



ANKARA
HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Kapsayıcı Eğitimde Dil Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerinin Belirlenmesi (Piktes Örneği)

| Yüksek Lisans Tezi

Aysun Erdoğan

Yabancılarla Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Ankara, 2025

**Kapsayıcı Eğitimde Dil Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerinin Belirlenmesi (PİKTES
Örneği)**

Aysun ERDOĞAN

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ

Tez Jürisi

Prof. Dr. Murat ÖZCAN

Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ

Prof. Dr. Tülin KARTAL GÜNGÖR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

Ankara – 2025

ETİK BEYAN

Bu tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Tez ve Proje Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığımı; tezin tamamında akademik kurallara ve etik ilkelere uyduğumu ifade ederim. Yararlandığım eserlerin tamamını metin içinde referanslandığımı ve kaynakçada kılavuzda tanımlanan şekilde yer verdiğimi, haricindeki ifadelerin bana ait olduğunu, herhangi bir kaynaktan kopyalama yapmadığımı ya da yapay zeka aracılığı ile üretilmiş ifadelere metinde yer vermediğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda bu beyanıma uygun olmayan bir durumun tespit edilmesi halinde, aleyhime doğacak bütün hak kayıpları dahil tüm hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Aysun ERDOĞAN

19.06.2025

ONAY

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Aysun ERDOĞAN tarafından hazırlanan “Kapsayıcı Eğitimde Dil Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerinin Belirlenmesi (PİKTES Örneği)” başlıklı tez çalışması 24/07/2025 tarih ve 09:15 saatinde yapılan tez savunma sınavında aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak KABUL edilmiştir.

	Kabul	Ret
Başkan (Unvan/Ad-Soyad/Kurum):		
Prof. Dr. Murat Özcan	☒	☐
Gazi Üniversitesi		
Üye (Unvan/Ad-Soyad/Kurum):		
Dr. Öğr.Üyesi Murat DELİBAŞ	☒	☐
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi		
Üye (Unvan/Ad-Soyad/Kurum):		
Üye: Prof. Dr. Tülin Kartal Güngör	☒	☐
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi		

Kapsayıcı Eğitimde Dil Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerinin Belirlenmesi (PİKTES Örneği)

Aysun ERDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ
T.C. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
2025, Ankara

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES) kapsamında görev yapan öğretmenlerin, yabancılar Türkçe öğretimi süreçlerinde sahip olmaları gereken mesleki yeterlikleri belirlemek ve mevcut öğretici eğitimlerinin bu bağlamdaki yeterliliğini değerlendirmektir. Nitel araştırma deseniyle yürütülen bu çalışmada, Ankara ilinde görev yapan 50 PİKTES öğreticisinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmış; veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda başarılı olabilmeleri için öncelikle kişisel ve sosyal yeterliklere (sabır, empati, hoşgörü, etkili iletişim, psikolojik sağlık) sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra akademik ve pedagojik yeterliklerin (alan bilgisi, CEFR'e uygun öğretim, materyal geliştirme, sınıf yönetimi) önemi de sıklıkla dile getirilmiştir. Katılımcılar, özellikle göçmen öğrencilerle çalışırken kriz yönetimi, kültürlerarası duyarlılık ve öğrenen farkındalığı gibi özel becerilere de ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticilerin statü belirsizliği, iş güvencesi eksikliği ve tükenmişlik gibi sorunlarla karşılaştığı da dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, yabancılar Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin sadece dil bilgisi ve pedagojik yeterliklerle değil aynı zamanda sosyo-psikolojik destek becerileri ve çok kültürlü sınıflarla başa çıkabilecek donanımlarla güçlendirilmesi gerektiği ön görülmektedir. Bu doğrultuda hizmet içi eğitimlerin içeriğinin genişletilmesi, öğretmenlere yönelik destekleyici mekanizmalar oluşturulması ve kapsayıcı eğitim politikaları sürdürülebilir hale getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: PİKTES, Öğretici yeterlikleri, Kapsayıcı eğitim, Yabancılar Türkçe öğretimi, Mesleki gelişim.

Determining the Professional Competencies of Language Instructors in Inclusive Education (The Example of PIKTES)

Aysun ERDOĞAN

Master's Thesis

Supervisor: Asst. Prof. Murat DELİBAŞ
Ankara Hacı Bayram Veli University, Institute of Graduate Programs
Department of Teaching Turkish to Foreigners
2025, Ankara

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the professional competencies required by Turkish language instructors working within the scope of the Project for Supporting Inclusive Education for Children in the Turkish Education System (PIKTES), and to evaluate the adequacy of current instructor training programs in this context. This qualitative research was conducted with 50 instructors in Ankara using a semi-structured interview form developed by the researcher, and the data were analyzed through content analysis. According to the findings, instructors emphasized the importance of personal and social competencies (patience, empathy, tolerance, effective communication, psychological resilience) as essential prerequisites for effective teaching in inclusive classrooms. Academic and pedagogical competencies (subject-matter knowledge, CEFR-based instruction, material development, and classroom management) were also frequently highlighted. In addition, participants expressed the need for crisis management, intercultural sensitivity, and learner awareness—particularly when working with refugee and migrant students. It was also noted that instructors face various challenges such as unclear employment status, job insecurity, and burnout. The study concludes that instructors involved in teaching Turkish as a second language must be supported not only in terms of pedagogical and linguistic competencies but also in socio-psychological and intercultural aspects. Therefore, in-service training programs should be enriched in scope, support systems should be established for instructors, and inclusive education policies must be sustained and improved in practice.

Keywords: PIKTES, Teacher competencies, Inclusive education, Teaching Turkish as a second language, Professional development.

TEŞEKKÜR

Bu yolculuğumda bana her zaman rehberlik eden, desteğini esirgemeyen, en zor anlarda bile yanımda olup beni yüreklendiren kıymetli danışmanım Dr. Murat DELİBAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Öğrencilerin çoğu danışmanlarına ulaşamamaktan yakınırken her çağrıma sabırla cevap verdiğiniz ve yeniden yol almamı sağladığınız için iyi ki varsınız...

Akademik serüvenimin ilk adımı da dahil zorlukları birlikte aştığımız, varlığıyla bana sevinç ve güç katan kardeşim Hatice ÖZGAN'a kalpten teşekkür ediyorum.

Çalışma sürecimde bilgisini, desteğini ve arkadaşlığını esirgemeyen Öğr. Gör. Merve Sevdâ SELVİ'ye içtenlikle teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmamda katkılarını esirgemeyen, PİKTES Projesi'nde görev yapan değerli arkadaşlarıma gönülden teşekkür ederim. Verdikleri emek ve gösterdikleri içtenlikle bu çalışmanın kıymetli birer parçası oldukları için...

Ve en derin teşekkürü bugünlere gelmemi sağlayan, her zaman arkamda duran, sevgileriyle beni sarmalayan kıymetli annem Fidan ERDOĞAN ve babam Ekrem ERDOĞAN'a iletiyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Özet	iv
Abstract	v
Teşekkür	vi
İçindekiler.....	vii
Tabloların Listesi.....	ix
Kısaltmalar Dizini	x
1. GİRİŞ.....	1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Geçmişten Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi.....	7
2.2. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurum ve Kuruluşlar.....	11
2.2.1. Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)	12
2.2.2. Yunus Emre Enstitüsü (YEE)	13
2.2.3. Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA).....	13
2.2.4. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB).....	14
2.2.5. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)	15
2.2.6. Türkiye Maarif Vakfı (TMV).....	16
2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar.....	17
2.4. Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Dikkat Edilecek Hususlar	21
2.5. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Öğretici	23
2.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programlarında Öğretici Özellikleri	24
2.6.1. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017)	25
2.6.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Öğretici Özellikleri.....	26
2.6.3. ECML (Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezi) Çerçevesinde Öğretici Özellikleri..	28
2.6.4. PİKTES Projesi Çerçevesinde Öğretici Yeterlikleri	29
2.7. Türkçeyi Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğreticiler Arasındaki Benzerlikler ve Farklar	30
2.8. PİKTES Öğreticilerinin Aldığı Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimler	32
2.9. Öğretici Yeterlikleri Üzerine Yapılan İlgili Araştırmalar	33
3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	38
3.3. Araştırmanın Veri Kaynakları.....	38
3.4. Verilerin Toplanması	39

3.5. Verilerin Analizi	42
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	43
4. BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	45
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	90
4.13. On üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
4.14. On dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97
4.15. On beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
4.16. On altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	101
4.17. On yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103
4.18. On sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	106
4.19. On dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	108
4.20. Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
4.21. Yirmi Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113
4.22. Yirmi İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	119
Extended Abstract	121
Kaynakça	127
Ekler	139
Özgeçmiş	143

TABLoların LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1. PİKTES Öğrencilerinin Diğer Öğrencilerden Ayırt Edici Temel Özellikleri ve Dilsel-Kültürel Entegrasyon Önceliği	46
Tablo 4.2. PİKTES Öğreticilerinin Diğer Alan Öğreticilerinden Ayırt Edici Özelliklerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	59
Tablo 4.3. Öğrenciler Arasındaki Hoşgörüsüz Davranışlara Karşı Alınan Tedbirlere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	62
Tablo 4.4. PİKTES Öğreticilerinin Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Karşılama Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri	64
Tablo 4.5. PİKTES Öğreticilerinin Genel Yeterlik Alanlarına Uygunluğuna Dair Görüşler ..	68
Tablo 4.6. PİKTES Projesi Kapsamında Görev Almak İsteyen Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Yeterliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	71
Tablo 4.7. PİKTES Kapsamında Verilen Sertifikanın Yeterliliği ve Öğrenen Farkındalığına Yönelik Eğitim İhtiyacına Dair Görüşler	74
Tablo 4.8. Katılımcıların PİKTES Eğitimlerinin Katkısına Yönelik Görüşleri	78
Tablo 4.9. Ders Verilen Toplumun Kültürüne Hâkim Olmaya Dair Görüşler	81
Tablo 4.10. Katılımcıların Web 2.0 Araçlarına Yönelik Bilgi ve Uygulama Düzeyine İlişkin Görüşleri.....	84
Tablo 4.11. Katılımcıların Alan Yeterliklerine ve Öğretim Deneyimlerine Dair Görüşleri	87
Tablo 4.12. Ders Kitapları Dışında Yararlanılan Etkinliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri	90
Tablo 4.13. Çocuklarla Çalışmanın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri	94
Tablo 4.14. Öğrencilerin Öğreticilerden Beklentilerine Dair Katılımcı Görüşleri	97
Tablo 4.15. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Dair Katılımcı Görüşleri.....	99
Tablo 4.16. Sınıf İçi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Dair Görüşler	101
Tablo 4.17. Öğreticilerin Çocuklara Film, Çizgi Film, Kitap ve Şarkı Önerilerine İlişkin Dağılım.....	104
Tablo 4.18. Öğreticilerin Gençlere Film, Çizgi Film, Kitap ve Şarkı Önerilerine İlişkin Dağılım.....	106
Tablo 4.19. Öğreticilerin Sınıfa Uygun Materyal Önerilerine İlişkin Görüşleri.....	109
Tablo 4.20. Öğreticinin Araç Dil Bilmesi Gerektiğine İlişkin Görüşler	111
Tablo 4.21. PİKTES Öğreticilerinin Empatiye Yönelik Görüşleri	113
Tablo 4.22. Öğreticiye Tavsiyelere İlişkin Görüşler	115

KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar

Açıklamalar

AOBM

Avrupa Ortak Başvuru Metni

DİLMER

Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

ÖMGY

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

PİKTES

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

PİKTES+

Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES+)

TÖMER

Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

vb.

Ve benzeri



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, soruları, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar açıklanmış ve çalışmaya ilişkin terimler tanımlanmıştır.

Problem Durumu

Yabancılar Türkçe öğretimi son yıllarda büyük bir ivme yakalamış olsa da bu alanda yapılan çalışmaların kökü eskiye dayanmaktadır. Kaşgarlı Mahmud'un Divân-u Lugati't-Türk adlı sözlük çalışması bu alanda günümüze ulaşan ilk çalışma olması bakımından oldukça değerlidir (Melanlıoğlu, 2008: 475). Uluslararası alanda Türkçe öğrenimine duyulan istek ve artış,

Türkçe öğretimini akademik zemine taşımış ve öğretim programları aracılığıyla kuramsal bir yapıya kavuşturmuştur. Türkçe öğrenme ve öğretme isteğinin çeşitliliği arttıkça bu ihtiyaca cevap verebilecek resmî ve özel kurum, kuruluş sayısı da artış göstermiştir. Ortaya çıkan bu talebin doğal sonucunda ilk kurumsallaşma Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) adı altında resmî eğitim faaliyetine başlamıştır. Bireyin ana dilinin yanında yabancı/ikinci dil bilme ihtiyacı hissetmesi küreselleşen yeni dünya düzeninde iletişim talebini karşılama açısından önemlidir (Wallace,2002: 2). Dil öğretiminde yer alan temel becerilerin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dışında iletişimin şekillendirilmesinde önemli yeri olan sosyal aktiviteler, insan ilişkileri ve etkileşimleri göz ardı edilemeyecek unsurlardır. “Birey neden ikinci bir dil öğrenme isteği taşır?” sorusu sorulduğunda çeşitli faktörlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; başka bir ülkede eğitim alma isteği, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, akademik çalışmalar, evlilik, turizm, göç, savaş vb. gibi nedenler dil öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen gelişmeler arasında gösterilmektedirler (Arslan, 2012; Çiftçi ve Demirci, 2018; Şen, 2019). Tarih boyunca çeşitli sebeplerle bir ihtiyaca dönüşen yabancı/ikinci dil bilme arzusu; durumlara ve koşullara göre değişiklik gösterse de kesintiye uğramadan günümüz dünyasının çok kültürlü çok dilli öğrenme ortamına aktarılmış ve insanları arayışlara yönlendirmiştir (Delibaş, 2019: 28-29). Bu arayışta Türkiye'yi çevreleyen bölgelerde yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik hareketlilikler ve bu hareketliliğin doğurduğu göçler; diğer tarafta teknolojiye hızlı değişimler, çağa ayak uydurabilme isteği insanın varlığını sürdürebilmesi için ikinci bir dil bilmeyi zorunluluk hâline getirmiştir. Bu talep artışını karşılamak için beklentilere uygun dil öğretim, yöntem ve tekniklerini uygulayabilecek donanıma sahip öğreticilere ihtiyaç duyulmuştur. “Sürecin başarıyla tamamlanması için program geliştirmeden ders tasarımına, materyal hazırlamadan sınıfta kullanımına, sınıf yönetiminden ölçme

değerlendirmeye, öğretim yöntem ve tekniklerinden kuramsal bilgiye ulaşmaya kadar üretici ve uygulayıcı rolü üstlenen öğretmenler gereklidir” (Durmuş, 2019: 8). Öğreticilerin üstlendikleri bu rolleri yerine getirebilmesi için mesleki bilgi ve niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlikle ilgili araştırmaları bulunan Schulman (1987) verimli bir öğretim süreci için eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi türlerini; alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğrenen özellikleri hakkında bilgi, eğitim ortamı ve şartları bilgisi, eğitim hedefleri, amaçları ile bunların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi, pedagojik alan bilgisi olarak sıralamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken yeterlikler; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmıştır (2017). Bunlara ek olarak yabancılara Türkçe öğretiminin kendine özgü incelikleri vardır; bunlar öğretim elemanın seçilişi ve yetiştirilmesi, dersi işleme tekniği ve sınıf içi uygulamalar olarak sınıflandırılır (Güzel ve Barın, 2013).

Son yıllarda ülkemize gelen yoğun göçle beraber yabancı öğrenci sayısı oldukça artmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle hâlihazırda uygulanan programlarda yeni ihtiyaçların gündeme geldiği gözlenmiştir. Yeni ve yabancı kültürü tanıma, yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olma sürecini yönetme, yabancı öğrencinin kültürüne ait hassasiyetlerini tanıma ve bilinçli bir eğitim öğretim ortamı hazırlama, özel durumlardan (travma sonrası stres bozukluğu, savaş, göç gibi) sonra eğitime dahil olmuş yabancı öğrencinin psikolojik durumunu anlama, yabancı uyruklu öğrencinin yeni kültürü ve dili öğrenmeye hevesli olması için teşvik edici tutumlarla yaklaşma gibi birçok yeterliğe ihtiyaç hasıl olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancı/ikinci dil alanında düzeyler, disiplinler, bölümler, okullarla birlikte yeni ve uyarlabilir yeterliklere ihtiyaç duyulmuştur. Bu yeterlikleri de yerine getirebilmek için donanımlı öğretmenlere sahada yer verilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Alanda oluşan ihtiyacı karşılamak için üniversite bünyelerinde çeşitli sertifika programları düzenlenmiştir. Bu programlara Türkçe Öğretmenliği, Çağdaş Türk Dili ve Lehçeleri, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Türk Halk Bilimi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri, Mütercim-Tercümanlık Bölümü alanlarında yetişen öğretmenler katılmıştır. Katılım bu bölümlerden olsa da Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel unsurlardan biri olan dil öğretmenleri genellikle Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden mezun olanlar tarafından seçilmektedir. Sertifikanın eğitim süresi üniversiteden üniversiteye farklılık gösterse de eksikliklerin giderilmesinde destekleyici olmaktadır. Eğitimlerini tamamlayan öğretmenler üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleriyle (TÖMER) dil öğretim uygulama ve araştırma

merkezlerinde (DİLMER); yurt dışındaysa Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezi ve Maarif Vakfı bünyesindeki okullarda yabancı/ikinci dil öğreticisi olarak istihdam edilmektedirler. Bu alan yalnızca dil öğretimiyle sınırlı olmadığı için; kültürel aktarım, pedagojik donanım ve çok kültürlü sınıf yönetimi gibi farklı yeterliklere sahip olmayı da zorunlu kılmaktadır. Bu durum beraberinde tezin de temelini oluşturan bazı soruları gündeme getirmektedir.

- Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları eğitim yabancılara Türkçe öğretimine ne kadar uygundur?
- Bu alana yönelik alınan dersler öğretmenleri ne derece yeterli kılmaktadır?
- Bu alanda ders verebilmek için yeterlikler nelerdir?
- Türkçe öğretmenliği programı, yabancılara Türkçe öğretimi için gerekli olan dil öğretim yöntem ve tekniklerini ne ölçüde içermektedir?
- Lisans düzeyinde alınan dersler ve sertifika programlarında verilen derslerin içeriği kültürlerarası iletişim ve çok dilli sınıflarla başa çıkma becerilerini kazandırmakta yeterli midir?
- Yabancılara Türkçe Öğretimi sertifikaları, öğretmen adaylarına pratik sınıf içi uygulama deneyimi kazandırıyor mu?
- Alınan ders içerikleri, göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik öğretim süreçlerini kapsıyor mu?
- Kapsayıcı eğitimde Türkçe öğretimi yapacak bir öğretmende bulunması gereken temel mesleki yeterlikler nelerdir? Bu alanda ders verebilmek için sadece pedagojik formasyon yeterli midir?
- Kapsayıcı eğitimde Türkçe öğretimi yapan öğreticiler hangi akademik, kültürel ve dilsel becerilere sahip olmalıdır?
- Alanda görev yapan öğretmenler için hizmet içi eğitimlerin önemi nedir? Bu eğitimler yeterli düzeyde sağlanmakta mıdır?
- Öğretici yeterlikleri arasında ölçme-değerlendirme, materyal geliştirme ve sınıf yönetimi gibi alt becerilerin yeri nedir?
- Avrupa Dil Portfolyosu veya CEFR (Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi) gibi uluslararası standartların bilinmesi bu alanda yeterlik için gerekli midir?

Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin yalnızca pedagojik bilgiyle yetinmemesi aynı zamanda kültürlerarası iletişim becerisi, etkili sınıf yönetimi, dilsel farkındalık ve uluslararası ölçütlere hâkimiyet gibi çok yönlü yeterliklerle donatılmış olmaları gerektiği varsayımından hareketle şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda, Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES+) kapsamında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sahip oldukları yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, mevcut alanyazın taramaları ile yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlar analiz edilerek öğretici yeterlikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulguların nitelikli bir dil eğitiminin gerçekleştirilmesine katkı sağlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine rehberlik etmesi ve ilgili eğitim politikalarının oluşturulmasında yol gösterici olması beklenmektedir. Bu kapsamda; genç yetişkinlere, gençlere ve çocuklara Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin neler olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, belirlenen problem soruları doğrultusunda öğretmenlerin genel ve mesleki yeterliklerinden yola çıkarak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde sahip olunması gereken özel alan yeterliklerini tanımlamaktır. Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES+) kapsamında görev yapan öğretmenlerin öğretim ortamlarını etkin şekilde düzenleyebilmeleri ve öğretim sürecini pedagojik açıdan sağlıklı bir biçimde yürütebilmeleri için ihtiyaç duydukları yeterlik alanları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında PİKTES+ bünyesinde ders veren öğretmenlerin görüşlerine başvurularak sahadan elde edilen veriler doğrultusunda özel alan yeterliklerinin kapsamı ve uygulanabilirliği analiz edilmiştir. Bu sayede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesine ve alana yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yürütülen entegrasyon politikalarının önemli bir bileşeni olan yabancılara Türkçe öğretimi hem toplumsal uyumun sağlanmasında hem de kültürlerarası etkileşimin geliştirilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu sürecin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesinde ise öğretmenler, anahtar kişiler olarak öne çıkmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve tutumların belirlenmesi alandaki nitelikli eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirliği açısından büyük önem

taşımaktadır. Bu tez çalışması, ilgili alanda görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde ele alarak, öğretici niteliklerine ilişkin özgün ve veri temelli bulgular sunması bakımından alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemiştir. Araştırma kapsamında öğretici yeterliklerinin kapsamlı biçimde değerlendirilmesi yoluyla yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların analiz edilmesi ve bu doğrultuda ortaya çıkan yeni yeterlik ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilmesi beklenen bulguların, öğretici eğitime yönelik programların içerik, kapsam ve yöntem açısından gözden geçirilmesine katkı sunabilecek nitelikte olması hedeflenmektedir. Bu yönüyle çalışmanın program geliştiricilere, alan uzmanlarına ve eğitim planlayıcılara yönelik olarak politika oluşturma süreçlerine ve öğretici yetiştirme uygulamalarının iyileştirilmesine ışık tutabilecek öneriler geliştirme potansiyeline sahip olması beklenmektedir.

