı çekingenliklerinin giderilmesi, cinsiyet eşitsizliğine dair algılarının değiştirilmesi için sosyodrama ve yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılması hem hedef dil Türkçedeki iletişimsel becerilerinin gelişmesi hem de kültürel dokumuzla uyum sürecinin kolaylaştırılması açısından önemlidir. Dil öğretim sürecindeki yöntem ve teknikler, hangisi olursa olsun, gerçek iletişim ortamlarından uzak olmaları durumunda iletişim sırasında kendiliğinden gelişen, içerik olarak önceden tahmin edilemeyen konuşmalara birey, hedef dilde kendisini ayarlayamamakta, doğal olarak istenmeyen şekilde hazır diyaloglara dayalı konuşma becerileri gelişmektedir (Boylu & Çangal, 2015). Bu da yabancı dil öğretimini bildirişimsel eksen ve amaçtan uzaklaştırmakta, günlük yaşamda işlevsel bir karşılığı olmayan bilgilerin bireye yüklenmesine neden olmaktadır. Öğrencilerdeki "savaş sarsıntısı" öğrencilerde kayıtsızlık seviyesini yükseltmektedir.

Öğrenenler açısından hedef kültür ve toplumda dili kullanmak nihai amaçtır ve dili doğal ortamında öğrenilmesini sağlayabilmek için materyal seçimini hedef kültüre yönelik gerçekleştirmek gereklidir (Gömleksiz & Elaldi, 2011). Çalışmada ders kitaplarına aşırı bağlılık, öğrencilerin öğrenme tarzlarını yönlendirememe, ders kitaplarının kalitesizliği, yardımcı kaynakların öncelenmesi, öğretim programlarına güvenmeme, farklı zekâ türlerine göre yöntem ve teknik seçememe gibi olumsuzluklar dikkat çekicidir. Kendi dillerini yabancı dil olarak öğreten gelişmiş toplumlarda hazırlanan ders kitaplarının içerik bakımından öğrencilerin temel ihtiyaçlarından özel ihtiyaçlarına kadar geniş bir yelpazede hazırlandığı; hazırlanan kitapların dilin kullanımı, dil bilgisi, ses bilgisi ve söz varlığının yanında iletişim eksenli olduğu, toplumun kültürel değer ve kurallarını içerdiği görülmektedir (Tüm & Sarkmaz, 2012). Alandaki 34 makale üzerinden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilen bir araştırmada öğretim programlarının Avrupa Dil Dosyası göz önünde bulundurularak hazırlanmaması, öğreticinin ihtiyaçlarına cevap verecek bir niteliğe sahip olmaması, uzman kişilerce hazırlanmadığına yönelik kanaat, ortak bir programa sahip olmama, ders saati yetersizliği gibi hususlarda uzlaşı olduğu tespit edilmiştir (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012).

Öğrencilerin isteklendirmelerinin yüksek olduğu, öğretim stratejilerini çeşitlendirme ve derslerinde etkin katılım noktasında sorun yaşamadıkları, etkinlik temelli ders işledikleri, demokratik bir sınıf ortamına sahip oldukları savunulmuştur. Koçer (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler tarafından karşılaştıkları sorunlara rağmen, kolay bir şekilde Türkçeyi öğrendikleri, isteklendirmelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle ödev ve görevlerini tam olarak yerine getirmeyen öğrencilerin derslere etkin katılımını sağlamakta zorlandıkları görülmektedir. Söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalarda zorlanılması, sözcük ezberlemeye

yönelik çalışmalarla yürütülmeye çalışılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yerine bağlam merkezli "anlam-biçim-kullanım" odaklı söz varlığı öğretiminin benimsenmelidir. Kullanılacak söz varlığı başta organ ve akrabalık adlarından, sayılardan, günlük yaşamda kullanım sıklığı ve yaygınlığı fazla olan ad ve eylemlerden, bunların çağrışımsal ve kavramsal alanlarında yer alan sözcüklerden, kullanım sıklığı fazla olan deyim, atasözü ve kalıp ifadelerden oluşmalıdır (Barın, 2003). Özellikle zaman sıkıntısından yetiştirilmeyen konuların telafisinde ödevlere başvurulması, beceri merkezli yabancı dil öğretimi için ideal olmadığı gibi öğrencilerin okul dışı yaşam alanlarının gerçeklikleriyle de örtüşmemektedir.

Etkili bir şekilde iletişim kurulamayan, kültürel açıdan ciddi uyum problemi yaşayan öğrencilerin bulunduğu, zor öğrencilerin derse katılımıyla uğraşmanın ciddi zaman problemlerine yol açtığı, bazı öğrencilerin konuların zorluğunu bahane ederek derse katılımlarının düşük olduğu savunulmaktadır. Demokratik sınıf ortamının sağlanmasında en önemli gücün öğrencilerle eşit mesafede durmak, eşit ilgi göstermek olduğu, mümkün mertebe sınıfın geneliyle ders işlemeye çaba gösterilmesi ve öğrenci taleplerinin dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Farklı uluslardan gelenlerin aynı sınıflarda yer almaları kültürel uyum problemleri yaşamalarına yol açmaktadır. Yine yüksek öğrenme kaygısı ve cinsiyet faktörü önemli bir engel olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte kaygı genelde dil öğrenim sürecini olumsuz yönde etkilediği düşünülse de belirli düzeydeki kaygının uyarıcı ve isteklendirci etkisinin olduğu bilinmektedir (Şen & Boylu, 2015).