Varsayımlar

Araştırmanın planlama, uygulama ve verilerin analizine yönelik tüm aşamalarında yeterlikleri değerlendirilen öğretmenlerin yöneltilen sorulara içtenlikli, doğru ve yanlılığa yol açmayacak biçimde yanıt verdikleri kabul edilmiştir. Bu varsayım, elde edilen verilerin geçerliğini ve yorumların güvenilirliğini sağlamaya yönelik temel bir dayanak oluşturmaktadır. Öğreticilerin samimi beyanlarda bulunmuş olduğu varsayımı doğrultusunda, araştırma bulgularının öğretici yeterliklerini nesnel biçimde yansıtmaları ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğe katkı sunması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğreten Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki PİKTES Projesi'nde görev alan öğretmenlerle yürütülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunları doğrudan gözlemlene olanağına sahip oldukları için uyum sınıflarında ve dil sınıflarında görevli PİKTES+ öğretmenleri araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Öğreticilerin pedagojik yeterlikleri, problem sorusu ve alt problemler kapsamında değerlendirilmiştir.
2. Türkçe öğretmenlerinin yeterliklerine yönelik toplanan veri grubu Ankara ilindeki 50 öğretici ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretici: Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak farklı yaş, dil seviyesi ve kültürel arka plana sahip bireylerden oluşan gruplara, örgün eğitim ve örgün eğitim dışında dil öğretim faaliyetlerinde bulunan uzman kişidir.

Yeterlik: Herhangi bir işi yapabilme gücüne sahip olmayı sağlayan bilgi, yetenek ve yetkinlik.

Hedef dil: Bireyin ana dili olmayan ve öğrenme sürecinde dilsel yeterlik kazanmayı amaçladığı yabancı veya ikinci dil statüsündeki dildir.

Kültürlerarası duyarlılık: Kültürlerarası iletişim kurarken davranışların uygun ve etkin olmasını sağlayan, teşvik eden, kültürel farklılıkları anlamak ve hoşgörülü olmak için olumlu duygular geliştirebilmeye yarayan bir yetenek olarak tanımlanır (Chen, 1997).

Öz yeterlik: Öğretmenin öğretme kapasitesi, istenilen öğrenme sonuçlarını meydana getirme kapasitesi hakkında kendine olan inancı olarak ifade edilir (Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dijitalleşmenin ön plana çıktığı ve yapay zekanın toplumsal yapıları dönüştürdüğü günümüz dünyasında, kültürlerarası etkileşim ve iletişimin artmasına bağlı olarak bireylerde yeni bir dile ve kültüre yönelik farkındalık ve tanıma isteği her geçen gün artmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak yabancı dil öğretimi ülkelerin eğitim politikaları içerisinde önemli bir yer edinmiş, Türkçe ise uluslararası düzeyde öğretilen diller arasındaki yerini giderek güçlendirmiştir. Özellikle göç, eğitim, ticaret ve kültürel iş birliği gibi alanlardaki küresel ve bölgesel dinamikler, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesini bir tercih olmaktan çıkararak öncelikli bir alan hâline getirmiştir. Yabancılar Türkçe öğretimi sadece dilsel yeterlikleri değil kültürel aktarımı, toplumsal uyumu, bireyin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü bir süreçtir. Bu sürecin belirleyici ve yönlendirici unsurlarından birini kuşkusuz öğreticiler oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, farklı yaş gruplarına, çeşitli kültürel geçmişlere ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireylerle yürütülen çok boyutlu ve dinamik bir pedagojik süreçtir. Bu sürecin etkili ve nitelikli bir biçimde sürdürülebilmesi, öğreticinin sahip olduğu mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere doğrudan bağlıdır. Bu bölüm, yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişiminden başlayarak öğretimin kurumsal yapıları, temel kavramlar, öğretim sürecinde dikkate alınması gereken ilkeler, öğretici özellikleri ve yeterlikleri gibi başlıklar çerçevesinde kapsamlı bir bakış sunabilmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren temel kurum ve kuruluşlar, bu kurumların uyguladığı programlar ile öğretici niteliklerini belirleyen standartlar da bu bölümde ele alınacaktır. Bölümün temel amacı, öğretici yeterliklerinin yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında neden önemli olduğunu tarihsel, kurumsal ve pedagojik yönleriyle ortaya koymak ve bu yeterliklerin günümüz uygulamalarındaki yansımalarını alanyazın doğrultusunda değerlendirmektir. Böylece çalışmanın kuramsal temelleri ortaya konularak araştırmanın gerekçesi daha anlaşılır ve akademik bir zemin üzerinde temellendirilmiştir.

2.1. Geçmişten Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi

Son dönemlerde adını bir hayli duyduğumuz akademik çalışmaların yoğunlaştığı bir alan hâline gelen yabancılar Türkçe öğretimi, Türklerin tarihsel süreçte farklı medeniyetlerle kurduğu etkileşimler sonucunda geniş bir coğrafyada hüküm sürmüş ve de sürmeye devam etmektedir. Türkçe öğretiminin başlangıç noktası kesin biçimde bilinmese de Türk milletinin öne çıkan özellikleri, farklı coğrafyalarda kurduğu kültürel, siyasal, ekonomik ilişkiler

sonucunda yönetici konumunda bulunmaları, Türkçe öğrenimine ve öğretimine önem gösterilmesine neden olmuştur. Dil edinim ve öğrenim sürecinin başlangıçta sözlü aktarım yoluyla gerçekleştiği göz önüne alındığında yabancı/ikinci dil öğretiminin de öncelikli olarak sözlü gerçekleşmiş olması varsayımını güçlendirmektedir (Krashen, 1982). Bu doğrultuda diyebiliriz ki Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde ilk olarak sözlü uygulamaların ağırlık kazanmış olması muhtemel görülse de bu sürecin erken dönemlerine ilişkin doğrudan veya somut verilere henüz ulaşamamıştır. Yazılı kaynakların azlığı ve sistematik tutulan kayıtların bulunmayışı Türkçenin ilk dönem öğretim faaliyetlerine yönelik değerlendirmelerin genellikle kavramsal varsayımlara ve dolaylı tarihsel göstergelere dayandırılmasına yol açmaktadır. Sözlü kültür döneminde Çinliler ve Türkler arasında askeri, siyasi, ticari alanlarda yakın ilişkiler, mücadeleler olmasına rağmen resmî olarak Türk dilinin Çinlilere ya da Çin dilinin Türklere öğretildiğine dair kesin bilgiler mevcut değildir (Arslan, 2012). Ancak Çinli bir kadının Türk sınırında görevli olarak sürgün edilmiş kocasına Türk dilinde bir aşk şiiri yazmasından Çinlilerin Türkçeyi öğrenmiş olduklarına dair dolaylı kanıt ulaşılabilir. Çinli kadının Türkçeyi biliyor olması başka Çinlilerin ya da farklı uluslardan aydınların da Türkçe öğrenmiş olmaları ihtimalini ortaya çıkarmaktadır (Çiftçi, 2006: 81). Çin kaynaklarında Türkçe kelimelere rastlanması, diplomatik evlilikler sonucunda Türkçenin öğrenilmesi, Orhun Abideleri'nin bir yüzünün Çince olması Türklerin birbirleriyle ve diğer topluluklarla iletişim halinde oldukları ilk andan itibaren Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretiminden söz edilebilir (Zorbaz, 2013). Bu döneme ait kaynaklardan elde edilen bilgiler Türkçenin ana dili Türkçe olmayan kişilerce bilindiğini ortaya koymakla birlikte bir öğreticinin varlığına dair net bir kanıt ileri sürmemektedir (Balcı, 2012: 11). İlk büyük Türk devletlerinden olan Asya Hun Devleti'nde Türkçe öğretiminin düzenli bir eğitim sisteminde, belirli bir program ya da öğretim kurumu içerisinde gerçekleştirildiğine dair bir bulguya rastlanmamıştır. Göçebe yaşam tarzını benimseyen Türkler bu nedenle dili öğrenirken ve öğretirken sözlü kültür ve kültürel aktarım yolunu kullanmışlardır (Maden ve Kızıldaş, 2019: 119). Bununla birlikte Mani rahiplerinin misyonlarını yerine getirmek için Uygur Türkçesi öğrenmeleri, halka bu dille hitap etmeleri, Türkçe eserler kaleme almaları ve Moğolların yazıyı Uygurlardan öğrenmeleri, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğrenildiğini gösteren önemli bulgularındandır (Biçer, 2012: 113). Hunlarla başlayan süreç diğer Türk devletleri tarafından devam ettirilse de sistemli kurumlar bulunmadığı için bu dönemlere ilişkin bilgiler yazılı eserlerin incelenmesiyle öğrenilebilmektedir. Bu eserler genellikle sözlükler, dil bilgisi kitapları ve konuşma rehberlerinden oluşmaktadır. Türkçenin yabancılara sistemli biçimde öğretimi XI. yüzyılda Türkçenin Arapça kadar zengin ve gelişmiş bir dil olduğunu göstermek amacıyla Kaşgarlı

Mahmud'un kendi tabiriyle “Türk diliyle Arap dilinin atbaşı beraber yürüdükleri bilinsin diye” kaleme aldığı Divân-ü Lügati't Türk adlı eseriyle başlatılmaktadır (Atalay, 1939; Barın, 2010; Bulut, 2015). Kaşgarlı yazdığı bu sözlükle hem Türk kültürünün tanıtıcısı olmuş hem de Türk tarihi ve coğrafyası hakkında önemli bilgilere yer vererek dönemi hakkında bilgilere ulaşmamızı sağlamıştır (Öztürk, 2015; Akyüz, 2001).

Çağatay Türkçesi döneminde önemli gramer kitapları ve sözlükler yazılmıştır. Ali Şir Nevaî Türkçenin ilk anlam ve isim bilimi Muhakemetü'l-Lugateyn adlı eserinde Farsçaya karşı Türkçeyi savunarak Farsçanın Türkçeden üstün olmadığını ve Türkçeyle eşit derecede olduğunu karşılaştırmalı şekilde kanıtlamaya çalışmıştır. (Biçer, 2017). Celâluddîn Han'ın kaleme aldığı Luḥçetu't Turk, Farsça bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış iki dilli bir eser olduğu için Türkçe bilenler de Farsça öğrenebilmiştir (Koçoğlu ve Ahmadoughli, 2018: 45). Harezm sahasında Zemahşerî'nin Arapça öğrenmek isteyen Harzemşahlar Devleti hükümdarı Atsız b. Muhammed için kaleme aldığı Mukaddimetü'l-edebe'te Arapça kelimeler ve kısa cümlelerden oluşan nüshaların çoğunda Arapça metnin altında Türkçe tercüme bulunmaktadır (Dilaçar, 1971: 125). Bu eser dışında Farsça, Türkçe ve Moğolcanın bir arada kullanıldığı İbn-i Muhennâ'nın “Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân” adlı eseri yazılmıştır. Memlûkler döneminde Türk sultanlarının devleti yönetmesi Türk diline karşı ilgiyi arttırmış, Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan kitapların sayısında artışı sağlamıştır. Kıpçaklar Dönemi'nde Türk bilmecelerinin bilinen en eski örneklerini içeren Codex Cumanicus gibi önemli eserler kaleme alınmıştır. Bunun yanında Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı) ve Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü) gibi kitaplar da Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla kaleme alınan eserlerdir (Bican, 2019; Ölmez ve Khairullah, 2016). Memlûk'te Kitâbu Bulgatu'l-Muštâk fi Lugati't-Türk ve'l Kıfçâk (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı), Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı) Arap ve Farslara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan diğer eserlerdir (Barın, 2010; Ercilasun, 2004). Kıpçak Türkçesi dönemi Türkçenin yabancılara öğretiminin en çok olduğu ve Türkçenin saygınlığını kazandığı bir dönemdir (Bayraktar, 2013).

“Türkçe tarihsel gelişim süreci boyunca Çin, Moğol ve Hint toplumlarıyla kurulan ilişkilerden başlayarak; İslamiyet'in kabulüyle birlikte Arapça ve Farsçanın dilsel etkilerine maruz kalmış, Anadolu coğrafyasındaki yerel topluluklarla ve sonrasında Balkan halklarıyla yürütülen sosyal etkileşimler sayesinde yeni unsurlar kazanmıştır. Ayrıca, siyasal ve kültürel ilişkiler çerçevesinde Fransızlarla, ticari bağlar aracılığıyla ise İtalyanlarla kurulan temaslar,

dilin yapısal çeşitliliğini artırmıştır. Tüm etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve “Osmanlıca” adıyla anılan karma yapıdaki dil, Türkçenin modern döneme uzanan evrimsel sürecinde önemli bir basamak oluşturmuştur (Uzun, 2013)”. Arapça ve Farsçanın baskın olduğu bir dönemde Karamanoğlu Mehmet Bey’in “Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya” fermanı Türkçeye hak ettiği değeri kazandırma yönünde atılmış anlamlı bir adım olup bu çabanın somut bir göstergesi niteliğindedir (Sarı, 2008). Osmanlı Dönemi’nde yazı dili olarak Osmanlıcanın benimsenmesi, Arapça ve Farsça unsurların yoğun biçimde kullanılmasına yol açmıştır. Bu dönemde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sistemli bir şekilde yürütülmemiştir. Ancak imparatorluğun çok kültürlü yapısı ve farklı toplulukların bir arada yaşaması, özellikle azınlık gruplarının Türkçe öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Yeniçeri ocaklarında Hristiyan çocuklara verilen dil ve kültür temelli eğitim, bu dönemdeki yabancılara Türkçe öğretiminin örneklerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Biçer, 2012). Osmanlı Devleti ile siyasi ve ticari ilişkilerini geliştirmek isteyen Avrupalı devletler, elçilikler aracılığıyla yürüttükleri diplomatik faaliyetler kapsamında Türkçeye ilgi duymuş; bu doğrultuda tercümanlar yetiştirmiş, konuşma kılavuzları ve öğretim materyalleri hazırlatmıştır. Almanya’da Hieronymus Megiser’in 1612’de kaleme aldığı ilk Türkçe gramer kitabı ile Venedik Cumhuriyeti’nin 1551’de İstanbul’da açtığı dil oğlanları okulu, bu çabaların önemli örneklerindendir. Bu model daha sonra Fransa, Avusturya, Polonya ve İngiltere tarafından da benimsenmiştir. Aynı dönemde bazı Avrupa üniversitelerinde Türkoloji kürsüleri kurulmuş ve Türkçe öğretimi akademik bir zemine taşınmıştır (Aykaç, 2015; Dilaçar, 1989; Ağildere, 2010). Tüm bu gelişmelere rağmen, söz konusu dönemde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sistematik bir yapıdan yoksun kalmış; hedef kitlenin genellikle yetişkin bireylerden oluşması, çocuklara yönelik Türkçe öğretiminin ihmal edildiğini göstermektedir (Kardaş ve Kaya, 2019: 13).

Cumhuriyet Dönemi’nde gerçekleştirilen harf inkılabı Türkçenin yazı ve konuşma dili arasındaki farklılıkları azaltarak yabancı/ikinci dil olarak öğretimini kolaylaştırmış bu durum yabancılardan Türkçeye olan ilgisini artırmıştır. Aynı zamanda 1933 yılında Nazi Almanya’sından kaçarak Türkiye’ye gelen akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarında görevlendirilmesi Türkçenin Latin alfabesiyle öğretimini hızlandırmış ve bu sürece uluslararası bir nitelik kazandırmıştır (Namal 2012, Delibaş 2023). 1950’li yıllardan itibaren Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ilgi artmış; 1960’lı yıllarda ise bu alana yönelik sistemli çalışmalar ve kaynak eserler ortaya çıkmaya başlamıştır. Yabancı diller için hazırlanan dil

öğretim kaynakları Türkçeye uyarlanmış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ihtiyacı bu uyarlama çalışmalarla karşılanmaya çalışılmıştır. Bu gelişmeler, Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesini desteklemiş ve alandaki kurumsal yapının temelini oluşturmuştur (Biçer, 2019; Çam, 2012). Yabancılar Türkçe öğretiminin kurumsal başlangıç noktası olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER gösterilse de alanyazın incelendiğinde bu tarihten önce de önemli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. 1960'lı yıllardan itibaren dil bilgisi kitaplarının yanı sıra konuşma ve beceri temelli öğretim materyalleri hazırlanmış 1965'te Kenan Akyüz'ün "Yabancılar İçin Türkçe Dersler (Konuşma, Okuma)" adlı eseri, çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının takip edildiğini göstermiştir. Benzer şekilde 1969'da Hikmet Sebüktekin'in yayımladığı "Yabancılar İçin Türkçe" adlı kitabın önsözünde dilsel-işitsel yönteme vurgu yapılması, alanın yöntemsel gelişimine dair önemli bir ipucu sunmuştur. Bu süreçte Hamza Zülfikar'ın "Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi" adlı eseri de dikkat çeken kaynaklardandır. Tüm bu sistemli çalışmalar, 1984 yılında kurulan TÖMER için sağlam bir zemin oluşturmuştur (Delibaş, 2023: 124–125). Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yabancılar Türkçe öğretimine yönelik çok sayıda kaynak eser üretilmiştir (Akpınar, 2011). Ancak İngilizce, Almanca, Fransızca gibi köklü yabancı dil öğretim geleneklerine sahip dillerle karşılaştırıldığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi oldukça sınırlı ve görece yeni bir geçmişe sahiptir. Buna karşın son yıllarda Türkiye'nin artan uluslararası görünürlüğü ve Türkçeye yönelik küresel ilginin yükselmesiyle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi stratejik bir devlet politikası hâline gelmiştir. Bu doğrultuda yurt içinde ve yurt dışında yürütülen öğretim faaliyetlerine önemli ölçüde kurumsal destek ve bütçe aktarımı sağlanmaya başlanmıştır.

2.2. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurum ve Kuruluşlar

Küreselleşmenin etkisiyle devlet sınırlarının anlamını yitirdiği günümüzde, hiçbir millet çevresindeki diğer toplumların dili, kültürü, yaşam tarzı ve ekonomik faaliyetlerine kayıtsız kalamamaktadır. Sosyal, eğitsel, diplomatik, ekonomik rekabet ve bilimsel etkileşimler ile kültürel alışveriş, sanatsal faaliyetler milletler arası ilişkilerin vazgeçilmez birer parçası hâline gelmiş bu durum toplumlar arasında çok yönlü iletişimi zorunlu kılmıştır (Kardaş ve Kaya, 2013: 1). Bu nedenler insan topluluklarını her geçen gün daha fazla etkileşim içinde olmaya yönlendirmekte ve birlikte yaşamayı zorunlu kılmaktadır. Söz konusu etkileşim ve zorunluluklar, bireylerin ve toplumların birbirlerinin dillerini öğrenmesini, geçmişte olduğu gibi günümüzde de kaçınılmaz ve önemli bir ihtiyaç hâline getirmiştir. Türkçeye duyulan

uluslararası ilginin her geçen gün artması Türk dili ve kültürünün tanıtımına yönelik yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yürütülmesini sağlamıştır. Söz konusu çalışmaların kuramsal bir zemine dayandırılması amacıyla son yıllarda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Türkçenin öğrenimini etkileyen etmenlerin çeşitlenmesiyle birlikte, bu alandaki ihtiyaca karşılık veren kurum ve kuruluşların sayısında da belirgin bir artış yaşanmıştır. Günümüzde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimini yürüten başlıca kurum ve kuruluşlar aşağıda sıralanabilir. Üniversitelerin ilgili Araştırma ve Uygulama Merkezleri, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye Diyanet Vakfı, İslam Kalkınma Bankası, Millî Savunma Bakanlığı, Yurtdışındaki Türkoloji Bölümleri, Halk Eğitim Merkezleri ve özel kurslar. Bu kurumlar Türkiye’de öğrenim görmek isteyen uluslararası öğrencilere doğrudan destek oldukları gibi burs yoluyla aracı da olabilmektedir. Özellikle de Büyük Öğrenci Projesi’nin devamı olan Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları (YTB) Türkiye Bursları kapsamında 2013 yılından bugüne kadar yüz binlerce öğrencinin Türkiye’nin farklı üniversitelerinde eğitim almasını sağlamıştır.

2.2.1. Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi dersi, Türkiye’de yükseköğretim kurumu bünyesinde ilk olarak 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı’yla başlamıştır (Erdil, 2017). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesinde kurumsallaşma sürecinin önemli bir kırılma noktası, 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile yaşanmıştır. Bu gelişmeyi sırasıyla 1992 yılında Ege Üniversitesi ve 1994 yılında Gazi Üniversitesi bünyelerinde kurulan TÖMER merkezleri izlemiştir. İlk TÖMER’in kurulmasıyla Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesi süreci hızlanmış bu yönde ders kitabı, akademik makale ve kitapların sayısında hızlı bir artış olmuştur. Günümüzde yurt içinde artık hemen her üniversite bünyesinde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesi faaliyetlerini sürdüren TÖMER’ler mevcuttur. Uluslararası öğrenci sayısında yaşanan artışın Türkçe öğretimine olan etkisi, üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin sayısındaki yükselişle açıkça gözlemlenebilmektedir. Bugün uluslararası öğrenci sayısının Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini görmek için üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin sayılarına bakmak yeterli olacaktır. Türkçe öğrenim faaliyetleri, üniversitelerdeki öğretim merkezlerinin yanı sıra yurt içi ve yurt dışındaki farklı kurum ve kuruluşlar tarafından da gerçekleştirilmektedir. Bunlardan özellikle vurgulanması gereken Yunus Emre Enstitüsü’nün gerçekleştirmekte olduğu

Türkçe Yaz Okulu Programları ve YTB'nin 2015 yılından bugüne kadar uygulamakta olduğu ve yöneldiği hedef kitlesi bakımından kamu diplomasisine son derece fayda sağladığı Kamu Görevlisi ve Akademisyenlere Yönelik Türkçe İletişim Programı KATİP'tir.