Alanlarıyla ilgili yayınların takibi noktasında katılımcılar genel olarak yüksek öz yeterlik algılarına sahiplerdir. Bu durum öğrencilerin öz yeterliklerini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin öz yeterlikleriyle öğrencilerin öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişkinin bulunması, katılımcıların öz yeterliklerinin yüksek olmasının öğrencilere de olumlu yönde yansıyabileceğini göstermektedir (Corkett, Hatt & Benevides, 2011). Shahzad ve Naureen (2017) tarafından yapılan araştırma, öğretmen öz yeterliliğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kısmen de olsa yeni gelişmelerin sınıf içi uygulamalara aktarımı noktasında problem yaşandığı dile getirilmiştir. Alan uzmanlarına, kapsamlı ve özgün araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mete ve Gürsoy (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 0 ile 5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenler daha duyarlı ve farkındalıkları da daha yüksek olmasına rağmen, 16 yıl ve üstü tecrübeye sahip öğretmenler deneyimlerinden hareketle sorunların çözümünde daha hâkim olduklarını göstermektedir.

Kaynakça

Açık, F. (2008), Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü "Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*" 2008.

Akçaoğlu, M. Ö. (2016). Teacher Candidates' Learning Strategies and Academic Self-Efficacy Levels: Is There a Relation Between the Two?. *Cumhuriyet International Journal of Education,* 5(3), 48.

Akın, A. G. U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.

Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö.,(2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt:3, No.1, 93-102.

Ashton, P., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: a self-or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.

Balcı, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram ve uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bandura, A. (1994). Self efficacy. (Ed. Ramachaudran, V.S.). *Enclopedis of human behavior* içinde (Cilt 4, ss.71-81). New York: Academic Press.

Barın, E. (2004), Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (HÜTAD),* Sayı 1, ss.19-30.

Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 13(13), 311.

Bıkmaz, F.H (2004). *Öz yeterlik İnaçları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (1.Baskı). (Ed. Kuzgun Y. & Deryakulu D.). Ankara: Nobel Yayınevi

Biçer, N. (2017). *Türkçe Öğretimi Tarihi.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Bilgin, N., (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. Özçelik, D. A.). Ankara: Pegem Akademi yayınları.

Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 4(1), 349-368.

Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.

Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *Department D" etudes Turques Turcologue u-strasbourg,*

Strasbourg. http://turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/Yabanci-Dil-Turkcenin-ogretilmesinde-Yeni-Yontemler_-Bilisim-Uygulamalari-cozum-onerileri.pdf

Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme/An Investigation on Graduate Dissertations Written on Turkish Teaching as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F., (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi: Ankara.

Corkett, J., Hatt, B. & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65.

Creswell, J.W.,& Plano Clark V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi.* (çev. ed. Dede, Y. & Demir, S.B.). Ankara: Anı yayıncılık.

Creswell, J.W. (2016a). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (çev. ed. Demir, S.B.) Ankara: Eğiten Kitap

Creswell, J.W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri.* (çev. ed. Bütün, M. & Demir, S.B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(1), 39-58.

Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi/Academıc Student Journal Of Turkısh Researches,* 2(2), 11-20.

Çapa-Aydın, Y. & Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2014). Öğretmen Özdüzenlemesi. *Özdüzenleme* içinde. (Ed. Sakız, G.) Ankara: Nobel Yayınları, 218-230.

Demir, A. & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30(30), 51-72.

Demirel, M.V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim FakültesiDergisi,* 31, 128-138.

Demson, M. & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: an improvement factor in school impprovement. *The Elemantry School Journal* 82, 2 (November).

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology,* 106(2), 569.

Dilekli, Y. & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity,* 21, 144-151.

Er, O. Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 1(2).

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35(35).

Fackler, S. & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.

Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri Ve Sözlük Kullanımı. *Electronic Turkish Studies, 4*(4).

Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies,* 6(3).

Gömleksiz, M. N. & Elaldi, S. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies,* 6(2), 443-454.

Güler, B. E. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde "Öğretmen Unsuru", *The Journal of Academic Social Science Studies,* 5(2), p. 129-134.

Işık, A. (2008). Yabanci dil egitimimizdeki yanlislar nereden kaynaklaniyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.

Jensen, R. E. (2012). Sex educators and self-efficacy toward a taxonomy of enactive mastery experiences. *Health Educ Behav,* vol.39, No 3, 259-267.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, A. (2012). *Eğitim psikolojisi.* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: *A meta-analysis. Educational Research Review*, 12, 59-76.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim,* 38(169).