2.2.2. Yunus Emre Enstitüsü (YEE)

Yunus Emre Vakfı; Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını yurt dışında tanıtmak, bu alanlara ilişkin bilgi ve belgeleri uluslararası kamuoyunun hizmetine sunmak, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek ayrıca Türkiye'nin diğer ülkelerle kültürel alışverişini artırmak ve dostane ilişkilerini geliştirmek amacıyla 2007 yılında kamu vakfı statüsünde kurulmuştur. Vakfa bağlı olarak 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü ise hem Türkçenin öğretimini gerçekleştiren hem de Türkiye'nin kültürel ve sosyal tanıtımında aktif rol üstlenen önemli bir kurumsal yapı hâline gelmiştir. Kamu ve eğitim diplomasisinin etkili bir aracı olarak kabul edilen Türkçe öğretimine verilen önem doğrultusunda faaliyet gösteren Enstitü, yurt dışındaki kültür merkezlerinde yürüttüğü Türkçe öğretimini Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) çerçevesinde; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kapsayacak şekilde uygulamaktadır. Enstitü, günümüzde yurt dışındaki birçok üniversiteyle iş birliği içinde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimini sürdürmekte, bu alanda öncü rol oynamakta ve Türkçenin uluslararası bilinirliğini artırmak için çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü, düzenlediği sertifika programları ile yurt dışı merkezlerinde görevlendirilmek üzere öğretim elemanları yetiştirmekte, yurt içi ve yurt dışında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminin standartlaştırılması amacıyla uzaktan eğitim projeleri geliştirmektedir. Bu bağlamda ders kitapları hazırlamış, uzaktan Türkçe öğretimi platformları oluşturmuş ve Yaz Okulu uygulamalarıyla yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'de ağırlanarak dilin doğal bağlamda edinimini desteklemiştir. Uzaktan eğitim portalları aracılığıyla Türkçeye ilgi duyan bireylerin dil öğrenim süreçlerine katkı sağlanmakta bu çalışmalar hem bireysel öğrenme fırsatlarını genişletmekte hem de Türkçenin uluslararası bir dil olarak kabul görmesini pekiştirmektedir.

2.2.3. Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)

1991'de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) dağılmasıyla yeni ulus devletler ortaya çıkmıştır. Uluslararası alanda yaşanan politik, ekonomik ve sosyokültürel temelli değişimlerin etkisiyle; jeopolitik konumu gereği ortak tarih ve kültürel değerlere sahip

olduğumuz Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Azerbaycan'ın bağımsızlıklarını ilan etmesinin ardından, Türkiye'nin bu Türk Cumhuriyetleriyle tarihî ve kültürel bağlara dayalı güçlü bir iş birliği geliştirmesi amacıyla 1992 yılında Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) kurulmuştur. Türkiye'nin TİKA aracılığıyla dost, kardeş ve akraba ülkelere yönelik yaptığı çalışmaların temelinde bir barış kuşağı oluşturma çabası bulunmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliği, ilgili ülkelerle yapılan eğitim anlaşmaları doğrultusunda kamu diplomasisinin etkin bir aracı hâline gelmiştir. Bu kapsamda, 1992 yılında başlatılan Büyük Öğrenci Projesi ile birçok üniversite öğrencisi Türkiye'ye gelmiş ve uluslararası öğrenci statüsünde eğitim almaya başlamıştır. Bu öğrenciler için Türkçe öğrenme zorunluluğu getirilmiş olması, hızlı ve öngörülemez bir şekilde gelişen bu süreçte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşma sürecini önemli ölçüde hızlandırmıştır. Türkçenin konuşulduğu bölgelerin kalkınmasına katkı sağlamak ve bu bölgelerle ekonomik, ticari, kültürel ve eğitim alanlarında iş birliği geliştirmek amacıyla kurulan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), eğitimle ilgili çalışmaları desteklemek üzere planlanan Büyük Öğrenci Projesi ile birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini önemli ölçüde hızlandırmıştır. 1992 yılında başlatılan bu proje, 2013 yılında yerini Türkiye Bursları programına bırakmıştır. Türkiye Bursları, başta Orta Asya, Balkanlar, Orta Doğu ve Afrika ülkeleri olmak üzere dünyanın birçok farklı bölgesinden uluslararası öğrencileri Türkiye'de yükseköğrenim görmek üzere teşvik eden kapsamlı bir program hâline gelmiştir. Türkiye'ye gelen burslu öğrenciler, akademik eğitimin yanı sıra Türkçeyi öğrenme ve Türkiye'yi tanıma fırsatı elde etmektedir. Bu hem Türkiye'nin kamu diplomasisini güçlendirmekte hem de Türkçenin yabancı dil olarak uluslararası alanda öğrenilme oranını artırmaktadır.

2.2.4. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB)

YTB'nin yurt dışında Türkçe öğretime yönelik desteği “Türkçe Saati Proje Destek Programı” ile sağlanmaktadır. Bu projeye yurt dışındaki Türk çocuklarına ve yetişkinlere yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirilmektedir. Amaç çok dillilik yeteneklerinin, Türkçe dil düzeylerinin, sosyal kültürel ve entelektüel gelişimlerinin, Türk kültürünün tarihi ve edebi zenginliklerine dair bilgi seviyelerinin ve bu kültürel zenginliğin bilinciyle yaşadıkları ülkelerin toplumlarında öz güvenli, başarılı ve çok dilli bireyler haline gelme süreçlerinin desteklenmesi amacıyla belli bir zaman diliminde Türkçe öğretilmekte ve Türk kültürü tanıtılmaktadır.

2.2.5. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)

MEB, ülkedeki eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemek ve yürütmekle görevli en yetkili kurumdur. Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimi alanında MEB'e bağlı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü birimleri önemli görevler üstlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile Türkçe öğrenmek isteyen Türk soyluların ve yabancıların ihtiyaçları, özellikleri, şartları ve dil seviyeleri göz önünde bulundurularak, yurt içi ve yurt dışındaki yaygın eğitim kurumlarında uygulanmak üzere Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimine yönelik programlar hazırlanmıştır. Ayrıca MEB, bu alandaki stratejik rolünü yalnızca program geliştirme ile sınırlı tutmamakta; aynı zamanda öğretici yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarla da desteklemektedir. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik çeşitli çalıştaylar düzenlemekte ve bu alandaki eğitim kalitesini artırmak amacıyla yurt dışına öğretmen görevlendirmeleri yapmaktadır. Bakanlık, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimini yürütecek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmekte; kültürlerarası iletişim, dil öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ve materyal hazırlama gibi konularda öğreticilerin donanımları artırılmaktadır. MEB'in bu kapsamlı yaklaşımı, Türkçenin sistemli, planlı ve etkili biçimde yabancı dil olarak öğretilmesini sağlayarak, Türkiye'nin dil politikalarına ve kültürel diplomasi vizyonuna katkıda bulunmaktadır. Bu çerçevede, yalnızca yurt dışına yönelik dil öğretimi faaliyetleriyle sınırlı kalınmamış aynı zamanda Türkiye'ye göç eden bireylerin eğitime erişimi ve toplumsal uyumu için de çeşitli projeler geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin eğitim ve topluma entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) hayata geçirilmiştir.

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşın tetiklediği göç dalgasından en çok etkilenen ülkelerden biri Türkiye olmuştur. Eğitim-öğretim süreçleri yarım kalan ya da henüz okula başlayamamış çocukların hem Türkçeyi öğrenmeleri hem de toplumsal yaşama dâhil olmaları amacıyla çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı (FRIT) çerçevesinde, Millî Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında sağlanan iş birliği doğrultusunda proje, Aralık 2016'da uygulamaya konulmuştur. Projenin ilk aşaması, iki yıllık bir süreyle sınırlı tutulmuş ve Suriyeli nüfusun yoğun olarak yaşadığı 23 ilde, Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve devlet okullarında yürütülmüştür. Bu süreçte görevlendirilen öğretmenlerin büyük bölümü,

“Eğiticilerin Eğitimi” projesi kapsamında çeşitli üniversitelere bağlı TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitimi almıştır. İlk uygulama döneminin tamamlanmasının ardından proje, PİKTES II adıyla genişletilerek devam etmiştir. Bu aşamada yalnızca dil eğitimi değil kapsayıcı eğitim, psikososyal destek, rehberlik, veli eğitimi gibi modüller de projeye entegre edilmiş ve daha fazla ilde uygulanmaya başlanmıştır. Yerli halk ile göçmenler arasındaki etkileşimi artırmak ve toplumsal uyumu güçlendirmek amacıyla geziler, spor etkinlikleri ve kültürel faaliyetler gibi sosyal uyum çalışmaları yaygınlaştırılmıştır. Ayrıca, ölçme-değerlendirme, izleme ve raporlama sistemleri kurularak saha uygulamalarının etkililiği değerlendirilmiş ve elde edilen verilere göre ihtiyaçlar doğrultusunda iyileştirmeler yapılmıştır. Yaklaşık üç yıl süren bu ikinci aşamanın sonunda proje, “Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES+)” adıyla güncellenmiştir. PİKTES+ Projesi’nin temel amacı, Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu çocukların eğitime erişimlerini ve sosyal uyumlarını desteklemektir. Bu kapsamda, yabancı nüfusun yoğun olduğu 29 proje ilinde; okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar örgün eğitim sistemine kayıt, devamlılık ve bir üst eğitim kademesine geçiş oranlarını artırmak hedeflenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın bu konudaki çabalarını desteklemek, projenin özel amaçları arasında yer almaktadır. PİKTES+ ile yalnızca Suriyeli öğrencilere değil, tüm yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kapsayıcı politikalar geliştirilmiş; sürdürülebilirlik ve sistematik eğitim reformları öncelik hâline getirilmiştir. Proje kapsamında 21. yüzyıl becerileri, dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlikler gibi çağdaş eğitim içerikleri de müfredata entegre edilmeye başlanmıştır.

2.2.6. Türkiye Maarif Vakfı (TMV)

İlk kez 2016 yılında kurulmuştur. Kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan vakfın en önemli özelliği, eğitim alanında geniş yetkilere sahip olmasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı dışında, yurt dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip olan tek kuruluştur. Kuruluşundaki temel amaç yurtdışında, okul öncesi dönemden başlayarak her kademedeki etkin bir şekilde eğitim öğretim faaliyeti yürütmektir. Maarif Vakfı aynı zamanda yurt dışında ülkenin tanıtımını da yapmaktadır. Türkiye maarif vakfı yurtdışında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimini bir standarda taşımak için 2019 senesini yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı hazırlamıştır.

2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar

Dil, insanlar arasında iletişimi başlatan, toplumların ortak ürünü olan ve kültürel aktarımı sağlayan hem yazılı hem de sözlü bir araçtır. Birey, çevresini ve yaşadığı olayları dil aracılığıyla anlamlandırır ve ifade eder. Bir iletişim aracı olmanın ötesinde; düşünme, öğrenme, bilgi aktarma gibi temel işlevleri de bulunan dil, bireylerin bir arada yaşamasını, sağlıklı iletişim kurmasını ve toplumsal yapının oluşmasını mümkün kılar (Aksan, 2003: 13). Bu bağlamda, dil yalnızca bireylerarası iletişimi değil; aynı zamanda toplumsal düzenin kurulmasını ve kültürel sürekliliğin sağlanmasını mümkün kılan en temel araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Dil öğretimi, bu çok yönlü yapının bireylere kazandırılması sürecidir ve yalnızca dil bilgisel yapıları aktarmakla sınırlı olmayıp kültürel, toplumsal ve bireysel boyutları da içeren kapsamlı bir etkinliktir. Bu nedenle dil öğretimi sürecinde kullanılan temel kavramların açıklanması ve kuramsal çerçevede ele alınması, çalışmanın anlaşılabilirliği ve bütünlüğü açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, dil öğretiminde sıklıkla kullanılan temel kavramlar sistematik bir biçimde açıklanacak ve konuya ilişkin kuramsal altyapı sunulacaktır.

Ana Dil

Ana dil; bireyin doğumdan itibaren ilk sosyal çevresinden öğrendiği ve düşünme, anlama, kendini ifade etme süreçlerinde en etkin biçimde kullandığı dildir. Topaloğlu (1989: 24), ana dili “Kişinin önce annesinden ve diğer aile fertlerinden, sonra içinde bulunduğu sosyal çevreden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki iletişimi sağlayan dil.” olarak tanımlamaktadır. Aksan (1990: 81) ise ana dili tanımını şu şekilde yapmaktadır: “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” Ana dil, bireyin doğumdan sonraki ilk yıllarda, özellikle çocukluk döneminde ailesi ve sosyal çevresi aracılığıyla doğal yolla edindiği, eğitim sürecine ihtiyaç duymadan öğrenilen ilk dildir. Bireyin iletişim kurduğu, düşünce geliştirdiği ve kendini en iyi ifade ettiği dil olması açısından birincil öneme sahiptir. Ana dili tanımlanırken genellikle anneden ve aileden hareketle etnik köken esas alınsa da bu yaklaşım her zaman geçerli değildir. Bireyin ana dili, biyolojik kökenden ziyade doğumdan sonra maruz kaldığı ve etkin biçimde kullandığı dil ile şekillenir. Ebeveynlerin farklı etnik kökenlere sahip olduğu ve evde ortak bir dilin konuşulduğu durumlarda, çocuğun ana dili biyolojik olarak ailesinin dili değil; aktif olarak edindiği ve iletişim kurduğu dil olmaktadır. Bu nedenle, ana dilin belirlenmesinde esas olan unsur, bireyin erken çocukluk döneminde yoğun şekilde maruz kaldığı ve doğal iletişim ortamında öğrendiği dildir.

İkinci Dil- Yabancı Dil

Klein (1984: 31), ikinci dili; “Bireyin birinci dilden sonra ya da birinci dil ile birlikte iletişim aracı olarak kullandığı, yaşanan sosyal çevrede edinilen ve o çevrede aktif olarak konuşulan dil.” olarak tanımlamaktadır. İkinci dil ile yabancı dil arasındaki temel fark, ikinci dilin bireyin günlük yaşamında etkin şekilde kullanılmasıdır. Eğer bir birey, yaşadığı çevrede birden fazla dili iletişim aracı olarak kullanıyorsa, bu dillerden biri birinci dil (ana dil), diğeri ise ikinci dil olarak kabul edilir. Bu bağlamda, söz konusu birey iki dilli sayılır.

Yabancı dil, bireyin ana dili dışında, genellikle bilinçli bir öğrenme süreciyle okul, dil kursu ya da benzeri kurumsal ortamlar aracılığıyla öğrendiği dildir. Yabancı dil, “kişinin ana dili olmayan bir dil” olarak tanımlanmakta ve bu dilin öğrenilmesinin bilinçli bir çabaya dayandığı, genellikle örgün ya da yaygın eğitim ortamlarında gerçekleştiği ifade edilmektedir. Klein’e (1984: 31) göre, yabancı dil; dilin aktif olarak konuşulmadığı bir ülkede, sınıf ortamında öğrenilen ve günlük iletişim dili olarak kullanılmayan dildir. Benzer şekilde Henrici ve Riemer (2007: 39), yabancı dili; tek dilli bir çevrede, baskın biçimde ders yoluyla ve kontrollü bir şekilde öğretilen dil olarak tanımlar.

Yabancı dil ile ikinci dil arasındaki temel fark, dilin kullanım bağlamı ve işlevselliğinden kaynaklanmaktadır. Eğer öğrenilen dil, bireyin yaşadığı toplumda günlük yaşamda etkin bir şekilde iletişim aracı olarak kullanılmıyorsa, bu dil yabancı dil olarak kabul edilir. Buna karşın, bireyin yaşadığı ülkede öğrenilen ve aynı zamanda günlük yaşantısında iletişim kurmak amacıyla kullanılan dil ikinci dil olarak değerlendirilir. Dolayısıyla, yabancı dil genellikle başka ülkelerle iletişim kurmak, akademik veya mesleki gelişim sağlamak, seyahat etmek ya da ekonomik, teknolojik ve bilimsel ilişkiler kurmak amacıyla öğrenilir. Bu yönüyle, yabancı dilin edinimi doğrudan yaşanan topluma değil, farklı kültür ve coğrafyalara yönelik bir öğrenme sürecini ifade eder.

Tek Dillilik

Tek dillilik, bireyin yalnızca bir dili öğrenmiş ve bu dil üzerinden iletişim kurabiliyor olması durumudur. Hamer ve Blanc (2004), tek dilliliği bireylerin yalnızca bir dilin kodlarına sahip olması olarak tanımlamaktadır. Richards ve Schmidt (2002) ise tek dilliliği, yalnızca bir dili bilen ve bu dili etkin biçimde kullanan bireyler için kullanmaktadır. Toplum düzeyinde ele alındığında, tek dilli topluluklar da mevcuttur; bu topluluklarda bireyler sadece bir dili bilmekte ve günlük yaşamlarında yalnızca bu dili kullanmaktadırlar. Ancak günümüzde küreselleşme, dijital medya, çok dilli eğitim sistemleri ve göç gibi dinamikler nedeniyle tek dillilik olgusu

giderek azalmaktadır. Yine de dış dünyayla sınırlı temasa sahip topluluklarda tek dilliliğin sürdüğü gözlemlenebilmektedir.

İki Dillilik-Çok Dillilik

Lewandowski (1984: 184), iki dilliliği; bireyin her iki dilde de kendini etkili şekilde ifade edebilmesi, başkalarıyla iletişim kurabilmesi ve anlayabilmesi olarak tanımlar. Kielhöfer ve Jonekeit (1998: 11) ise iki dilliliği, iki dili dönüşümlü ve doğru bir biçimde kullanma yeteneği olarak değerlendirir. Bu tanımlarda, bireyin yalnızca iki dile sahip olması değil, her iki dili de sosyal yaşamın farklı alanlarında aktif ve işlevsel biçimde kullanabilmesi esas alınmaktadır. Macnamara, bir bireyin ikinci dilde yalnızca dinleme, konuşma, okuma veya yazma becerilerinden birini en alt düzeyde bile gerçekleştirebilmesini iki dillilik için yeterli kabul ederken; Bloomfield, bireyin iki dili ana dili düzeyinde kullanmasını esas alır. Östreicher ise iki dilli bireyi, dilleri karıştırmadan doğru biçimde kullanan kişi olarak tanımlar (Demircan, 1990: 20). İki dillilikte bireyin her iki dili benzer yeterlik düzeyinde kullanabilmesi "eş değerli iki dillilik", bu yeterliklerin farklı düzeylerde olması ise "eş değerli olmayan iki dillilik" olarak adlandırılır. Ayrıca, iki dilin aynı toplumsal bağlamda kullanılması "eş bağlamlı iki dillilik", farklı toplumsal bağlamlarda kullanılması ise "ayrı bağlamlı iki dillilik" olarak tanımlanır. Dilin kullanım işlevine göre yapılan ayrım da ise; her iki dilin benzer işlevlerde kullanılması "eş işlevselli iki dillilik", farklı işlevlerde kullanılması ise "ayrı işlevselli iki dillilik" şeklinde ifade edilir (Demircan, 1990). Edinim sürecine göre yapılan sınıflandırmada, bireyin dili doğal ortamda öğrenmesi "doğal iki dillilik", yapay ortam ve eğitim yoluyla öğrenmesi ise "yapay iki dillilik" olarak tanımlanır. Ayrıca, okul ya da kurs gibi sistemli öğretimle kazanılan iki dillilik "kontrollü iki dillilik", herhangi bir eğitim sürecine bağlı olmaksızın kendiliğinden edinilen durum ise "kontROLSÜZ İKİ DİLLİLİK" olarak adlandırılır (Klein, 1984; Kielhöfer ve Jonekeit, 1998). İki dilli bireylerin ortaya çıkma nedenleri arasında ebeveynlerin farklı anadillere sahip olması, göç, çok dilli toplumlarda yaşama, eğitim dili ile evde konuşulan dilin farklı olması gibi durumlar yer alır (Baker, 2011). Bu bireyler, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) her iki dilde etkin şekilde kullanabilir. İki dillilik yalnızca dilsel bir durum değil, aynı zamanda kültürel kimlik, sosyal uyum ve bilişsel gelişim açısından da önemli etkilere sahiptir. Yapılan araştırmalar, iki dilli bireylerin dikkat kontrolü, zihinsel esneklik ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerde tek dilli bireylere göre avantajlı olabileceğini ortaya koymaktadır.

Çok dillilik, bireylerin veya toplumların birden fazla dili işlevsel düzeyde kullanabilme durumunu ifade eder. Bu kavram, özellikle çok kültürlü ve çok etnikli toplumlarda yaygın

olarak gözlemlenir. Tarihsel süreçte göçler, savaşlar, ticaret yolları ve sömürge faaliyetleri gibi nedenlerle farklı toplumlar aynı coğrafyada bir arada yaşamaya başlamış, bu da çok dilliliği zorunlu ya da doğal bir edinim hâline getirmiştir (Aronin ve Singleton, 2008). Günümüzde dijitalleşme, eğitim politikaları ve bireysel ilgiler çok dilliliğin yaygınlaşmasında etkili olmaktadır. Artık bireyler yalnızca çevresel zorunluluklarla değil, akademik, mesleki ya da kültürel amaçlarla da birden fazla dil öğrenme eğilimindedirler. Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de çok dillilik önemli bir hedef olarak tanımlanmakta, bireylerin yalnızca bir yabancı dil değil birden fazla dili farklı yeterlik düzeylerinde öğrenmesi ve kullanması teşvik edilmektedir. Bu bağlamda okullarda çeşitli yabancı dil derslerinin verilmesi ve öğrencilerin çok dilli ortamlara hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Birden fazla dilin aynı coğrafyada birlikte kullanılması; kültürel zenginliği, iletişim olanaklarını ve bilişsel esnekliği artırmakta; dil politikalarının ve eğitim sistemlerinin de bu doğrultuda şekillenmesini zorunlu kılmaktadır.

Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi

Dil edinimi, bireyin herhangi bir bilinçli çaba göstermeksizin doğal bir dilsel çevrede, sosyal etkileşim yoluyla dili farkında olmadan kazanması sürecidir. Bu süreç genellikle çocukluk döneminde gerçekleşir ve birey, dili sistematik bir öğretime ihtiyaç duymadan çevresinden maruz kaldığı dil girdisiyle içselleştirir (Durmuş, 2013).

Dil öğrenimi ise dilin kurallarının bilinçli olarak kavrandığı, öğretici ve planlı bir yapı içinde gerçekleşen formel bir süreçtir. Genellikle sınıf ortamında, öğretmen rehberliğinde ve belli hedefler doğrultusunda yürütülür. Dil öğreniminde birey, hedef dilin gramer yapıları, kelime bilgisi ve dil kullanımı hakkında farkındalık geliştirir.

Dil Pasaportu, Dil İzlenesi ve Dil Gelişim Dosyası

Dil pasaportu, bireyin sahip olduğu yabancı dil yeterlik düzeylerini sistematik ve karşılaştırılabilir biçimde belgeleyen, Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esaslarına dayalı bir dokümandır. Bu belge, bireyin hangi dilleri hangi yeterlik düzeyinde kullandığını; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki yeterliliklerini uluslararası standartlara göre ortaya koyar. Aynı zamanda bireyin dilsel deneyimlerini ve iletişim becerilerini özetleyen kişisel bir öz değerlendirme aracıdır. Dil pasaportu, bireyin dil portföyünün bir parçası olarak, özellikle iş başvurularında, eğitim süreçlerinde ve uluslararası hareketlilik programlarında önemli bir referans işlevi görmektedir (Güler, 2005, Çetintaş,2010).

Dil izlencesi, öğretim sürecinin sistemli biçimde planlanmasını sağlayan öğretmenin neyi, nasıl ve hangi düzeyde öğreteceğini belirleyen pedagojik bir kılavuzdur. Bu belge dil öğretim sürecinin hedeflerini, içeriklerini ve öğretim stratejilerini yapılandıran bir yol haritası niteliğindedir. Öğrencilerin ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre tasarlanan dil izlencesi, müfredatın uygulanabilirliğini artırmakta hem öğretmen hem de öğrenci için öğrenme sürecini daha etkili ve izlenebilir kılmaktadır (Efe, 2009).

Dil gelişim dosyası ise öğrencinin yabancı dil öğrenim sürecine ait gelişimsel verilerin sistemli biçimde toplandığı hem resmi hem de bireysel çalışmaların yer aldığı bütünsel bir dosyadır. Bu dosya, öğrencinin dil öğrenimi süresince elde ettiği başarılar, yazılı ürünler, öz değerlendirmeler, öğretmen ve akran görüşleri, katılım belgeleri, sertifikalar ve yaratıcı üretimlerini (şiir, hikâye, kompozisyon vb.) içerecek biçimde düzenlenir. Dil gelişim dosyası, öğrencinin öğrenme sürecini izlemeye, değerlendirmeye ve gerektiğinde yönlendirmeye imkân tanıyan dinamik bir araç olarak işlev görür. Aynı zamanda bireyin dil öğrenim sürecine yönelik farkındalığını ve öz değerlendirme becerisini geliştirir (Güler, 2005, Mirici, 2015).

2.4. Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Dikkat Edilecek Hususlar

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi dil bilgisi aktarımıyla sınırlı olmayan bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini dikkate alan çok katmanlı bir süreci ifade eder. Bu süreçte öğretimin merkezine sadece dil bilgisi kurallarını yerleştirmek yeterli değildir bunun yanında dilin kullanım bağlamları, kültürel bileşenleri ve iletişimsel işlevleri de gözetilmelidir (Demir, 2021). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), bireylerin yalnızca dilbilgisel doğrulukta iletişim kurabilmesini değil aynı zamanda sosyal işlevleri dil yoluyla yerine getirebilme yetkinliğini kazanmalarını da hedeflemektedir (2020). Bu bağlamda dil öğretimi bireyi çok yönlü olarak geliştiren ve yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olarak ele alınmalıdır.

Barın (2004), yabancı dil öğreniminin bireyde başlangıçta bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünerek bir direnç duygusu yaratabileceğini dile getirir. Dolayısıyla öğretim sürecinde sıkıcılıktan ve aşırı akademik bilgilerden kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci merkezli, etkileşim temelli ve esnek bir öğretim anlayışıyla bireylerin dil öğrenme süreçleri daha verimli hâle getirilebilir. Bu noktada öğreticilere düşen görev, öğrenen bireyin yaş, ilgi alanı, öğrenme motivasyonu, dil öğrenme geçmişi ve hedefleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate alarak, içerik ve yöntem seçiminde pedagojik duyarlılık göstermektir (Ateş, 2019). Öğretim sürecinin planlamasında dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma)

alanlarının dengeli biçimde ve birlikte verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Barın (2004) etkili bir dil öğretimi için şu ilkelerin gözetilmesi gerektiğini savunmaktadır: Öğretimin planlı yürütülmesi, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta bir sıra izlenmesi, tek yapının aynı anda sunulması, öğretim materyallerinin yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması, bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlılık gösterilmesi ve görsel-işitsel araçlardan etkin biçimde yararlanılması. Bu ilkeler, çağdaş öğretim yaklaşımlarıyla da örtüşmekte olup, öğrenenin merkezde olduğu ve aktif katılımı desteklenen öğrenme ortamlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Dil öğretiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunun farkına varılarak bireyi okulla sınırlamadan karşılaşılabileceği durumlara hazırlamalı, öğrencilerin beceri ve güvenlerinin geliştirilmesine destek olmalıdır. Barın (2004: 24–26) tarafından dile getirilen öğretim ilkeleri arasında telaffuzun önemsenmesi, bilinen sözcüklerden hareketle yeni yapıların kazandırılması, sözlü ve yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesi, derslerin sıkıcılıktan uzaklaştırılması ve öğrencilere uygulama fırsatları sunulması gibi unsurlar yer almaktadır. Bu ilkeler, öğreticilerin sadece içerik bilgisi değil, aynı zamanda pedagojik alan bilgisine de sahip olmaları gerektiğini göstermektedir.

Maden ve İşcan (2011), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini savunarak dil bilgisel yapıların aralıklı tekrarlarla ve basitten karmaşığa doğru öğretilmesini, öğrencilerin günlük yaşantılarından hareketle dil becerilerini pekiştirecek etkinliklerin geliştirilmesini önermektedir. Bu öneri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve görev temelli öğretim kuramlarıyla da örtüşmektedir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde dil ile birlikte kültürün de öğretilmesi gerektiği, bireylerin sadece dilsel yeterlik değil aynı zamanda kültürlerarası iletişim becerilerini de geliştirmeleri gerektiği alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Tomalin & Stempleski, 1993; Kramsch, 1998). Bu çerçevede öğreticiler, sadece dil yapısını değil bu yapının anlam ve kullanım alanlarını da zengin kültürel bağlamlarla ilişkilendirmelidir.

Sonuç olarak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar yalnızca yöntemsel tercihlerle sınırlı kalmayıp öğrenen bireyin bilişsel, kültürel ve sosyal yönleriyle de yakından ilişkilidir. Öğreticilerin pedagojik yeterliklerinin, dil öğretiminin niteliği üzerindeki etkisi açık olup bu yeterliklerin alanyazına dayalı olarak geliştirilmesi gereklidir. Bu bağlamda CEFR ölçütleri, MEB Öğretmenlik Yeterlikleri (MEB, 2017) ve Türkiye Maarif Vakfı Programı gibi standartlar, öğretici niteliğini güçlendirmek adına temel dayanaklar olarak değerlendirilebilir.

2.5. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Öğretici

Dil öğretiminde Avrupa genelinde ortak bir zemin oluşturmak amacıyla geliştirilen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) yalnızca öğrenen odaklı bir belge olmayıp aynı zamanda dil öğretmenlerinin sahip olması gereken pedagojik, dilsel ve kültürel yeterliklere dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan bu referans metin, dil öğretiminin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde bütüncül bir yaklaşımı temel almakta dil öğretmenlerinin rolünü yalnızca bilgi aktarıcısı olarak değil, öğrenme sürecini yöneten bir rehber olarak konumlandırmaktadır (Council of Europe, 2001; 2020). CEFR'ye göre bir dil öğreticisi, öğretim sürecinin tüm bileşenlerini analiz edebilen, öğrenen farklılıklarını gözetebilen, kültürlerarası iletişimi destekleyen, etkili değerlendirme stratejileri geliştirebilen ve bu doğrultuda pedagojik uygulamalarını esnek biçimde şekillendirebilen bir profesyonel olmalıdır. Öğretici, öğrenenlerin dil yeterliklerini geliştirmelerini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda onların özerklik, iletişimsel yeterlik, kültürlerarası farkındalık ve yaşam boyu öğrenme becerileri gibi üst düzey becerilerini geliştirmeye teşvik etmelidir. CEFR, öğreticiye ilişkin doğrudan bir yeterlik listesi sunmak yerine öğretici rollerini ve görevlerini öğrenme, öğretim ve değerlendirme bağlamlarında kavramsallaştırır. Öğretici;

- Öğrenen ihtiyaçlarını analiz edebilen,
- Dil düzeylerini CEFR ölçeklerine göre belirleyebilen,
- Etkin öğretim hedefleri tanımlayabilen,
- Uygun öğretim yöntem ve materyallerini seçebilen,
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerini şeffaf ve geçerli biçimde yürütebilen bir uzmandır (Council of Europe, 2020).

CEFR, öğrenen merkezli öğretim anlayışını esas alarak öğreticinin sadece dil bilgisi öğretmekle kalmayıp öğrenenin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesini desteklemesi gerektiğini vurgular. Öğreticinin bu süreçte öğrenme stratejileri kazandıran, geri bildirim veren, bireysel farklılıkları tanıyan ve öğrenen özerkliğini destekleyen bir kolaylaştırıcı olması esastır (Little, 2007). Buna ek olarak, CEFR'nin 2020 yılında yayımlanan güncellenmiş versiyonu olan CEFR Companion Volume, öğretici yeterliklerini daha işlevsel biçimde yapılandırır. Bu versiyon çok dillilik ve çok kültürlülük kavramını genişleterek öğreticinin rolünü sadece dilsel içerik aktaran bir figür olmaktan çıkarıp öğreticiyi kültürlerarası aracı, iletişimsel etkileşim sağlayıcı ve sosyal katılım destekçisi olarak tanımlar (Council of Europe, 2020). Öğreticinin,

hedef dilin yalnızca yapısal boyutlarına değil toplumsal ve kültürel kullanımlarına da hâkim olması beklenmektedir. Özetle, CEFR'ye göre öğretici;

- Yeterlik temelli bir yaklaşımla öğretimi yapılandırmalı,
- İletişimsel yeterlikleri esas almalı,
- Kültürlerarası farkındalık geliştirmeli,
- Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmeli,
- Öğrenme süreçlerini bireyselleştirmeli,
- Ve her şeyden önce öğrenenlerin aktif katılımını ve sorumluluğunu desteklemelidir.

Bu yönleriyle CEFR, öğreticiye yönelik çağdaş pedagojik rolleri tanımlarken, aynı zamanda uluslararası geçerliliği olan bir kalite standardı oluşturmakta öğretim programlarının, materyallerin ve değerlendirme araçlarının bu doğrultuda şekillendirilmesini teşvik etmektedir.

2.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programlarında Öğretici Özellikleri

Türkiye Maarif Vakfının Hazırladığı Program (2019)

Ülkeler arası etkileşimin artması sonucunda yabancı dil öğrenimi her geçen gün önem kazanmaktadır. İnsanların iş hayatlarından, ekonomik gerekçelerinden, kariyer yönetiminden ve zorunlu göç sebeplerinden dolayı artık bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp zorunluluk kazanması Türkçe öğretiminin uluslararası dil öğretimi standartlarına uygun standartlarda hazırlanmış öğretim programının gerekliliğine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak Türkiye Maarif Vakfı tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Hazırlanmıştır. Bu programın amacı; Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kuran, keşfederek ve yaparak yaşayarak öğrenen, sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, eleştiren, araştıran, yorumlayan, evrensel değerleri ve kendi kültürel değerlerine saygı duyan ve bu değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu hedefler doğrultusunda program sadece dilsel yetkinliği değil aynı zamanda bireyin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini de dikkate almaktadır. Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, iletişimsel ve çokkültürlü bir perspektifle ele alınmaktadır.

2.6.1. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini belirli standartlar çerçevesinde yapılandırmayı amaçlamaktadır. Bu yeterlikler, öğrencilerin yalnızca alan bilgisine değil aynı zamanda öğretim sürecini planlama, yürütme ve değerlendirme gibi çok yönlü becerilere sahip olmalarını da hedeflemektedir. Belirlenen yeterlikler beş temel başlık altında toplanmıştır:

1. Mesleki Bilgi: Alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve mevzuat bilgisi,
2. Mesleki Beceri: Öğretim sürecini planlayabilme, materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkin biçimde yürütebilme,
3. Tutum ve Değerler: Mesleki etik çerçevede hareket etme, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme eğilimi,
4. İletişim ve İş Birliği: Öğrenci, veli, meslektaş ve toplumla etkili iletişim ve iş birliği kurabilme,
5. Kültürel ve Evrensel Değerler: Farklılıklara saygı duyma, evrensel değerlere açık olma.

Bu yeterlikler bağlamında, özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğrencilerin yalnızca dil bilgisi ile sınırlı kalmayan aynı zamanda kültürlerarası iletişim, pedagojik yeterlik ve öğrenme ortamlarını etkili biçimde yönetebilme gibi yetkinliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Böylece öğretim süreci hem nitelikli hem de sürdürülebilir bir zemine oturtulabilmektedir.

Suriye'den gelen mültecilere yönelik geliştirilen eğitim politikaları kapsamında yalnızca insani yardımlar değil aynı zamanda sosyal ve kültürel uyumun sağlanması ve eğitim çağındaki bireylerin eğitim süreçlerine entegrasyonu için çeşitli yapısal önlemler alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde, ilk etapta Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde Türkçe kursları açılmıştır. Ancak savaşın beklenenden uzun sürmesi, göç dalgasının artması ve okul çağındaki çocuk sayısındaki yükseliş nedeniyle daha kalıcı, sistemli ve uzun vadeli politikalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü öncülüğünde Avrupa Birliği destekli Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) geliştirilmiştir. Bu proje kapsamında oluşturulan Türkçe öğretim programı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni temel alınarak öğrencilerin yaş, seviye, öğrenme ihtiyaçları ve içinde bulundukları sosyal

koşullar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programda görev alacak öğretmenlerin nitelikleri ise, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları çizelgesi doğrultusunda aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (MEB, 2016; MEB, 2017, s.5):

1. Öncelikli olarak yaygın öğretim kurumlarında görevli Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil ve Sınıf Öğretmenleri görevlendirilir.
2. Bu alanlarda kadrolu öğretmen bulunmaması durumunda, MEB bünyesinde bu alanlara atanmış öğretmenler görevlendirilir.
3. Her iki durumda da yeterli öğretmen temin edilememesi hâlinde, aşağıdaki niteliklere sahip öğretmenler görevlendirilebilir:
 - Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı, Türk Halk Bilimi, Yabancı Dil ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan ve öğretmenlik formasyonu aldığını belgeleyenler.
 - Öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan adaylar için ise Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifikasına sahip olduklarını belgelemeleri şartı aranır.

Belirlenen bu ölçütler yalnızca öğretmenlerin dil bilgisi düzeyini değil aynı zamanda pedagojik formasyon, kültürel farkındalık ve etkili iletişim becerileri gibi çok boyutlu alanlarda yeterliliklerini teminat altına almayı amaçlamaktadır. Böylece PIKTES kapsamındaki öğretici profili, programın amaç ve hedefleriyle tutarlı bir biçimde yapılandırılmış ve uygulamadaki niteliği artırmaya yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir.

2.6.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Öğretici Özellikleri

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütüncül gelişimini hedefleyen, yerli ve evrensel değerlerle uyumlu bir eğitim anlayışı sunmaktadır. Bu model Türkiye'nin 21. yüzyılda eğitimde öncü bir ülke olması vizyonu ile oluşturulmuş olup öğretim programlarını, içerik yapılarını, yeterlik alanlarını ve öğretici rollerini yeniden tanımlamaktadır. Öğreticiler sadece bilgi aktaran değil öğrenme süreçlerini yöneten, rehberlik eden, karakter ve değer eğitime katkı sunan, kültürel aktarıma duyarlı ve yenilikçi pedagojik becerilere sahip bireyler olarak yeniden ele alınmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre öğretici yeterlikleri şu temel ilkeler üzerine inşa edilmiştir:

1. *Değer Temelli Eğitim Uygulayıcılığı:* Öğreticiler; insan hakları, adalet, merhamet, sorumluluk, sabır, tevazu, vefa, saygı gibi temel ahlaki değerleri öğrencilerine kazandırmakla yükümlüdür. Bu modelde öğretici, rol modeldir öğrencinin değer gelişimini yönlendiren bir rehberdir.

2. *Bütüncül Yeterlik Alanlarında Uzmanlık:* Maarif Modeli bilişsel gelişim kadar duyuşsal ve psikomotor gelişimi de ön plana çıkarır. Bu çerçevede öğreticiden, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil duygusal zekâlarını, sosyal becerilerini ve motor yeterliklerini destekleyici uygulamalar yapması beklenir.

3. *Disiplinlerarası Yaklaşım Hakimiyet:* Öğreticiler sadece kendi alanlarıyla sınırlı kalmayıp disiplinlerarası bakış açısına sahip olmalıdır. Fen, matematik, sosyal bilimler ve sanat gibi alanlar arasında bağ kurabilmeli Türkçenin öğretiminde kültür, tarih, edebiyat ve medya gibi temalarla bütünleştirilmiş içerik sunma becerisine sahip olmalıdır.

4. *Kültürel Aktarım ve Kimlik İnşasına Katkı:* Modelin odak noktalarından biri de kültürel mirasın aktarımıdır. Öğreticiler Türk kültürünün, tarihinin ve dilinin öğretilmesinde köprü rolü üstlenirler. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenler için bu dil öğretiminin ötesinde kültürlerarası etkileşim açısından stratejik bir sorumluluktur.

5. *Dijital Yeterlik ve Teknoloji Kullanımı:* Günümüz öğrenme ortamlarında dijital araçları etkili bir şekilde kullanan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretmenlerin, e-içerik hazırlama, eğitsel platformları kullanma, yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarına entegre olma gibi dijital becerilere sahip olması beklenmektedir.

6. *Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Yetkinliği:* Model, öğretmenlerin öğrencilere sorgulama, yorumlama ve analitik düşünme becerilerini kazandırmasını teşvik etmektedir. Bu kapsamda öğretici, öğrenen bireyin bilgiye ulaşmasını sağlayan rehber olmalı, problem çözme sürecinde yönlendirici bir rol üstlenmelidir.

7. *Yaşam Boyu Öğrenme Bilinci:* Maarif Modeli, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sürekli yatırım yapmalarını, bilimsel gelişmeleri takip etmelerini, araştırma temelli uygulamalara açık olmalarını ve değişen toplumsal dinamiklere uyum sağlamalarını zorunlu kılar. Bu da öğreticiye, esnek, yenilikçi ve öğrenen profesyonel kimliği kazandırmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretici yeterliklerini sadece ders anlatma becerisiyle sınırlı görmeyip kültürel aktarımdan dijital yeterliğe, değer eğitiminden disiplinlerarası yaklaşıma kadar geniş bir yelpazede tanımlamaktadır. Bu anlayış özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlerin, çokkültürlü sınıf ortamlarında etkili iletişim

kurabilmeleri, kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeleri ve pedagojik bütünlük içinde öğretim yapabilmeleri açısından son derece önemlidir.

2.6.3. ECML (Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezi) Çerçevesinde Öğretici Özellikleri

Avrupa Konseyi'ne bağlı olarak faaliyet gösteren Modern Diller Merkezi (ECML) Avrupa'daki dil öğretimini geliştirmeyi, öğretici mesleki gelişimini desteklemeyi ve çok dillilik ile kültürlerarasılığı teşvik etmeyi amaçlayan bir kuruluştur. Graz, Avusturya'da bulunan ECML, özellikle dil öğretmenlerinin niteliklerinin artırılmasına yönelik modeller, öğretim araçları ve rehberlik materyalleri geliştirmektedir. ECML, dil öğretmenlerinin yalnızca bilgi aktaran kişiler değil aynı zamanda öğrenme sürecini yöneten, çok kültürlü sınıf ortamlarında pedagojik liderlik yapan ve dil politikalarını uygulayan profesyoneller olması gerektiğini vurgular. ECML tarafından önerilen öğretici yeterlikleri şu başlıklar altında toplanmaktadır:

1. Dilsel ve Pedagojik Yeterlik: Öğretici hem öğretmekte olduğu dili yetkin biçimde kullanmalı hem de modern dil öğretimi yaklaşımlarına hâkim olmalıdır. Bu, görev temelli öğrenme, iletişim temelli öğretim, bütünsel beceri geliştirme ve farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanma becerisini içerir.

2. Kültürlerarası Yeterlik: Dil öğretmenlerinin kültürlerarası farkındalık ve anlayış geliştirmeleri, öğrenciler arası etkileşimi bu anlayış temelinde yürütmeleri beklenir. ECML, öğreticinin kendi kültürel önyargılarının farkında olması, farklı kültürel bakış açılarını derslerine entegre edebilmesi gerektiğini savunur.

3. Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı Rehberlik: Öğretici öğrenme sürecinde sadece bilgi sunan değil aynı zamanda öğrencinin öğrenme sorumluluğunu paylaşan bir rehberdir. Bu bağlamda özerk öğrenmeyi destekleme, öğrenci merkezli öğretim teknikleri kullanma ve geri bildirim becerileri geliştirme önemli yeterlikler arasındadır.

4. Değerlendirme Yeterliği: ECML öğretici yeterlik modelinde değerlendirme yalnızca ölçme aracı değil öğrenmeyi destekleyici bir süreç olarak ele alınır. Öğreticinin biçimlendirici değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme biçimlerine hâkim olması ve CEFR düzeyleri ile ilişkilendirme becerisi taşıması beklenir.

5. Sürekli Mesleki Gelişim: ECML, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını teşvik eder. Bu bağlamda öğretici; mesleki gelişim etkinliklerine katılmalı, yeni dil öğretim yaklaşımlarını izlemeli, araştırmalara açık olmalı ve topluluklar içinde yer almalıdır.

6. *Çok kültürlü ve Çok dilli Öğrenme Ortamlarını Yönetme:* ECML, çokkültürlü sınıflarda görev alan öğretmenlerin farklı anadil geçmişine, eğitim kültürüne ve öğrenme beklentilerine sahip bireylerle etkili iletişim kurabilme becerilerini öncelikli nitelikler arasında görmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çeşitliliği yönetme, kapsayıcı dil kullanımı, dil farkındalığı kazandırma konularında yeterli olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

ECML'in öğretici yeterliklerine yönelik yaklaşımı, sadece dil düzeyinde değil kültürel, pedagojik ve sosyal boyutları kapsayan çok katmanlı bir profesyonel yeterlik profili ortaya koymaktadır. Özellikle yabancılarla Türkçe öğretimi gibi çokkültürlü ortamlarda çalışan öğretmenler için bu model evrensel düzeyde geçerliliği olan bir yol haritası sunmaktadır. ECML'in sunduğu bu yeterlikler hem öğretim kalitesini artırmakta hem de Avrupa'daki dil politikalarıyla uyumlu bir öğretici profili ortaya koymaktadır.

2.6.4. PİKTES Projesi Çerçevesinde Öğretici Yeterlikleri

Millî Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği iş birliğinde Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) 2016 yılından bu yana göçmen öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin güçlendirilmesini hedeflemektedir. Bu kapsamda projenin en önemli ayaklarından biri eğitimde görev alacak öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ve nitelikli bir öğretim sürecinin sağlanmasıdır.