Kormos, J. & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41.

Mete, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.

Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3).

Miles, M.B. & Huberman, A.M., (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (Altun, S.A. & Ersoy, A. çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Milner H. R., & Woolfolk-Hoy A. (2003). Teacher self efficacy retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education,* 19, 203-276.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev Ed. Bütün, M. ve Demir, S.B.), Ankara: Pegem Akademi.

Reyes-Cruz, M. D. R. & Perales-Escudero, M. D. (2016). Research self-efficacy sources and research motivation in a foreign language university faculty in Mexico: implications for educational policy. *Higher Education Research & Development,* 35(4), 800-814.

Shahzad, K. & Naureen, S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development,* 4(1), 48-72.

Solberg, V. S., Good, G. E., & Nord, D. (1994). Career search self-efficacy: Ripe for applications and intervention programming. *Journal of Career Development, 21*(1), 63-72.

Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şen, Ü. & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30).

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Captuning an elosive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17, 783-805.

Tüm, G. & Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel ögelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 43:448-459.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 24, Güz 2000, 543-559.

Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2, Sayı:2, pp. 217-226.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N.(2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 17, 1-16.

Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education,* 37(2), 166-189.

Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education,* 21(4), 343-356.

Yeşilyaprak, B. (2001). *"Denetim odağı". Eğitimde bireysel farklılıklar.* (Ed. Y.Kuzgun & D., Deryakulu) Nobel Yayınları, ss.249, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Education can be defined as continuous activities that enable the individual to develop his or her abilities and skills at every moment of life. Teaching Turkish language to foreign people has a particular importance and training tutor personnel, who are expert in this field, also performing the education within the light of certain principles, are very important. Abiding these principles the methods to be chosen and the techniques to e used must be determined and these must be considered within the applications to be carried out in the class environment (Barın, 2004). As a result of a qualitative case study it is determined that there is a significant relation between the self-efficacies and teaching motivation of the instructors who teach foreign language (Reyes and Perales, 2016). At this point it is thought that the studies that discuss instructors' self-efficacies in terms of foreign language education are not encountered and the findings to be obtained with this study will contribute to the field.

Method

The research was carried out as phenomenological type and these kinds of researches are the philosophy and psychology based research patterns carried out in order to define and describe the common meaning of experiences and livings regarding a phenomenon (Creswell, 2016b; 2016a). The study group consists of 3 female and 6 male totally 9 tutors who lecture in TÖMER in the universities of Fırat, Kilis 7 Aralık and Nevşehir Hacı Bektaş Veli. All of the data obtained from the interviews performed within the context of the study was put into writing by the researcher on computer. In addition similar answers were brought together and classified, the frequencies were indicated in tables and the codes were interpreted.

Findings

The participants stated that individual differences regarding the reflections on education-training environment considering the fact that the students do not have regular studying habits, they are not equipped about learning strategies they are not adequate in terms of cognitive aspects; especially children at an early age have adaptation problems because of war trauma; female students participating in the class less than male students since they are shy because of the upbringing styles; the number of the students is excessive and materials and equipments for the lessons are limited. There are views regarding diversifying materials with teaching principles and methods; course books are indispensible, they have trouble in preparing and using certain special materials and lesson equipments regarding foreign language education, involving a projector within the learning environment make application of almost every teaching method possible and mainly within the listening skill materials are used and especially at the point of preparing new materials they have problems concerning time. It is pointed out that qualified questions regarding the applications of assessment and evaluation are not prepared, certificate exams are not adapted to the course materials, measuring tools compatible with the frame text are not developed, the length of the text used in the measuring tools and the language sometimes can not be adjusted according to the level of the student and especially listening skills can not be assessed and evaluated appropriately. The participants stated that they could overcome these problems and flaws easily with their experience and knowledge. They also stated that inattentive, distracted, aggressive, and difficult students who have cultural adaptation problems are the people who struggle the serious problems within their environment, they are mostly untidy and aggressive, and since they think what they learn will not make a profit for them in real life they do not come to the class willingly and always have an excuse for the lessons being difficult in order to skip the lessons. Constituting a democratic classroom climate the unwanted attitudes such as coming to the class late constantly and not obeying the classroom rules, the female students' being shy, giving more importance to those who use Turkish better in the classroom on the other hand neglecting the students, who have weak Turkish skills, can be indicated as the fundamental problems. They stated that they followed the editions concerning the field closely and they try to include them in the applications of the lessons. Also since teaching Turkish as a foreign language

enable the codes of our language and culture spreading out of our political borders, they pointed out that this situation is a cultural transfer as a socio-political power indicator and an enculturation effort. In order to realize an effective teaching process it was emphasized that sincerity and effective communication is an indicator; in general teaching foreign language, in particular teaching Turkish as a foreign language by those who are not experts and graduated from language and literature departments are not effective tutors.