1. Eğitici Eğitiminin Temel Amacı: PİKTES kapsamındaki eğitici eğitimleri sadece öğretim becerilerini geliştirmekle sınırlı kalmayıp kültürlerarası iletişim, çokdillilik farkındalığı, travma sonrası pedagojik yaklaşımlar ve kapsayıcı eğitim gibi alanları da içermektedir. Projede görev alan öğretmenlerin büyük bölümü Türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni ya da dil alanlarında formasyon almış bireylerdir ancak göçmen öğrencilerle çalışmak bu gruba özel yeterliklerin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. PİKTES eğiticileri için düzenlenen eğitimlerde aşağıdaki başlıklar öne çıkmaktadır:

- Yabancılarla Türkçe Öğretim Yöntemleri: CEFR temelli iletişimsel öğretim yaklaşımları, görev temelli etkinlikler, seviye uyarlamaları.
- Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme: Görsel-işitsel araçların kullanımı, özgün içerik üretimi, çokdilli kaynaklarla öğretim.
- Kültürlerarası Eğitim ve Göç Pedagojisi: Mülteci çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını tanıma, kültürel şok, empati becerileri.

- Travma Duyarlı Öğretim: Savaş ve göç travması yaşamış çocuklara yaklaşım, güvenli sınıf ortamı oluşturma.
- Çocuklarla İletişim ve Sınıf Yönetimi: Özellikle ilkokul ve ortaokul çağındaki göçmen öğrencilerle etkili iletişim yöntemleri.
- Değerlendirme ve Geri Bildirim: Öğrenci gelişiminin ölçülmesi, biçimlendirici değerlendirme teknikleri.

Bu eğitimler genellikle seminer, çalıştay, çevrim içi eğitim modülü ve rehber dokümanlarla desteklenmektedir.

2. *ECML ve Avrupa Standartlarıyla Uyum:* PIKTES eğitici eğitimleri Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ve ECML (Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezi) ilkeleriyle paralellik göstermektedir. Öğreticilerin kültürlerarası yetkinlik, çokdillilik, iletişimsel beceriler gibi alanlarda donatılması bu eğitimlerin Avrupa standartlarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu eğitimler öğreticinin yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunmayı da hedefler.

3. *Sürekli Mesleki Gelişim ve İzleme:* PIKTES kapsamında eğitici eğitimlerinin sadece başlangıçta değil, proje boyunca sürekli ve yenilenen içeriklerle verilmesi sağlanmıştır. Eğitim sonrası izleme-değerlendirme süreçleri, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine ve eksikliklerin giderilmesine olanak tanımaktadır.

PIKTES öğretmenleri eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında alan bilgisi, pedagojik beceri, kültürel duyarlılık ve psikososyal farkındalık gibi pek çok bileşeni bir arada ele alan bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu yaklaşım Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer temelli eğitim anlayışı ve ECML'in öğretici yeterlik ilkeleriyle örtüşmektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine sağlıklı entegrasyonu açısından temel bir yapı taşıdır.

2.7. Türkçeyi Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğreticiler Arasındaki Benzerlikler ve Farklar

Dil öğretimi, yalnızca dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) aktarımıyla sınırlı olmayan aynı zamanda bireyin düşünsel, duyuşsal ve kültürel gelişimini destekleyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreci yöneten öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ise eğitim sisteminin başarısında belirleyici rol oynamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından öğretmen yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler

olmak üzere üç temel başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu çerçevede tüm öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama, öğrenme-öğretme sürecini etkili şekilde yürütme, uygun öğrenme ortamları oluşturma, ölçme ve değerlendirme yapabilme ile öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirme yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu yeterlikler, Türkçeyi ister ana dili ister yabancı/ikinci dil olarak öğreten tüm öğretmenler için temel düzeyde ortak bir zemin teşkil etmektedir. Söz konusu öğretim faaliyeti farklı hedef kitlelere yöneldiğinde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu pedagojik ve kültürel yeterlik alanlarında önemli farklılıklar oluşmaktadır. Özellikle Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin sadece genel öğretmenlik yeterlikleriyle değil aynı zamanda ikinci dil edinimi kuramları, kültürlerarası iletişim, dil ailelerinin yapısal farklılıkları ve çok dilli sınıf yönetimi gibi özgün alanlarda da yetkin olmaları gerekmektedir.

Türkçeyi ana dili olarak öğreten öğretmenler, öğrencileriyle dilsel ve kültürel bağlamda ortak bir zemin paylaşırken yabancı dil öğretmenleri çoğunlukla farklı dil ve kültür havzalarından gelen bireylerle çalışmaktadır. Bu durum yabancı dil öğreticisinin yalnızca dilbilgisel bilgiye değil aynı zamanda psikojik duyarlılık, motivasyonel stratejiler, kaygı yönetimi ve uyumlandırılmış öğretim tasarımı gibi alanlarda da donanımlı olmasını zorunlu kılmaktadır. Ana dili öğretmenleri öğrencilerin sahip olduğu dilsel becerileri geliştirmeyi, dilsel hataları düzeltmeyi ve akademik dil yeterliğini pekiştirmeyi amaçlarken yabancı dil öğretmenleri, çoğu zaman öğrencilerin sıfırdan başladığı bir dil öğrenme sürecini yönetmek durumundadır. Yabancı/ikinci dil öğreticisinin rolü yalnızca öğretici olmak değil aynı zamanda rehber, uyum sağlayıcı ve destekleyici bir olmaktır (Öztürk ve Tağa, 2013). Özellikle göçmen ve mülteci kökenli öğrencilerle çalışan öğretmenler, sosyoekonomik sorunlar, travmatik geçmişler ve farklı öğrenme stilleriyle baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum öğreticinin yalnızca sınıf içi pedagojik bilgiye değil aynı zamanda sosyal hizmet ve psikolojik danışmanlık boyutlarında da bilinçli bir farkındalık geliştirmesini gerekli kılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde motivasyon unsurlarının yönetimi ana dil öğretimine kıyasla çok daha karmaşıktır. Dörnyei ve Ryan (2015), ikinci dil öğreniminde motivasyonun içsel, dışsal ve durumsal etmenlerin kesişiminde şekillendiğini belirtmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğreticisinin öğrencilerinin öğrenme amaçlarını ve motivasyon dinamiklerini tanıması, buna uygun öğretim stratejileri geliştirmesi önem arz eder. Benzer şekilde yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler sıklıkla iletişimsel kaygı ve başarısızlık korkusu yaşamaktadır (Aydın ve Zengin, 2008). Öğreticinin bu kaygıyı azaltacak öğrenme ortamları kurgulaması örneğin mizah, oyun temelli etkinlikler, işbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları gibi tekniklerden yararlanması, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır.

Karababa (2012) çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerinin kritik önemde olduğunu vurgulamakta ve bu öğretmenlerin, kültürel çeşitliliği gözeterek sınıf içi etkileşimi düzenleyebilecek donanımına sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu tür sınıflarda öğretim elemanlarının iletişim tekniklerine yönelik özel eğitimler almış olması ve kültürel empati geliştirmesi gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Türkçeyi yurt dışında öğreten öğretmenlerin görev yaptıkları ülkenin sosyokültürel yapısı, eğitim sistemi ve öğrenci beklentileri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öztürk ve Tağa (2013), yurt dışında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bulundukları ülkenin eğitim politikaları, öğrenci profili ve toplumsal yapısına dair bilgi eksikliklerinin öğretim sürecini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Adaptasyon ve esneklik yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken kritik becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğreten öğretmenler arasında bazı temel yeterliklerin ortak olduğu görülmekle birlikte hedef kitle, öğretim ortamı, kültürel çeşitlilik ve pedagojik ihtiyaçlar açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev alacak öğretmenlerin kapsamlı bir öğretmen yetiştirme programına tabi tutulması hem teorik hem uygulamalı düzeyde desteklenmesi gerekmektedir.

2.8. PİKTES Öğretmenlerinin Aldığı Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimler

PİKTES Projesi kapsamında görevlendirilen öğretmenlere, görev öncesinde ve görev süresince çeşitli hizmet içi eğitimler sunulmaktadır. Bu eğitimlerin temel amacı göçmen ve geçici koruma altındaki öğrencilere Türkçe öğretiminde görev alacak öğretmenleri pedagojik, dilsel ve kültürel açıdan desteklemek, saha uygulamalarında karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı hazırlıklı olmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda verilen hizmet içi eğitimler; öğretim yöntem ve teknikleri, çocuk hakları, travma bilinci, çok kültürlü eğitim, sınıf yönetimi, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme gibi alanları kapsamaktadır. PİKTES öğretmenlerine yönelik düzenlenen bu eğitimler, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Özellikle farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle etkili iletişim kurma, sınıf içi etkileşimi yönetme ve öğretim sürecini öğrencilerin dil düzeyine uygun şekilde planlama gibi konularda öğretmenlere önemli katkılar sunduğu gözlemlenmektedir (Acar, 2020). Bunun yanı sıra, öğretmenler bu eğitimler sayesinde dil öğretim becerilerini ve sosyal uyum süreçlerini destekleyecek donanımları da kazanmaktadır. Eğitimin bir diğer önemli yönü ise, öğretmenlerin profesyonel dayanışma geliştirmesine olanak sağlamasıdır. Eğitimlerde yapılan grup

çalışmaları ve vaka analizleri, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini destekleyici bir zemin sunmaktadır. Göçmen öğrencilere yönelik öğretim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin yalnızca akademik içerik sunan birer bilgi aktarıcısı değil aynı zamanda rehberlik eden, duygusal destek sunan ve çok boyutlu bir rol üstlenen profesyoneller olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin bu çoklu rollerini sağlıklı bir biçimde üstlenebilmeleri açısından yaşamsal öneme sahiptir. Nitekim, eğitim süreçlerinde kültürel duyarlılık, psikososyal destek, kriz durumlarında yaklaşım gibi konulara yer verilmesi, öğretmenlerin yalnızca öğretmen değil aynı zamanda uyum destekleyici bireyler olarak işlev kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Her ne kadar PİKTES kapsamında sunulan eğitimler öğretmenlere katkı sağlasa da bazı yapısal eksiklikler ve uygulama sorunları da elbette dikkat çekmektedir. Öncelikle eğitimlerin çoğu teorik düzeyde kalmakta, sahada karşılaşılan somut problemlere yönelik uygulamalı örneklerin ve çözüm senaryolarının yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Demirtaş & Erdem, 2021). Ayrıca eğitimlerin genellikle kısa süreli ve yoğun tempolu olması, öğretmenlerin içerikleri sindirmelerini ve deneyimlerine aktarmalarını zorlaştırmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin bireysel gelişim ihtiyaçlarını ve farklı branşlara özgü yeterlik alanlarını dikkate alan modüler bir eğitim yaklaşımının eksikliği de önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için içeriklerin öğretmenlerin deneyim düzeyleri, branşları ve görev yaptıkları bağlamlar dikkate alınarak farklılaştırılması gerekmektedir. Uygulama ağırlıklı, etkileşim temelli ve yapılandırılmış geri bildirim süreçlerini içeren eğitim modelleri benimsenmelidir. Ayrıca eğitimlerin yalnızca mesleki bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını artırmaya yönelik destekleyici modüllerle zenginleştirilmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte eğitimlerin sürekliliğini sağlayacak izleme-değerlendirme mekanizmalarının oluşturulması ve öğretmenlere yönelik mentorluk programlarının hayata geçirilmesi de uzun vadede kaliteyi artıracaktır.

2.9. Öğretici Yeterlikleri Üzerine Yapılan İlgili Araştırmalar

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmalar, öğretici yeterliklerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve alan, pedagojik, kültürel, iletişimsel gibi çeşitli yeterlik alanlarını kapsadığını ortaya koymaktadır. Alanyazında yer alan bazı güncel çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

Barın, Çangal ve Başar (2017) tarafından yayımlanan makalede, öğretici yeterliklerinin özel alan bilgisiyle ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiş, pedagojik ve alan bilgisi birleşimi

çerçevesinde yeni bir yeterlik önerisi sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu mevcut özel alan yeterlik çalışmalarından hareketle hazırlanan “Yabancılar Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” önerilmiştir. Toplam dokuz tablodan oluşan bu öneri setinin ileride kurulması planlanan “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Lisans Programına” temel oluşturması beklenmektedir.

Demir (2017) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ve öz yeterlik düzeyleri hem nitel hem de nicel yöntemlerle incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen/öğretici ve ikinci dil/yabancı dil kavramları arasında anlamlı farklılıklara dikkat çekilmiş; pedagojik yeterliklerin öğretici yetiştirme programlarına etkisinin, sürecin standartlaşması ve denetlenebilirliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPACK) bağlamında mevcut öğretmenlerin desteklenmesinin gerekliliği ifade edilmiştir.

Derviş (2018) tarafından yapılan çalışmada, geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler en çok öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyindeki farklılıklar, dilin fonetik yapısı, öğrencilerin kendi eğitim sistemleriyle Türk eğitim sistemini özdeşleştirme çabaları ve materyal yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır.

Küçüksüleymanoğlu ve Kurt (2020), Bursa’da görev yapan 148 PIKTES öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmada, Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmış ve 17 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel analizlerde Kruskal-Wallis-H testi kullanılırken, nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin orta, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, alanda çalışan öğretmenlerin mesleki destek ihtiyacına dikkat çekmektedir.

Canbulat ve Koparan (2020) tarafından yürütülen çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin nasıl aktarıldığı incelenmiştir. Bulgulara göre, yabancı öğrenciler Türk kültürünü en çok sosyal yaşam, arkadaş çevresi ve medya (diziler) aracılığıyla öğrendiklerini belirtmiştir. Ders kitaplarının ise kültür aktarımı açısından yetersiz kaldığı, daha güncel ve öğrenci odaklı içeriklere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Demir (2021) tarafından yayımlanan makalede, Türkçe öğreticisinin yeterliklerinin yalnızca ortak bilgi ve beceri alanlarıyla sınırlı kalmaması gerektiği, çağdaş yaklaşımlar

doğrultusunda alana özgü ve etkileşimli biçimde ele alınması gerektiği savunulmuştur. Pedagojik Alan Bilgisi bağlamında öğretici profilleri incelenmiş; hedef kitle ve öğretim ortamlarına göre farklılaşan eğitim ihtiyaçları analiz edilmiştir.

Karadoğan ve Uyumaz (2022), öğretici yeterliklerini konuşma, yazma, dinleme, okuma, gramer, kültür aktarımı, materyal hazırlama, ölçme-değerlendirme gibi başlıklar altında sınıflandırarak alanyazına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Literatürde bu konudaki çalışmaların sınırlı sayıda olması, araştırmacılara yönelik yeni çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca deneyim ve sertifika gibi unsurların da öğretici yeterlikleri arasında değerlendirilmesi önerilmiştir.

Kurt ve Uzdu (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans yapan öğrencilerin öz yeterlik algılarını incelemiş ve genel olarak “iyi” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öz yeterlik algılarında cinsiyet ve yaşa bağlı farklılık bulunmazken; mezun olunan lisans programı, yabancı dil bilgisi ve lisans eğitiminde alınan derslerin belirleyici olduğu görülmüştür.

Boylu, Ustabulut ve Keskin (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Otonom Duyusal Meridyen Tepkisi (ODMT) kültüründe üretilen YouTube içeriklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde Bilgisayar Destekli Dil Eğitimi (BDDE) bağlamında kullanım potansiyeli değerlendirilmiştir. Araştırmada, profesyonelce hazırlanmış ODMT içeriklerinin Türkçe öğretime katkı sağlayabilecek alternatif bir öğretim ortamı oluşturabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Torun (2024), yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, söz konusu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu, 21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenmeyi yordadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2024), öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliği bağlamında incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretici eğitimlerinde bu yeterlik alanlarının geliştirilmesine yönelik uygulamaların artırılması önerilmiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması, analizi, güvenilirlik ve geçerliğe yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, kapsayıcı eğitim bağlamında görev yapan dil öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlamakta olup nitel araştırma yaklaşımı temelinde desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini doğal ortamlarında, derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlayan araştırma türleridir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021: 37) göre, "Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreci kapsar." Nitel araştırmalar, yalnızca katılımcıların deneyimlerini anlamaya odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda araştırmacının kendi gözlem ve yorumlarını da sürece dâhil ederek daha derinlikli bir analiz yapmasına imkân tanır (Patton, 2014: 27).

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi; belirli bir konuda benzer deneyimlere sahip bireylerden oluşan küçük bir grupta yapılan ve grup içi etkileşimden yararlanarak veri toplamanın amaçlandığı nitel bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem, katılımcılar arası karşılıklı etkileşim ve grup dinamikleri sayesinde verilerin çeşitlenmesine ve derinleşmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde araştırmacı, önceden hazırlanmış bir görüşme formu kullanarak temel soruları belirlemiş; ancak görüşmenin doğal akışı doğrultusunda gerekli gördüğünde alternatif veya sonda sorular yönelterek katılımcıların yanıtlarını genişletmelerine olanak tanımıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002). Bu esneklik, katılımcıların düşüncelerini daha açık ve özgür şekilde ifade etmelerini sağlayarak, araştırmanın derinliğini ve güvenilirliğini artırmıştır.

Sonuç olarak, çalışmanın nitel doğası, katılımcı deneyimlerine dayalı zengin ve anlamlı veri elde edilmesini hedeflemiş; bu doğrultuda kullanılan yöntemler, araştırmanın amacına uygun olarak titizlikle yapılandırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen PİKTES+ Projesi kapsamında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Ankara ilindeki okullarda görev yapan ve PİKTES+ Projesi kapsamında uyum sınıflarında ve dil sınıflarında ders veren öğretmenlerden oluşmaktadır.

Nitel veri toplama sürecinde, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntem, evrende yer alan bireyler arasındaki çeşitliliği yansıtarak araştırma konusuna dair mümkün olduğunca geniş ve temsil gücü yüksek bir bakış açısı elde etmeyi amaçlamaktadır. Amaçlı örnekleme stratejileri, her ne kadar rastgele seçim olasılığını tamamen dışlamasa da temel olarak bilgi zenginliği yüksek ve çeşitliliği temsil eden katılımcılara ulaşmayı öncelemektedir.

Patton (2014: 240), bazı durumlarda küçük örneklem gruplarından dahi sağlanabilecek nitelikli çeşitliliğin, elde edilen bulguların güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından önemli katkılar sunabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın amaçlarıyla uyumlu olarak, yabancı öğrencilere Türkçe öğreten, bu öğrenci grubuyla doğrudan etkileşim içerisinde bulunan ve eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin gözlem ve deneyim sahibi öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerden elde edilen veriler, araştırmanın hem içerik derinliğini artırmakta hem de bağlamsal geçerliliğini güçlendirmektedir. Böylece nitel araştırma deseninin gerektirdiği anlamlılık, çok boyutluluk ve temsil çeşitliliği ilkeleri doğrultusunda güçlü bir veri temeli oluşturulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar; Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık gibi farklı branşlardan gelen ve mesleki kıdem ile deneyim açısından çeşitlilik gösteren öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların seçimi, PİKTES proje koordinatörlüğü ile iş birliği içinde ve gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yapısal çeşitlilik, araştırma verilerinin güvenilirliği ve geçerliliğini artırmakta; aynı zamanda farklı bakış açılarını yansıtarak öğretici yeterliklerine ilişkin çok boyutlu bir analiz yapılmasına imkân tanımaktadır.

3.3. Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynaklarını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen PİKTES+ Projesi kapsamında Ankara ilinde görev yapan 50 Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme

tercih edilmiş ve uyum sınıfı ile dil kurslarında aktif görev yapan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu durum, araştırmanın amacı doğrultusunda sahaya özgü ve anlamlı veriler elde edilmesini mümkün kılmıştır.

Araştırmada kullanılan demografik bilgi formu aracılığıyla katılımcıların cinsiyetleri, mezuniyet alanları ve mesleki kıdemlerine ilişkin nicel veriler toplanmıştır. Bu veriler, araştırma grubunun sosyo-mesleki profiline dair açıklayıcı bilgiler sunmakta ve nitel bulguların bağlamsal olarak yorumlanmasına katkı sağlamaktadır.

Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların 29'unun kadın (%58), 21'inin ise erkek (%42) olduğu belirlenmiştir. Mezuniyet alanlarına göre yapılan sınıflandırmada ise 11 öğreticinin Türk Dili ve Edebiyatı, 15 öğreticinin Türkçe Öğretmenliği, 21 öğreticinin Sınıf Öğretmenliği ve 3 öğreticinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinden mezun olduğu tespit edilmiştir. Bu disiplin çeşitliliği, öğretici yeterliklerinin farklı boyutlarda değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Mesleki kıdem açısından bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun 8 ila 9 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin uygulamaya dönük bilgi birikimi ile birlikte gözlemsel farkındalığa da sahip olduklarını göstermektedir.

Tüm katılımcılar hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olup, Türkçe öğretimini uyum sınıflarında veya dil kurslarında yürütmektedir. Bu öğretmenlerin sahadaki doğrudan deneyimleri ve yabancı öğrencilere yönelik öğretim süreçlerine dair gözlemleri, araştırmanın temel nitel veri kaynağını oluşturmaktadır. Bu yönüyle çalışma grubu, kapsayıcı eğitimin gerektirdiği öğretici yeterliklerine dair derinlemesine ve bağlama özgü veriler sunma potansiyeline sahiptir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, nitel araştırma desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama aracı olan görüşme formu, araştırmacı ve danışman öğretim üyesi iş birliğinde hazırlanmış, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek son hâlini almıştır. Form, öğretmenlerin deneyimlerini, algılarını ve uygulamalarını derinlemesine ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Örneklem oluşturulurken öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü (uyum sınıfı veya dil sınıfı), mesleki deneyim süresi ve eğitim durumu gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu yapı,

öğretici profillerindeki çeşitliliğin araştırma bulgularına yansıtılmasına olanak tanımış ve kapsamlı bir veri setinin oluşturulmasını sağlamıştır.

Katılımcılarla iletişim; sosyal medya platformları, e-posta ve telefon görüşmeleri aracılığıyla kurulmuştur. Araştırmacının PİKTES+ Projesi kapsamında görev almış olması hem çalışma grubuna erişim hem de veri toplama sürecinin etkinliği açısından kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur.

Veri toplama sürecinde görüşme formu öncelikle katılımcılara e-posta yoluyla iletilmiş ardından dörderli ve beşerli gruplar hâlinde yüz yüze gerçekleştirilen odak grup görüşmeleriyle desteklenmiştir. Görüşmeler; nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda doğal, samimi ve etkileşime açık bir ortamda yürütülmüş, katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine imkân tanınmıştır. Süreç boyunca gerekli durumlarda notlar alınmış, verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla sistematik kayıtlar tutulmuştur.

Araştırmacı, ön yargıdan uzak durmak ve veri çeşitliliğini artırmak amacıyla farklı öğretici profillerinden bilgi toplamaya özen göstermiştir. Etik kurallar çerçevesinde, katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla tüm kişisel bilgiler anonimleştirilmiş ve elde edilen veriler bu doğrultuda raporlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla form bilimsel bir etkinlikte ön uygulamaya tabi tutulmuş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç hem soruların anlaşılabilirliğini test etmeye hem de veri güvenilirliğini artırmaya hizmet etmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin PİKTES+ kapsamındaki uygulamalara ve kendi mesleki yeterliklerine ilişkin düşüncelerini ortaya koymalarını sağlayacak şekilde toplam 22 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular dil öğretimi sürecinde karşılaşılan zorluklar, öğretici yeterlikleri, kültürel farkındalık, ölçme-değerlendirme araçları, öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı gibi birçok boyutu kapsamaktadır. Görüşme sürecinin sunduğu esneklik ve grup etkileşimi sayesinde, öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin bireysel yeterliklerini ve deneyimlerini daha ayrıntılı biçimde aktarmaları sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- 1. PİKTES kapsamında ders verdiğiniz öğrenci kitlesini diğer öğrencilerden ayıran en temel 3 öge nedir? Birinci önceliğin bir dilsel ve kültürel entegrasyon olduğuna inanıyor musunuz?*
- 2. PİKTES öğretmenlerini diğer alan öğretmenlerinden ayıran en temel 3 öge nedir?*

3. Öğrencilerin birbirlerine karşı hoşgörüsüz davrandığı durumlarda süreci nasıl yönetiyorsunuz?
4. Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini incelediğinizde PİKTES öğretmenleri bu alanlardan kaçını karşılamaktadır? Bu yeterliklere eklemek istediğiniz yeterlik tanımını nedeniyle belirtir misiniz?
5. Genel öğretici yeterlikleri kapsamında size sunmuş olduğumuz öğretici yeterliklerinin PİKTES kapsamında ders veren öğretmenlere uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.
6. Size göre çocuk ve genç yetişkinlere yönelik PİKTES projesinde çalışmak isteyen bir öğreticinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında verilen sertifikanın veya eğitimin PİKTES kapsamına uygunluğu/yeterliği nedir? Ya da PİKTES'te çalışanlara yönelik öğrenen farkındalığını ve öğrenenlerin beklentilerini öğrenmek için farklı bir eğitim mi verilmelidir?
8. Projenin başlangıcından itibaren katıldığınız eğitimlerin (seminerlerin, çalıştayların, webinarların) alana dair sizde oluşturduğu katkılar ve farkındalıklar hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?
9. Ders verdiğiniz toplumun kültürüne, hassasiyetlerine ne kadar hakimsiniz?
10. Türkçenin sınıfta daha iyi öğretilmesi için kullanılan WEB 2.0 araçlarına yönelik eğitim aldınız mı? Ne kadar uygulayabiliyorsunuz?
11. Alan ile ilgili yeterli donanımına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? İlk günden bugüne en çok öğretim deneyiminizle ilgili neyin eksikliğini hissettiniz? (Örnek çocuklarla çalışmanın zorluğunu hissettim; kültürel veya evrensel farkındalığının eksikliğini hissettim.)
12. Türkçe öğretiminde ders kitaplarının yanı sıra yararlandığınız etkinlikler nelerdir? Yararlanıyorsanız ne tür etkinlikler uyguluyorsunuz?
13. Dil öğretiminde çocuklarla çalışmanın olumlu ya da olumsuz yönleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
14. Öğrencilerinizin sizden beklentileri nelerdir?

15. Sınıfınızda kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini nasıl ölçüyorsunuz? Hangi ölçme- değerlendirme aracını daha çok kullanıyorsunuz? Çocuklar ve gençlerin farklı ölçme değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmesi görüşüne katılır mısınız?
16. Sınıfınızda yararlandığınız öğretim ve yöntem tekniklerinden bahseder misiniz?
17. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği PİKTES sınıflarında çocuklara yönelik 3 film, 3 çizgi film 3 kitap 3 şarkı öneriniz nedir?
18. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği PİKTES sınıflarında gençlere yönelik 3 film, 3 çizgi film 3 kitap 3 şarkı öneriniz nedir?
19. Bunları sınıflara uygun hale getirmek ve sayıca artırmak için önerileriniz nelerdir?
20. Yabancılar Türkçe öğreten bir öğreticinin asgari düzeyde bir araç dil bilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
21. Ders sonrasında kendinizi öğrencinin yerine koyarak empati kurma isteği duyduğunuz oldu mu?
22. PİKTES sınıflarında anlatılan bir ders eğer anlaşılamıyorsa öğreticiye ne tavsiye edersiniz? Öğreticiden beklentiler bu durumda ne olmalı?

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik biçimde çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre içerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini, temsili ifadelerin belirlenmesini, temaların oluşturulmasını ve bu temalar aracılığıyla anlamlı bütünlere ulaşılmasını amaçlayan bir analiz tekniğidir. Bu analiz süreci, araştırmacının nitel veri analizine dair alanyazından edindiği bilgi birikimi ve daha önce yapılmış benzer araştırmalarla elde edilen çıkarımlar doğrultusunda yürütülmüştür. Ayrıca verilerin anlamlandırılması ve güvenilirliğin artırılması amacıyla analiz süreci boyunca bir alan uzmanı ile iş birliği yapılmıştır. Veri analiz süreci dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Kodlama, tema oluşturma, verilerin organizasyonu ve yorumlama.

İlk aşamada, görüşmeler sırasında elde edilen sesli kayıtlar yazılı metne dönüştürülmüş ve tüm veriler ayrıntılı şekilde incelenerek ön kodlamalar yapılmıştır. Bu süreçte, katılımcıların benzer ifadeleri ve ortak vurguları belirlenmiş, anlam birimleri oluşturularak ilgili kodlar altında gruplandırılmıştır. İkinci aşamada, kodlar arasındaki ilişkiler dikkate alınarak temalar geliştirilmiştir. Her açık uçlu soruya ilişkin veriler ayrı ayrı analiz edilerek özgün tema ve alt

temalar yapılandırılmıştır. Temaların oluşturulmasında, olguların kavramsal çerçevede açıklanabilir ve anlamlandırılabilir olmasına özen gösterilmiştir. Üçüncü aşamada belirlenen temalar doğrultusunda her bir soruya ilişkin bulgular tablo hâline getirilmiştir. Tablolarda sırasıyla tema, alt tema, katılımcı kodları, frekans, yüzde ve temaya örnek teşkil eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmemiş her bir katılımcıya gizlilik ilkesine uygun olarak K1'den K50'ye kadar numaralandırılmış kodlar atanmıştır. Tablo içeriğinde yer alan katılımcı kodları örneğin "K1: Görüşleri alınan birinci öğretici" biçiminde ifade edilmiştir. Son aşamada, temalar üzerinden elde edilen bulgular yorumlanarak araştırma sorularına yanıt oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır. Analiz süreci boyunca verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki ilkelere dikkat edilmiştir:

- Kodlama ve temalaştırma işlemleri, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından karşılıklı görüşmelerle denetlenmiş ve anlam birliği sağlanmıştır.
- Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek analizlerin şeffaflığı artırılmıştır.
- Ön uygulama sürecinde elde edilen geri bildirimler doğrultusunda veri toplama aracı revize edilerek analizde yer alacak verilerin niteliği güçlendirilmiştir.
- Araştırmacı önyargısını minimize etmek için analiz süreci boyunca sürekli karşılaştırma tekniğinden yararlanılmıştır.
- Bu kapsamlı analiz süreci, öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde sahip oldukları yeterliklerin, yaşadıkları deneyimlerin ve PİKTES+ uygulamalarına yönelik değerlendirmelerinin sistematik bir şekilde ortaya konmasına olanak sağlamıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri analiz süreci dikkatli ve sistematik bir şekilde yürütülmüş, tüm aşamalar şeffaf biçimde belgelenmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, elde edilen ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Kodlama işlemleri ise bir alan uzmanı ile iş birliği içerisinde yürütülmüş ve analiz sürecinde görüş birliği esas alınmıştır. Kodlama ve tema oluşturma aşamalarında, anlamlı farklılıklar karşılıklı değerlendirilmiş ve bu farklılıklar üzerinden mutabakat geliştirilerek tutarlılık sağlanmıştır.

Veri analiz süreci boyunca sürekli karşılaştırma yöntemi uygulanmış, yorumların tutarlılığı düzenli olarak denetlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik ilkesi

doğrultusunda korunmuş ve her birine K1'den K50'ye kadar numaralandırılmış kodlar atanmıştır. Bu uygulama, yalnızca etik ilkelere uygunluğu sağlamakla kalmamış, aynı zamanda analiz sürecinde nesnelliğin korunmasına da katkı sunmuştur.

Ayrıca, görüşme bulgularına doğrudan alıntılar dâhil edilmesi, yorumların verilerle ne derece örtüştüğünü gösterme açısından şeffaflığı güçlendirmiştir. Tüm bu önlemler, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik düzeyini artırarak elde edilen bulguların nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda bilimsel bir temele dayandırılmasını mümkün kılmıştır.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, PİKTES+ Projesi kapsamında ders veren öğretmenlerden elde edilen nitel verilere, bu veriler üzerinde gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve araştırmacı yorumlarına yer verilmiştir. Nitel çalışma grubundan toplanan veriler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sistematik olarak incelenmiş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgu ve yorumlar, her bir alt problem temelinde ayrı ayrı sunularak aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Elde edilen bulguların somutlaştırılması amacıyla her bir tema ve alt temaya ilişkin olarak katılımcı ifadelerinden seçilmiş örnek alıntılara yer verilmiş, bu alıntılar araştırmacı yorumlarını ve ulaşılan bulguları destekleyici nitelikte sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında katılımcılara şu soru yöneltilmiştir: “PİKTES Projesi kapsamında ders verdiğiniz öğrenci kitlesini diğer öğrencilerden ayıran en temel üç öge nedir? Birinci önceliğin dilsel ve kültürel entegrasyon olduğuna inanıyor musunuz?” Katılımcılardan elde edilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve veriler doğrultusunda belirli temalar ile alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Aşağıda, bu soruya ilişkin analiz süreci sonucunda ulaşılan tematik yapı sunulmaktadır:

Tablo 4.1. PİKTES Öğrencilerinin Diğer Öğrencilerden Ayırt Edici Temel Özellikleri ve Dilsel-Kültürel Entegrasyon Önceliği

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kod	Frekans	Yüzde
Dilsel Farklılıklar	Türkçe bilmemek, akademik dile erişememek, alfabe/ses yabancılığı, dil yapısı farkı	K1-K2-K3-K5-K6-K8-K9-K10-K12-K14-K16-K17-K19-K20-K22-K23-K25-K26-K28-K29-K32-K33-K34-K36-K37-K39-K40-K41-K44-K46-K47-K49-K50	33	66
Kültürel Farklılıklar	Yaşam tarzı, değerler, inanç sistemi, kültürel entegrasyon ihtiyacı	K1-K2-K3-K5-K6-K8-K10-K12-K14-K15-K16-K17-K18-K19-K20-K22-K23-K25-K26-K27-K28-K32-K33-K34-K36-K39-K41-K44-K46-K47-K49-K50	32	64
Uyum Süreci	Okul kurallarına alışamama, saldırganlık, davranışsal zorluklar	K1-K3-K30-K31-K37-K38-K47-K50	8	16
Aile Yapısı	Aile ilgisizliği, eğitim kopukluğu, erken evlilik, çocuk işçiliği	K2-K4-K5-K6-K12-K13-K15-K18-K21-K26-K29-K31-K34-K36-K41-K42-K43-K45-K48	19	38
Psikolojik ve Sosyolojik Etmenler	Göç travması, dışlanma, sevgi ihtiyacı, kimlik problemi	K9-K15-K17-K22-K24-K27-K28-K30-K35-K37-K38-K40-K45-K47-K48-K50	16	32
Akademik ve Bilişsel Farklılıklar	Düşük hazırbulunuşluk, öğrenme güçlüğü, ilgisizlik, dikkat eksikliği	K7-K8-K13-K14-K18-K19-K21-K23-K24-K25-K38-K42-K43-K46-K49-K37	16	32
Sosyoekonomik Durum	Maddi yetersizlik, eğitime erişim sıkıntısı	K4-K9-K13-K16-K18-K19-K20-K27-K29-K31-K35-K40-K45-K48	14	28

Tablo 4.1'de yer alan veriler doğrultusunda, katılımcıların büyük çoğunluğu PİKTES Projesi kapsamında eğitim gören öğrencilerin diğer öğrenci gruplarından ayrılan en temel özelliğinin dilsel farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler, bu öğrenci grubunda yer alan bireylerin çoğunun Türkçeyi ya hiç bilmediklerini ya da çok sınırlı bir düzeyde bildiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik Türkçeye erişimde ciddi güçlükler yaşadığı; Türkçe sesleri ayırt etmekte zorlandıkları ve Latin alfabesine yabancı oldukları yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde dilsel engellerin öğrenme motivasyonu ve süreci üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle Türkçenin ses, biçim ve söz dizimi bakımından kendine özgü yapısal özellikleri, ana dili Arapça olan öğrenciler için öğrenme sürecini daha karmaşık hale getirmektedir. Bu da öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirme ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Nitekim Ünveren (2019), Türkçenin tipolojik yapısının yabancı dil olarak öğrenimini zorlaştırabileceğini ve bu nedenle öğretmenlerin farklı stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin alfabe farklılığı nedeniyle Türkçe metinleri okumakta zorlandığını ve bu güçlüğü aşmak için ek çaba harcadıklarını ortaya koymuştur. Alanyazında da bu sorun sıklıkla dile getirilmektedir. Örneğin, Alshirah (2013), Türkçeyi öğrenen yabancı öğrenciler arasında özellikle Arap kökenli öğrencilerin en fazla güçlük çeken grup olduğunu, bu güçlüklerin temelinde ise alfabe ve ses uyumu gibi yapısal unsurların yer aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), Türkçenin öğrenilmesinde alfabeye ilişkin sorunların öğrenmeyi zorlaştıran temel faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur.

Şengül'ün (2014) çalışmasında da Türk alfabesindeki ö, ü, ş, ç, ı, ğ gibi harflerin öğrenciler tarafından sıkça karıştırıldığı vurgulanmıştır. Ayrıca Özdemir ve Yazıcı (2017) tarafından farklı yeterlik düzeylerindeki 147 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, Arap öğrencilerin sağdan sola yazma alışkanlığını sürdürdüğü ve bunun yazma becerilerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu durum, yazı yönü ve harf biçimleri açısından ciddi uyum sorunlarına yol açmaktadır.

Bazı katılımcılar Türkçe ve Arapça arasında yer alan ortak kelimelerin, öğrenme sürecine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Suriye ile Türkiye'nin tarihsel ve kültürel ortaklıkları, öğrencilerin bazı Türkçe kelimeleri daha kolay tanımasını sağlamaktadır. Beyhan ve Erçapan (2018), bu durumun öğrencilerde duyuşsal boyutun gelişimine katkı sunduğunu ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artırdığını belirtmektedir. Ancak dilsel benzerliklerin yanı sıra yapısal farklar da önemli bir engel oluşturmaktadır. Özellikle Türkçenin eklemeli yapısı, Arapçadan gelen öğrenciler için hem algısal hem de yapısal açıdan zorluk yaratmaktadır. Bu da dil öğretiminde daha dikkatli, bireyselleştirilmiş ve sürece duyarlı yaklaşımların benimsenmesini gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak, bu bulgular PİKTES öğrencilerinin dilsel açıdan dezavantajlı bir konumda olduğunu ve bu durumun hem öğrenme sürecini hem de öğretim yöntemlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, bu öğrenci grubuyla çalışan öğretmenlerin dilsel farkındalık ve çokdilli pedagojik becerilerle donatılmış olmalarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

K19: Birkaç yönden (ekonomik, kültürel, sosyal) dezavantajlı grupta yer almaları. 2. Dil yeterliliklerinin müfredatı anlamaya uygun olmaması. 3. İlerisi için bir akademik plan yapmalarını teşvik edecek motivasyonlarının olmaması.

K23: Farklı bir kültür ve coğrafyadan geliyor olmaları, öğrencilerin en azından yazma öğretiminde alfabeye ve bazı seslere yabancılik çekiyor oluşları, Türkçe dilini öğrenmeye

direnç gösteren öğrencinin akademik olarak yabancı olduğu bir dilde verilen temel derslere karşı motivasyon sağlayamaması

K33: 1.Türkçeyi ikinci dil olarak öğreniyor olmaları 2.Dil öğrenmenin yanı sıra kültürel uyuma da ihtiyaç duymaları 3.Diğer derslerde (matematik, fen vb.) başarılı olabilmek için akademik Türkçeye ihtiyaç duymaları

Araştırma bulgularına göre, PİKTES Projesi kapsamında görev yapan öğretmenlerin ikinci sıklıkla vurguladıkları tema kültürel farklılıklardır. Katılımcılar, öğrencilerin yaşam tarzları, dini inançları, sosyal normları ve geleneksel uygulamaları açısından mevcut Türk öğrenci profiline kıyasla önemli farklılıklar taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, özellikle sınıf içi etkileşimleri ve sosyal uyumu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflar, yalnızca hedef dilin öğretildiği ortamlar olmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin kültürel kimliklerini de sınıfa taşıdığı çok kültürlü öğrenme ortamlarıdır. Bu nedenle, bu tür sınıflarda görev alan öğretmenlerden yalnızca dil öğretme yeterliği değil aynı zamanda kültürlerarası iletişim becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir (Chen & Starosta, 1996). Zira dil ve kültür birbirinden ayrılmaz, dil yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda kültürel anlamların ve değerlerin taşıyıcısıdır. Öğreticinin rolü yalnızca dilin yapısal özelliklerini aktarmakla sınırlı kalmamakta; öğretici, hedef kültürün sınıfa taşınmasında da bir kültürel aracı görevi üstlenmektedir.

Modern dil öğretim yaklaşımları; öğretimin yalnızca dil bilgisi ve kelime öğretimiyle sınırlı tutulmasının yeterli olmadığını, kültürel öğelerin de etkin biçimde öğretim sürecine entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıf ortamında farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler arasında anlamlı ve saygılı bir iletişim kurulması, öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Kültürlerarası duyarlılığı düşük olan öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerde zorluk yaşadığı ve bu durumun öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediği alanyazında sıkça dile getirilmektedir (Byram, 1997; Bennett, 1993).

Katılımcılardan bazıları, öğrenci grubunun farklı kültürel arka planlara sahip olmasının, sınıf ortamında iletişim sorunlarına ve bazen yanlış anlaşılmalara neden olduğunu belirtmiştir. Bu durumun, özellikle grup çalışmaları, sınıf içi etkileşim ve ortak değer üretimi süreçlerinde aksamalara neden olduğu gözlenmiştir. Diğer yandan bazı öğretmenler, iki kültür arasında yer alan ortak tarihî ve kültürel öğelerin öğrenme sürecine olumlu katkı sunduğunu ifade etmiştir. Ortak kelimelerin bulunması ve kültürel benzerliklerin varlığı, öğrencilerin derse ilgisini

artırmakta ve duyuşsal boyutta daha olumlu bir öğrenme atmosferi yaratmaktadır (Beyhan & Erçapan, 2018).

Alanyazında yer alan çalışmalarda bu bulgularla örtüşmektedir. Örneğin, Çelik (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında sınıf içi kültürel farklara rağmen ciddi sorun yaşanmadığı ifade edilmiştir. Ancak Mrekajova'nın (2018) çalışmasında, kültürel uyum sorunlarının temel nedenleri arasında dil yetersizliği, kültürel farklılıklar ve zaman yetersizliği gibi unsurlar sıralanmıştır. Benzer şekilde, İnce, Yakar ve Fedai (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, Arap kökenli öğrencilerin Türk kültürü ile kendi kültürleri arasında özellikle yemek alışkanlıkları, kadın-erkek ilişkileri, giyim tarzı ve zihniyet yapısı gibi alanlarda farklılıklar yaşadığı tespit edilmiştir.

Tüm bu veriler, öğreticilerin yalnızca dil öğretim becerileriyle değil, aynı zamanda kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık düzeyleriyle de donatılmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğreticilerin kültürel çeşitliliği anlamaları, farklılıklara saygı göstermeleri ve bu çeşitliliği sınıf içi zenginliğe dönüştürmeleri, PİKTES kapsamındaki öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

K16: Anadil, kültür, maddi kaynaklar. Birinci önceliğin dilsel ve kültürel öğeler olduğuna inanıyorum çünkü devlet okullarında öğrencilerin kademelerini takip etmelerinin önündeki en büyük engel anadil ve kültür farklılıkları oluyor.

K28: Birincisi dilsel farklılık ki bence ders verdiğimiz öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli faktör. İkincisi dilsel farklılıklar kadar öneme sahip olan kültürel farklılık. Son olarak da Suriye'de yaşanan iç karışıklık ve savaşın beraberinde getirdiği psikolojik etkiler. Öğrencilerin Türkçeyi iyi öğrenmesi, akademik başarılarının yanı sıra sosyal uyumları için de hayati öneme sahiptir. Kültürel entegrasyon, onların toplumda kendilerini ait hissetmelerine katkı sağlar. Bu süreçte, ev sahibi toplumun ve göçmen öğrencilerin birbirlerini tanıması ve anlaması beraberinde başarıyı da getirir.

K36: Dil, kültür ve yaşam öncelikleri. Dilsel ve kültürel entegrasyonun en önemli faktör olduğunu düşünüyorum çünkü hafızamıza kayıtlı yaşadığımız kültüre dayalı tüm imgeler eğitim öğretim anlayışımızı etkiler.

K39: Evet inanıyorum. Çocuklar birbirlerinden kültür ve dil olarak ayrılıyorlar. Kendi dil ve kültürümüzü onlara aktarıyoruz. Entegrasyon sürecinin başlangıcı için bunun önemli olduğunu düşünüyorum. Birbirlerinden olan farklılıklarını bu şekilde aza indirmeye çalışıyoruz.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların önemli bir bölümü, öğrencilerin eğitim süreçlerinde aile yapısının belirleyici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Özellikle bazı ailelerin eğitime yeterli önemi göstermemesi durumunda, öğrencilerin akademik gelişimlerinin olumsuz yönde etkilendiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, ailelerin eğitim sürecine olan ilgisinin, öğrencilerin okul başarısını ve derslere yönelik motivasyonunu doğrudan etkilediğini belirtmiştir.

Bu bulgular alanyazındaki çeşitli çalışmalarla da örtüşmektedir. Topor ve arkadaşları (2010), ailelerinden duygusal ve akademik destek gören öğrencilerin daha özgüvenli bireyler olduklarını ve akademik başarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle göçmen veya mülteci geçmişe sahip öğrencilerin eğitim süreçlerinde, ailelerinin geldikleri kültürel yapı göz önünde bulundurularak bilgilendirilmeleri ve eğitime dâhil edilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Ailelerin sistemin sunduğu olanaklara yönelik yönlendirilmesi hem çocukların uyum sürecini hem de akademik başarılarını destekleyici bir rol oynamaktadır.

Ancak bu süreçte bazı göçmen ailelerin yaşadığı travmalar, zorlu göç deneyimleri ve sosyal uyum problemleri, eğitim süreçlerine aktif katılımlarını sınırlandırabilmektedir. Fazely (2012) ve McBrien (2005), göçmen ailelerin dil yetersizlikleri nedeniyle resmî kurumlarla iletişim kurmaktan çekindiklerini ve geçmişte yaşadıkları olumsuz deneyimlerden dolayı yardım talebinde bulunmaktan kaçındıklarını belirtmiştir. Bu durumun sonucunda, bazı ailelerin sosyal çevreye kapalı, izole bir yaşam tarzı benimsediği ve çocuklarının eğitim süreçlerine yeterince katkı sunamadığı gözlenmektedir.

Katılımcıların görüşleri, özellikle göçmen öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerinde aile desteğinin hayati bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Okul-aile iş birliği, bu öğrencilerin karşılaştığı uyum sorunlarının aşılmasında önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Çocukların gelecek yaşantılarında başarılı bireyler olmaları açısından okulun sunduğu imkânların, aile desteğiyle tamamlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, ailelerin okulda yürütülen faaliyetler hakkında düzenli olarak bilgilendirilmesi ve sürece aktif biçimde katılımlarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Nitekim Tümkaya ve Çopur (2020), aile katılımının hem ebeveyn-okul ilişkisini güçlendirdiğini hem de ebeveynlerin çocuklarını nasıl destekleyebileceklerine dair farkındalık geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Benzer şekilde, Tebben'in (2017) çalışmasında, göçmen ailelerin eğitime katılımının, özellikle çocukların dil gelişimi ve genel akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı ifade edilmiştir. Lahaie'nin (2008) araştırmasında da göçmen ailelerin eğitim sürecine katılım düzeyleri arttıkça, çocuklarının akademik başarılarının anlamlı biçimde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailelerin çocuklarına sunduğu basit ama sürekli destekler –örneğin okuma alışkanlığı kazandırma, ödevlerde rehberlik etme, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme– çocuğun öğrenme sürecini doğrudan olumlu yönde etkilemektedir. Mengi (2020), aile ilgisinin çocukların özgüvenini artırarak öğrenmeye karşı istekli hale gelmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Şengönül'ün (2019) alanyazın taramasında ise, ebeveynlerin eğitim alanındaki ilgisinin, onların değer sistemi ve eğitim arzularından beslendiği ve bu ilginin çocukların akademik performansında belirleyici bir rol oynadığı ifade edilmiştir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, PİKTES sınıflarında aile katılımını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, yalnızca öğrencilerin akademik kazanımlarını değil, aynı zamanda sosyal uyumlarını da destekleyici bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

K2: En temel özellik kesinlikle kültürel farklılıklar ve dolayısıyla oluşan dil problemleri. Öğrenciler öncelikle kendilerini basit düzeyde bile ifade edemedikleri için arkadaşlık kurma, sosyalleşme konularında sorun yaşamaktalar. Uyum sınıflarına geldiklerinde de bu sorunlar artmış oluyor. İkincisi ise aile kavramının Türk kültüründen daha farklı olduğunu gözlemlemekteyim. Aile desteğinin yetersiz olduğu, ilgi ve alakadan yoksun bir kesime hitap etmek eğitim- öğretim durumunu daha da zor bir hale getirmekte.

K21: Aile ve çevre bilinçsizliği, hazırbulunuşluk düzeyleri, derslere olan ilgisizlikleri. Önceliğin dilsel ve kültürel entegrasyon olduğuna inanmıyorum.

K42: İlk olarak Çocuklar ailelerinden dolayı okula neden gelmeleri gerektiğinin farkında değiller. Gelecek ile ilgili bir düşünceleri, bir hayalleri yok. 2. Ailelerin ilgisizliği. Çocuklar ve onların eğitimiyle ilgilenmiyorlar. 3. Hazırbulunuşlukları yok. Çocuklar okula makas kullanmayı, kalem tutmayı bilmeyerek; daha önce hiç resim, boyama bile yapmadan geliyorlar. Diğer öğrencilerden ayıran en önemli farklılıklar bunlar. 1. önceliğin dilsel ve kültürel entegrasyon olduğuna inanıyorum. Ama bu değişimin ailede başlatılması gerektiğini düşünüyorum. Yetişkin eğitimlerine de önem verilmeli. Çünkü çocuk aileye göre şekilleniyor.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların önemli bir bölümü, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları temel zorluklar arasında psikolojik ve sosyolojik etmenlerin belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Özellikle savaş, zorunlu göç ve travma deneyimleri yaşayan

öğrencilerin kimlik gelişimi, aidiyet duygusu ve duygusal düzenleme becerilerinde çeşitli sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içi davranışlarına ve akademik performanslarına doğrudan yansımakta, öğretim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Demirbaş ve Bekaroğlu'na (2013) göre, çocuklar ve ergenler çevresel stres etkenlerinden yetişkinlere kıyasla daha fazla etkilenmektedir. Bu bağlamda göçmen öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları temel stres kaynakları arasında yoksulluk, aile bireylerinden ayrılma, ayrımcılığa uğrama, dil yetersizlikleri ve yasal statü belirsizlikleri öne çıkmaktadır (Staudenmeyer vd., 2016). Ayrıca, göç öncesi ülkede yaşanan kayıplar, göç sürecinde aile bireylerinden kopma ve refakatsiz göç gibi travmatik deneyimler, öğrencilerin yeni topluma adaptasyon sürecini derinden etkilemektedir.

Göçmen bireylerin ev sahibi toplumla kurdukları ilişkilerde sıklıkla karşılaşılan kimlik bunalımı ve aidiyet eksikliği, eğitim ortamındaki sosyal uyumu da zorlaştırmaktadır (Çağırkan, 2016; Karaça, 2017). Yeni çevreye uyum sağlama sürecinde yaşanan belirsizlikler ve kültürel yabancılaşma, bireylerde anksiyete, depresyon ve özgüven eksikliği gibi psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Karataş, Adıgüzel ve Ünal, 2018). Bu sorunlar özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde daha yoğun biçimde gözlemlenmekte ve çeşitli bedensel belirtiler aracılığıyla kendini gösterebilmektedir. Gelişimsel olarak daha kırılgan bir dönemde bulunan bu yaş grubunda, yaşanan psikolojik zorlanmaların uzun vadede ciddi sağlık problemlerine neden olabileceği belirtilmektedir (Özdemir ve Erol, 2021).

Psikolojik sorunların, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine olumsuz yansımaları bulunmaktadır. Koşar ve Aslan (2020), bu öğrenci grubunun sınıf içi iletişimde çekingen davrandıklarını, içe kapanma, saldırganlık ve arkadaşları tarafından dışlanma gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Göç sürecinin yarattığı bu psikolojik baskı, özellikle savaş ortamından gelen çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu ve davranışsal uyumsuzluk şeklinde kendini gösterebilmektedir (Uğurlu, 2018).

Savaş ve göç gibi zorlayıcı deneyimler nedeniyle aile üyelerinden ayrı kalan, aile içi çatışmalara maruz kalan ya da öğrenme güçlüğü çeken çocuklar eğitimde dezavantajlı konuma düşmektedir. Kılıç ve Özkor (2019), bu öğrencilerde agresiflik, yalnızlık, depresyon, stres, umutsuzluk ve korku gibi belirtilerin sıklıkla görüldüğünü ve bu psikolojik yüklerin eğitim ortamına doğrudan yansıdığını belirtmektedir.

Tüm bu veriler ışığında, göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyon süreçlerinde psikososyal destek mekanizmalarının hayati önem taşıdığı görülmektedir. Travmatik geçmişe

sahip çocukların yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, bütüncül bir eğitim yaklaşımını zorunlu kılmaktadır.

K29: Dil bilmemeleri, savaştan kaçan bir toplum oldukları için maddi-manevi zorluk yaşamaları, ailelerin yeterince öğrenciyle ilgilenmemesi. Birinci öncelik dilsel ve kültürel entegrasyon olabilir yeterince iletişim sağlanmadığı için eğitimde istediğimiz düzeyde olmuyor.

K31: Bana göre birinci öncelik dilsel ve kültürel entegrasyon değil. Dil bariyeri ve sosyal uyumdan önce bu kitlenin risk altındaki gruplar başlığı altında savaş, göç ve travmaya uğrayan çocuklar alt başlığında ele alınması gereklidir. Birinci dereceden olarak buna maruz kalmamış çocuklar bile aile içerisinde ikincil derecede buna maruz kalmışlardır. Ebeveyn kaybı veya savaş nedeniyle fiziksel darbe almış olan kişilerle aynı hane içinde yaşamak da söz konusu olabilmektedir. Bu etkenlerin hepsi yada biri çocuğun psiko-sosyal durumunu etkilemektedir. Bu etkenlerin hiç olmadığı bir durumda ancak dil bariyeri ve kültürel entegrasyonun birincil sırada olmasından bahsedilebilir. Diğer öğrencilerden ayıran en temel üç öğeye değinecek olursak aslında önceki cümlelerde biraz ifade etmiş olmakla birlikte, eğitimde yoksulluk unsurunun tabanında yer alan gruplardan olduklarını söyleyebiliriz. İstisnalar hariç genel anlamda yoksul, göçe maruz kalan ailede ailevi sıkıntılar içinde ihmal edilmiş, uyum sorunu çeken çocuklar olduklarını söyleyebiliriz.

K40: Bizim çocuklardan farklı yanı aynı dili konuşmuyor olmaları, sosyo ekonomik çıkmazları, başka ülkede mülteci olarak yaşamının getirdiği psikolojik etkileri taşımaları. Öncelikle dil öğrenmeden bize geldiklerinden birçoğunun ailelerinde sıkıntıları var bunlarla baş etmek durumundalar. Birçoğu başka işte okuldan sonra çalışıyorlar yani tek hedefleri tek amaçları okul değil bunun haricinde başka başka faaliyetlere de katılmak zorundalar.

K45: Savaş, göç ve yerinden edilme travmalarının psikolojik olarak etkili olan bir öğrenci grubu olmaları, ailelerin ekonomik durumunun yetersiz olmasından dolayı ailevi desteği almayan öğrencilerden oluşması, kimlik ve aidiyet sorunları yaşamaları. Kültürel ve dilsel entegrasyon birinci öncelik bana göre ama bunun öncelik sırası öğrencinin durumu ve ihtiyaçlarına göre değişebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, katılımcılar tarafından Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen temel unsurlardan birinin bilişsel ve davranışsal farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğunun derslere karşı ilgisiz olduğu, dikkat sürelerinin kısa kaldığı ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu yönündeki ifadeler dikkat çekicidir. Bu

durum öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak daha esnek, öğrenci merkezli ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları benimsemelerini gerekli kılmaktadır.

Katılımcı görüşleri, alanyazınla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Sarıtaş ve arkadaşlarının araştırmasında, Suriyeli öğrencilerin sınıf kurallarına uymakta zorlandıkları, derse yeterince ilgi göstermedikleri ve sorumluluklarını yerine getirmekte isteksiz davrandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin disiplin, motivasyon ve katılım konularında yaşadıkları sorunları doğrulamaktadır. Benzer şekilde Dryden-Peterson (2016), mülteci öğrencilerin grup çalışmalarına katılım düzeylerinin düşük olduğunu ve bunun hem akademik hem de sosyal gelişim üzerinde olumsuz etki yarattığını ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar yaşça büyük öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olmayan alt kademelere yerleştirilmelerinin öğrencilerde içe kapanma, dikkat eksikliği ve yaş grubuna uygun olmayan davranışlar ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu tür yerleştirme uygulamaları, öğrencilerin sınıf içi uyumunu zorlaştırmakta ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Erdem (2017), öğretmenlerle mülteci öğrenciler arasında iletişim problemlerinin bulunduğunu ve bu durumun akademik gelişimi yavaşlattığını vurgulamaktadır. Kultas (2017) ise öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini doğru biçimde belirleyememelerini önemli bir engel olarak değerlendirmektedir. Bu durum, öğrenme ihtiyaçlarının sağlıklı biçimde tespit edilememesine ve dolayısıyla öğretim sürecinin verimsizleşmesine yol açmaktadır.

Göçmen öğrencilerin yaşadığı akademik zorluklar yalnızca sınıf içi süreçlerle sınırlı kalmamaktadır. Süleymanov (2016), göçmen öğrencilerin akademik başarısızlığının eğitim süreçlerinde önemli bir engel oluşturduğunu ve özellikle yerli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almalarının uyum sorunlarına neden olduğunu ifade etmiştir. Aydın-Güngör ve Pehlivan (2021), kültürel ve dilsel farklılıkların göçmen öğrencilerin sınıf içi katılımını sınırladığını ve bu durumun öğrencilerde yetersizlik algısına neden olduğunu ortaya koymuştur. Akademik başarısızlıkların uzun vadede okul terkine yol açabileceği de vurgulanmaktadır (Saklan ve Karakütük, 2022).

Ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi, ailelerin sık sık yer değiştirmesi, okul geçişlerinin fazla olması ve bazı öğrencilerin parçalanmış aile yapıları içinde büyümesi, göçmen öğrencilerin eğitim sürecini daha da karmaşık hale getiren diğer etkenler arasında yer almaktadır (Bozan ve Kaştan, 2018). Tüm bu unsurlar, göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonunu zorlaştırmakta ve akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

K7: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenmeye ilgi ve istek düzeyleri Türk öğrencilere göre düşük seviyede. Dil öğrenme aşamasından sonraki amaç eksikliği de diğer bir etken. Bu sebeplerin temelinde de dilsel ve kültürel entegrasyonun hala sağlanamamış olması var.

K38: Matematik becerileri yüksek, şiddet problemleri var ve bazen birbirlerine karşı acımasızca hareket ediyorlar, ciddi bir umursamazlık sorunları var. Evet inanıyorum çünkü dili öğrenmesiyle topluma karışıyor ortak değerlerle yaşamını sürdürüyor.

Katılımcıların görüşlerine göre, göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları en temel sorunlardan biri sosyoekonomik yetersizliklerdir. Katılımcılar, öğrencilerin önemli bir kısmının maddi imkânsızlıklar nedeniyle okula düzenli devam edemediğini, ulaşımda sorun yaşadığını ve temel eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığını ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin eğitimde sürekliliğini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretim sürecinde öğreticilerin karşılaştığı güçlükleri de artırmaktadır.

Araştırma bulguları, alanyazındaki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Watkins ve Zyck (2014), Suriyeli çocukların büyük oranda formel eğitime kayıtlı olmalarına rağmen, ailelerine ekonomik katkı sağlamak amacıyla okulu bırakmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Emin (2016) de Suriyeli ailelerin maddi yetersizlik nedeniyle okul ve ulaşım masraflarını karşılayamadıklarını, bu durumun çocukların eğitimden koparak erken yaşta çalışmaya yönelmelerine neden olduğunu ifade etmektedir. Ercoşkun'un (2015) çalışması da benzer şekilde, çocuk işçiliğinin göçmen öğrencilerin eğitime erişimini sınırladığını ortaya koymuştur.

Katılımcı görüşlerinde; eğitim materyallerine erişim eksikliği, kırtasiye ve giysi gibi temel ihtiyaçların karşılanamaması, öğrencilerin derse katılım motivasyonunu azalttığı ve öğretim ortamının verimliliğini düşürdüğü belirtilmiştir. Sosyoekonomik eşitsizlikler yalnızca öğrencileri değil öğretmenleri de doğrudan etkileyen bir faktör haline gelmekte; özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğreticilerin daha fazla pedagojik esneklik ve destek ihtiyacı duymalarına yol açmaktadır.

Göçmenlerin büyük bir kısmı çatışma, savaş ya da zorunlu göç gibi nedenlerle ülkelerini terk etmiş bireylerden oluşmakta bu da onları ekonomik açıdan daha kırılgan bir duruma getirmektedir. Ailelerin önceliğini temel yaşam ihtiyaçlarına yönlendirmesi, çocukların eğitimini ikinci plana atmalarına neden olmaktadır (Emin ve Coşkun, 2018; Toker-Poyraz, 2022). Bu bağlamda, ulaşım masraflarını karşılayamayan veya okul yerleşimlerine uzak

bölgelerde yaşayan aileler, çocuklarını okula gönderme konusunda ciddi güçlükler yaşamaktadır (Tanrıkulu, 2017; Usta ve ark., 2018).

Şimşek (2018), göçmen ailelerin yaşadığı fiziksel çevre yetersizliklerinin de çocukların eğitimden uzaklaşmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal konutlardaki yaşam koşulları, eğitim ortamına erişimi sınırlamakta ve öğrencilerin entegrasyon sürecini sekteye uğratmaktadır. Bu durum sadece bireysel değil sistemsel bir eğitim sorunu olarak değerlendirilmelidir.

Ekonomik yükümlülükler özellikle erkek çocukların eğitime devam etmesini engelleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bozan ve Kaştan (2018), çocuk yaşta çalışmaya başlayan öğrencilerin eğitimden uzaklaştığını ve bu durumun onların eğitimle ilgili beklentilerini ve umutlarını zayıflattığını ortaya koymuştur. Koşar ve Aslan (2020) ise geçim sıkıntısı nedeniyle çeşitli işlerde çalışan çocukların eğitim için ayırabilecekleri zamanın daraldığını, bunun da akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Emin ve Coşkun (2016), okul öncesi ve ilkokul düzeyinde erkek çocukların okullaşma oranlarının daha yüksek olmasına karşın, ortaokul ve lise düzeyinde bu oranların kız çocukları lehine değiştiğini bunun temel nedenlerinden birinin erkek çocukların küçük yaşta çalışmaya başlamaları olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, göçmen ailelerin geleneksel yapıları ve ekonomik sıkıntılar nedeniyle kız çocuklarını erken yaşta evlendirmeleri de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Eren, 2019; Tanrıkulu, 2017; Usta ve ark., 2018). Bu durum, kız çocuklarının eğitim fırsatlarına erişimini sınırlamakta ve okul terklerinin artmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, sosyoekonomik yetersizlikler göçmen öğrencilerin yalnızca eğitime katılımını değil eğitimde kalıcılığını, akademik başarısını ve gelecek planlamasını da doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle eğitim politikalarının bu gruplara yönelik daha kapsayıcı, destekleyici ve adil çözümler üretmesi gerekmektedir.

K4: Öğrenci kitlemizin aileleri daha düşük gelir düzeyine sahip. Ailevi problemler diğer öğrencilere kıyasla çok daha fazla. Kız öğrencilerde erken yaşta evlilik, erkek öğrencilerde ise çocuk yaşta çalışma hayatına atılma görülüyor.

K13: 1: Sosyoekonomik yönden dezavantajlı olmaları; Mevcut kurumda okuyan öğrenciler genel olarak maddi durumu kötü öğrenciler. Bu da eğitim olanaklarına erişimlerini olumsuz etkilemekte.

2: aileler ilgisiz olduğu için çocukların akademik takibini yapmıyor ve/veya önemsemiyor.

3: bireysel özellikler: Söz konusu öğrenciler akademik olarak ilgisiz sayılabilecek durumdadır, okuldan beklentiler olduğu söylenemez.

K18: Sosyo-ekonomik durum *Kültür *Ailelerin çocuğa ve okula karşı ilgisi
*Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi

K40: Bizim çocuklardan farklı yanı aynı dili konuşmuyor olmaları, sosyo ekonomik çıkmazları, başka ülkede mülteci olarak yaşamının getirdiği psikolojik etkileri taşımaları. Öncelikle dil öğrenmeden bize geldiklerinden birçoğunun ailelerinde sıkıntıları var bunlarla baş etmek durumundalar. Birçoğu başka işte okuldan sonra çalışıyorlar yani tek hedefleri tek amaçları okul değil bunun haricinde başka başka faaliyetlere de katılmak zorundalar.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen “Çalışmanın birinci önceliğinin dilsel ve kültürel entegrasyon olduğuna inanıyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların analizi, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun projenin temel amacını dilsel ve kültürel entegrasyon olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu görüş, özellikle göçmen ve mülteci öğrencilerin hedef toplumla sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve sosyal uyumlarını geliştirebilmeleri açısından dilsel ve kültürel yeterliklerin kazandırılmasının öncelikli olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcılar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleriyle birlikte hedef toplumun değerlerini, sosyal normlarını ve yaşam biçimini tanımalarının, entegrasyon sürecinde kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda dil öğretiminin yalnızca iletişimsel değil aynı zamanda kültürel aktarıma dayalı bir süreç olduğu vurgulanmıştır.

K34: Birinci önceliğin dilsel ve kültürel öğeler olduğuna inanıyorum.

Dilsel Öğeler, kültürel öğeler, aile tutumları

Bununla birlikte, bir katılımcı çalışmanın asıl önceliğinin psikolojik destek ve rehberlik hizmetleri olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcıya göre, göç ve travma süreçlerinden geçen öğrencilerin yaşadıkları psikososyal sorunlar dikkate alındığında, projede önceliğin duygusal iyilik halinin desteklenmesi ve öğrencilerin adaptasyon sürecine rehberlik edilmesi yönünde olması gerektiği savunulmuştur.

K1: Dil, kültür farklılığı; uyum sürecinin daha kritik olma durumu PİKTES kapsamında eğitim gören öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en temel öğelerdir. Birinci öncelik aslında dil ve kültür entegrasyonundan önce onların bu duruma psikolojik olarak hazırlanması, şu an bu entegrasyonun bir zorunlu ihtiyaç olduğunun fark ettirilmesi, motivasyonlarının artırılması gibi destekleyici psikolojik ve rehberlik faaliyetleri olduğunu düşünmekteyim.

Diğer yandan, üç katılımcı dilsel ve kültürel entegrasyonun proje açısından birincil hedef olmaması gerektiğini ifade etmiş; projenin daha farklı odaklara yönelmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu görüşler, projenin çok boyutlu yapısı içinde farklı önceliklerin öğretici bakış açısına göre değişebildiğini göstermektedir. Ayrıca 11 katılımcı ise bu soruya doğrudan yanıt vermemiş ya da net bir görüş belirtmemiştir.

K21: Aile ve çevre bilinçsizliği, hazırbulunuşluk düzeyleri, derslere olan ilgisizlikleri Önceliğin dilsel ve kültürel entegrasyon olduğuna inanmıyorum.

Bu bulgular, dilsel ve kültürel entegrasyonun öğretmenler açısından genel olarak merkezi bir hedef olarak görüldüğünü ancak bazı öğretmenlerin psikososyal destek, yönlendirme ve uyum gibi boyutları da önemli gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, PİKTES gibi çok yönlü projelerde öğretim faaliyetlerinin yalnızca dil öğretimiyle sınırlı kalmayıp kültürel, psikolojik ve sosyal boyutlarla da desteklenmesinin gerekliliğini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “PİKTES öğretmenlerini diğer alan öğretmenlerinden ayıran en temel üç özellik nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Katılımcı görüşleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve analiz sonucunda belirli temalar ile bu temalara bağlı alt temalar ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 4.2. PİKTES Öğreticilerinin Diğer Alan Öğreticilerinden Ayırt Edici Özelliklerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Öğrenci Profili ve Dilsel Zorluklar	Dil/kültür çeşitliliği, travma, iletişim sorunları	K1-K2-K5-K8-K12-K13-K15-K16-K20-K23-K25-K26-K28-K31-K36-K41-K43	17	34
Öğretici Nitelikleri ve Yeterlikler	Sabır, özveri, kriz yönetimi, pedagojik donanım	K1-K3-K4-K6-K7-K10-K13-K14-K15-K17-K18-K19-K20-K21-K23-K24-K25-K27-K28-K29-K30-K31-K32-K33-K34-K35-K36-K37-K38-K39-K42-K45-K46-K47-K49-K50	36	72
Çalışma Koşulları ve Statü Sorunları	Maaş, statü, özlük hakları, fiziki yetersizlik	K2-K4-K8-K14-K20-K22-K25-K37-K39-K40-K41-K43-K44-K47-K48	15	30
Sınıf İçi Zorluklar	Araç-gereç eksikliği, yetersiz ortam	K22-K33	2	4
İlişkisel Öğretmenlik Rolü	Empati, esneklik, sahiplenme	K9-K19-K45	3	6
Mesleki Tutum ve Motivasyon	Doyumsuzluk, takdir eksikliği, gelecek kaygısı	K4-K8-K24-K40-K42-K44-K47	7	14
Kuramsal ve Sistemsel Sorunlar	Statü belirsizliği, öğretmen kimliğinin tanımsızlığı	K4-K5-K16-K40-K43	5	10

Tablo 4.2.'de PİKTES öğretmenlerini diğer alan öğretmenlerinden ayıran temel nitelikler katılımcı görüşlerine dayalı olarak ortaya konulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu öğretmenlerin yalnızca alan bilgisi ve pedagojik yeterlilikle değil aynı zamanda sabır, empati, kriz yönetimi ve psikolojik direnç gibi çok boyutlu becerilerle donanmış olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, Bandura'nın (1977) özyeterlik kuramı ile Shulman'ın (1987) pedagojik alan bilgisi yaklaşımıyla örtüşmektedir. Saygılı'nın (2017) belirttiği gibi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri; duygusal dayanıklılık, sınıf yönetimi ve pedagojik başarıları ile doğrudan ilişkilidir.

PİKTES öğretmenleri; travma sonrası stres bozukluğu, dilsel engeller, uyum problemleri ve ailevi sıkıntılarla karşı karşıya olan çocuk ve gençlerle çalışmakta bu da öğretmenin yalnızca bir dil eğitici olmasının ötesinde aynı zamanda bir rehber, arabulucu ve destekleyici rolünü de üstlenmesini zorunlu kılmaktadır (European Commission, 2021). Nitekim Avrupa Komisyonu'nun en güncel raporunda da PİKTES öğretmenlerinin yoğun iş yükü, statü belirsizliği ve tükenmişlik riski altında çalıştıkları buna rağmen önemli bir direnç kapasitesi geliştirdikleri vurgulanmaktadır (EC Facility Monitoring Report, 2023). Öğreticilerin görev yaptığı sınıfların çoğunlukla geçici, çok kültürlü ve yüksek düzeyde heterojen yapıda olması onların kültürlerarası iletişim becerilerine, göçmen çocukların güven ihtiyacına duyarlılık

geliştirme yetilerine ve sürekli belirsizlik içinde motivasyonlarını sürdürebilme kapasitelerine olan gereksinimi artırmaktadır. PİKTES öğretmenleri yalnızca dil aktarımı gerçekleştiren bireyler değil aynı zamanda sosyal uyumu kolaylaştıran, kültürel köprüler kuran ve pedagojik destek sunan çok rollü eğitim aktörleridir. Bu çok katmanlı roller kapsayıcı pedagoji çerçevesinde değerlendirildiğinde daha anlamlı hâle gelmektedir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımları; sınıf içi çeşitliliği bir zenginlik olarak gören, farklılıklara dayalı ihtiyaçlara duyarlı, üst düzey öğrenme fırsatları sunan ve tüm öğrencilerin eşit katılımını hedefleyen esnek öğretim ortamları oluşturmayı amaçlamaktadır (Sousa & Tomlinson, 2011; Baykara-Özaydınlık, 2019). Dolayısıyla, PİKTES öğretmenlerinin sahip olması beklenen yeterlikler yalnızca öğretimle sınırlı olmayıp sosyal, kültürel ve psikolojik alanları da kapsayan bütüncül bir yapıya sahiptir.

K1: Diğer öğrencilerden farklı olan bir kitle ile karşı karşıyayız. Dil-kültür, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, psikolojileri, belki travmaları, moral ve motivasyonları gibi daha birçok farklılıkları olan bir kitle ile çalışma durumu PİKTES öğretmenlerini diğer öğretmenlerden farklı kılan en temel durumdur. Bu durumların farkında olmak, sürecin çok hassas ve kritik olduğunun bilincinde olmak ve eğitim öğretim sürecini bu durumlara göre planlamak-uygulamak-yönetmek, problem yaşama ihtimali oldukça fazla olan bu kitle ve durumla kriz yönetimine hakim olmak, öngörülü olmak ve sabırlı olmak PİKTES öğretmenlerin mevcut iş yükünü zorlaştıran etkenlerdir.

K6: Sabır, anlayış ve tecrübe

K7: PİKTES öğretmenleri projeye başlarken çokkültürlülüğe dayalı yabancı uyruklu öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadılar. Buna rağmen öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları, karşılaştıkları her duruma uyum yetenekleri ve dil öğretme becerileri diğer öğretmenlerden ayrılan özellikler.

K23: Türkiye’de Türk soylu öğrencilere yabancı dil öğretimi yapan öğretmenlerde dahil olmak üzere dünyanın yeni karşılaştığı bir duruma entegre olup öğretim faaliyeti sürdürmeleri. Yetişkin düzey dışarıda tutulunca öğrenmeye dirençli bir grupta çalışmaları. Yeterli düzeyde eğitim almadan (sahadaki eğitim) göreve başlayıp görevi sırasında kendilerini geliştirmeleri.

K29: Kültür aktarıcısı, sahada yaşadığı tecrübelerle kendini yetiştirmiş, ülkemizin, dilimizin tanıtımını yapan ilk basamak olması bakımından ayrılır

Öğretmenlerin bu çok yönlü rollerinin yanında çalışma koşullarına ilişkin yapısal sorunlar da dikkat çekmektedir. Katılımcı görüşlerinde sıkça dile getirilen özlük haklarındaki belirsizlik,

geçici istihdam modeli ve mesleki güvencenin eksikliği, öğretmenlerin mesleki doyumunu olumsuz etkilemektedir. Bu durum yalnızca bireysel motivasyonu değil aynı zamanda öğretme sürecinin niteliğini de dolaylı yoldan zayıflatabilmektedir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı (2017) ve OECD'nin (2013) öğretmen yeterliklerine dair çerçeve belgelerinde vurgulanan “saygınlık ve mesleki itibar” ilkeleriyle, PİKTES öğretmenlerinin karşılaştığı statü sorunları arasında açık bir tutarsızlık bulunmaktadır. Resmî öğretici statüsünden yoksun bırakılan bu öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı kadrolarından farklı koşullarda istihdam edilmeleri mesleki kimliklerinin inşasında zorluklar yaratmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yalnızca pedagojik yeterliklerin değil; aynı zamanda yapısal ve kurumsal desteğin de kapsayıcı eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde belirleyici olduğu söylenebilir.

K4: Öğretmen olmamıza rağmen çeşitli haklardan mahrum edilmemiz için öğretici olarak isimlendiriliyoruz. 30 saat derse girmemize rağmen ek ders ücreti almıyoruz. Meslekte sekizinci yıla girmiş olmamıza rağmen ek ders ücreti almıyoruz. Meslekte sekizinci yıla girmiş olmamıza rağmen 29 il dışında çalışma imkanımız yok. Geleceğe dair plan çizemiyoruz. Uzun seneler kamp bölgelerinde zorlu şartlarda çalıştık. Kısaca sabırlı, özverili ve çalışkanız.

K5: Farklı ve zor bir kesime hitap etmeye çalışmaları- ailelerle yaşanan iletişim sorunları- meb sisteminde piktes öğretmenlerinin benimsenmemiş olması

K37: Birincisi çocuklara hem Türkçe Öğretmeye çalışıyorlar hem de harfleri öğretmek okuma yazma öğretmeye çalışıyorlar. İkincisi tatil olarak diğer alan öğretmenlerinin haricinde yaz tatilinde de çalışıyorlar. Üçüncüsü maaş ve ek ders ücreti olabilir.

K44: Maalesef 9 yıldır kamu işçisi olarak çalışıyoruz ve bu da bizim öğretmen statüsünde kabul edilmememizi neden oluyor, sürecin başarılı şekilde yürütülmesinin bu seviyeye gelmesinin asıl emektarı biziz ama bunlar görülüp desteklenmiyor başarımız takdir edilmiyor, maalesef maaşlarımız emeklerimizi çabalarımızı karşılamamakta.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin birbirlerine karşı hoşgörüsüz davrandığı durumlarda süreci nasıl yönetiyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler, belirlenen alt temalar doğrultusunda sınıflandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrenciler Arasındaki Hoşgörüsüz Davranışlara Karşı Alınan Tedbirlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Empatik ve İletişim Temelli Yaklaşımlar	Empati kurdurma, duygu yönetimi, öğreticinin arabuluculuğu, sözel uyarı, sınıf yönetimi, olumlu davranışa yönlendirme	K1-K2-K3-K4-K6-K9-K12-K13-K15-K16-K17-K18-K19-K20-K22-K23-K24-K26-K28-K29-K30-K31-K33-K34-K35-K36-K37-K38-K39-K40-K41-K42-K43-K45-K46-K47-K48-K49-K50	39	78%
Aile, Rehberlik ve Okul İdaresiyle İş Birliği	Rehberlik desteği, aile katılımı	K1-K2-K5-K6-K7-K8-K20-K21-K27-K29-K30-K33-K35-K38-K40-K42-K45-K49	18	36%
Önleyici ve Eğitimsel Stratejiler	Değerler eğitimi, sınıf kuralları, drama, disiplinlerarası etkinlikler	K1-K5-K7-K8-K9-K10-K12-K14-K17-K19-K20-K21-K25-K28-K31-K32-K33-K39-K40-K44	20	40%

Tablo 4.3'te yer alan verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu öğrenciler arasındaki hoşgörüsüz davranışları yönetmede empati ve iletişime dayalı yaklaşımları tercih ettiklerini belirtmiştir. En sık dile getirilen stratejiler arasında öğrencinin duygusunu anlamaya yönelik dinleme, empati geliştirme, arabuluculuk yapma ve doğrudan müdahalede bulunma yer almaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi çatışmalara yalnızca tepkisel değil aynı zamanda önleyici ve dönüştürücü bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Değerler eğitimi, sınıf kurallarının hatırlatılması ve drama etkinlikleri gibi pedagojik araçlarla hoşgörü kültürünün desteklenmesi, öğretmenlerin yalnızca olay anına değil, uzun vadeli davranış değişimlerine odaklanan bir yaklaşımı benimsediklerine işaret etmektedir.

K1: Çok karşılaştığımız bir sorun. Öğrenciler birbirlerine hoşgörüsüz, tahammülsüz, kaba ve zaman zaman ciddi saldırgan olmaktadır. Öncelikle birbirlerine zarar vermemeleri için duruma engel oluyoruz. (Ortamdan uzaklaştırma, birbirinden ayırma vb gibi) Ardından sorunu anlamaya, öğrenciler ile iletişim kısmına geçiyoruz. Problem yaşama durumunun çok normal olduğunu ama bunu çözmek için yöntem olarak vurma, zarar verme gibi yöntemlerin yanlış olduğunu (neden yanlış olduğunu da açık net bir şekilde ifade ederek) vurgulayarak anlatıyoruz. Öğrencilerin yaşadıkları öfke durumuna karşılık vermeden sabırla süreci yönetmeye çalışıyoruz. Bu gibi yoğun duygu hallerinde öğrencinin kendini, yaşadığı durumu daha iyi anlatabilmesi için tercüman ile iş birliği yapıyoruz. Yine rehber öğretmemiz ile problemi paylaşıp birlikte çözüm yolunu yönetiyoruz. Gerektiği zaman aile ile iş birliğine giriyoruz. Sorun yaşamayı beklemeden yine rehber öğretmenimiz ve biz sınıf öğretmenleri olarak otokontrol, problem çözme yöntemleri gibi konularda sık sık öğrencilerle konuşuyoruz.

K6: Öncelikle olay anlamaya çalışıyorum. Çocukları dinliyorum. Birlikte çözebiliyorsak çözüyoruz olmazsa aile ile iletişime geçiyorum.

K7: Bu gibi durumlar yaşanmaması için rehberlik servisi işbirliği ile değerler eğitimi veriliyor. Olumsuz bir durumla karşılaşılsa aile, rehberlik servisi ve Türkçe öğretici işbirliği ile sorun çözülmeye çalışıyor.

K10: Sınıf kuralları oluşturmak

Yabancı dil sınıflarında gözlemlenen disiplin sorunlarının önemli bir bölümünün öğreticilerin öğrencilerin kültürel geçmişlerini yeterince tanımamasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu noktada kültürlerarası duyarlılıkla hareket eden öğreticilerin çatışmaları önleme ve çözme becerilerinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Bennett & Wiseman, 2003). Kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin empatik tutumu, öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal uyum süreçleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Katılımcılar ayrıca aileyle iletişim ve okul rehberlik birimiyle iş birliği gibi çok aktörlü yaklaşımların, hoşgörüsüzlükle baş etmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu da öğreticilerin yalnızca bireysel pedagojik yeterliklerine değil sosyal ve duygusal yeterliklerine de sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

K7: Bu gibi durumlar yaşanmaması için rehberlik servisi iş birliği ile değerler eğitimi veriliyor. Olumsuz bir durumla karşılaşılsa aile, rehberlik servisi ve Türkçe öğretici iş birliği ile sorun çözülmeye çalışıyor.

K30: Okul idaresi ve aileyle iletişime geçiyorum. Davranışını düzeltme için ona şans veriyorum empati kurdurmaya çalışıyorum arkadaşıyla

K33: Yabancı uyruklu öğrenciler birbirlerine karşı hoşgörüsüz davranıyorsa öncelikle sözlü uyarı yoluna giderim. Bu etkili olmazsa öğrenciler ile uyumsuz davranışın yaşanmayacağına dair anlaşma imzalarım. Etkili olmazsa öğrencilerin ailesi ile görüşürüm. Yine sonuç alamıyorsam ve bu bir disiplin sorununa dönüşmeye başladıysa okul rehber öğretmeninden yardım isterim. Bu da çözüm olmuyorsa okullardaki genel disiplin yönetmeliğine göre idare tarafından resmî olarak ne yapılması gerekiyorsa bunun yapılmasını talep ederim.

Ayan-Ceyhan'ın (2016) da belirttiği gibi öğrenciyi merkeze alan bir öğretim anlayışı, öğrencinin okul dışı yaşantısını da kapsayacak şekilde velilerin sürece etkin katılımını gerektirir. Bu doğrultuda, öğreticilerin hem ailelerle işlevsel bir iş birliği kurması hem de öğrencilerle olumlu iletişim kanallarını sürdürmesi kapsayıcı sınıf ortamlarının temelini

oluşturmaktadır. Hek (2005), McBrien (2005) ve Sackreiter (2018) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin ailelerin kültürel geçmişi, duygu durumları ve değerleri hakkında bilgi sahibi olmalarının çok kültürlü ve önyargısız bir öğrenme ortamının oluşmasında önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Nitekim O’Neal ve arkadaşları (2018), öğretmenlerin mülteci öğrencilerin davranışlarını çoğu zaman otoriteye karşı bir tehdit olarak algıladığını; bu durumun ise sınıf yönetiminde tutarsızlığa ve dışlayıcı yaklaşımlara neden olabildiğini belirtmektedir. Oysa öğretmenlerin velilerle kurduğu etkili iletişim, öğrencilerin uyumsuz davranışlarının altında yatan nedenlerin anlaşılmasını kolaylaştırmakta ve çatışma çözümüne katkı sağlamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara yöneltilen “Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini incelediğinizde PİKTES öğreticileri bu alanlardan kaçını karşılamaktadır? Bu yeterliklere eklemek istediğiniz yeterlik tanımını nedeniyle belirtir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler, belirlenen alt temalar çerçevesinde sınıflandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4. PİKTES Öğreticilerinin Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Karşılama Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
MEB Yeterliklerinin Karşılandığı Görüşler	Tümünü/çoğunluğu karşılamaktadır	K1-K2-K3-K4-K5-K6-K7-K8-K10-K11-K12-K13-K14-K15-K17-K18-K19-K20-K21-K22-K23-K24-K25-K26-K27-K28-K29-K32-K34-K35-K37-K38-K39-K40-K41-K42-K43-K44-K45-K46-K47-K48-K49-K50	44	88
MEB Yeterliklerinin Kısmen/Yetersiz Karşılandığı Görüşler	Türkçe öğretmenleri yeterli, sınıf ve edebiyat branşları yetersiz görülmekte	K9-K16-K30-K31-K36	5	10
Eklenmesi Gereken Yeterlik Alanları	Özel eğitim, kültürel farkındalık, çok dillilik, travma sonrası destek, aile iletişimi, dijital okuryazarlık, ikinci dil öğretimi, kapsayıcı eğitim, sosyal-duygusal yeterlikler, yaşam boyu öğrenme yeterliği vb.	K2-K3-K5-K7-K8-K14-K15-K28-K29-K30-K38-K39-K40-K41-K42-K44-K45-K48-K49	19	38

Tablo 4.4’te yer alan verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu PİKTES öğreticilerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin büyük bir kısmını karşıladığını belirtmiştir. Özellikle Türkçe branşında eğitim

almış öğreticilerin pedagojik donanımı, alan bilgisi ve iletişim yeterlikleri açısından güçlü oldukları vurgulanmıştır. Ancak %10'luk bir kesim, özellikle sınıf ğretmenliği veya edebiyat alanı kökenli bazı öğreticilerin ikinci dil ğretimi konusunda yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Katılımcılar, mevcut yeterlik çerçevesine ek olarak, PİKTES bağlamında görev yapan öğreticiler için bazı özgün yeterlik alanlarının tanımlanması gerektiğini belirtmiştir.

K3: Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tamamını kapsamaktayız. Farklı uyruktaki öğrencilerle dersi bir arada işleyebilme de bizim farklı yeterlilik alanımıza girer.

K5: PİKTES ğretmenlerinin mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değerlerle yeterliliklere hemen hemen pek çoğunun sahip olduğunu düşünüyorum. Çünkü senelerde bu işi yapıyoruz. Farklı bir kültürle farklı ve zor çalışmalar yaptık. Literatrmzde yabancılarla kurulacak iletişim, dil ğretimi, kültür paylaşımının nasıl olacağı yazmıyorken biz bunları sürecin içinde yaşayarak ğrendik. Kendi alanımız hakkında sahip olduğumuz bilginin yanına, nasıl öğrenme ortamı oluşturabiliriz bunları ekledik üstelik bunları yaparken kendi değerlerimizi de ğrenci ve velilerimize tanıtmaya çalışıp onlarla iletişim ve iş birliği içinde olduk.

K11: Tamamen karşılamaktadır.

K16: PİKTES ğreticileri olarak işe başlama sürecimiz kriz anı sonrasında olduğu için Yabancılara Türkçe ğretimi alanı konusunda detaylı ya da yeterli bilgilere sahip olmadan çalışmaya başladık. Üstelik farklı lisans mezuniyetleri olan grupların da olması bunun cabası. şaşsım adına lisansım Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenliği ama çalışma sürem boyunca hemen hemen her sene Türkçe okuma-yazma eğitimi vermek zorunda kaldım. Malumun ilanıdır ki bu alanla ilgili eğitimim yoktu öğrencilerime okuma- yazma öğretmek için önce alanla ilgili çalışma yapıp sonra öğrencilerime rehberlik etmek durumunda kaldım. Diğer ğreticilerin sahip olduğu Mevzuat Bilgisi yeterliliği PİKTES ğreticileri için maalesef mümkün olmuyor çünkü sınırları çizilmiş bir branş değil. MEB'in hazırlamış olduğu pek çok yeterliliğe alanımız, işe giriş şeklimiz, çalıştığımız grup dolayısıyla farklılıklarımız bulunduğu için maalesef bu yeterliliklere sahip değiliz.

K17: Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler PİKTES ğreticileri tüm bu bilgi, beceri ve değerlere sahip. Ekleme istediğim yok.

K37: Bu yeterlikler bütün öğretmenlerde olması gereken özellikleri zaten içermekte o yüzden bizleri de kapsayıcı nitelikte. Öğreticiler zaten üniversitede aldıkları eğitimle bu niteliklere uygun olarak yetiştirilip sahaya hazırlanmaktalar. Ek olarak dijital okuryazarlık yeterliği , yapay zekayla içerik oluşturabilme yeterlikleri olabilir.

Bu doğrultuda en çok önerilen yeterlik alanları arasında kültürel farkındalık, travma sonrası destek, çok kültürlü sınıf yönetimi, ikinci dil öğretimi ve kültürlerarası iletişim yer almaktadır. Ayrıca özel gereksinimli bireylerle çalışabilme, aile ile etkili iletişim kurabilme, sosyal-duygusal gelişimi destekleyebilme ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını yürütebilme gibi alanlarda da yeterliklerin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğreticiler, farklı dil ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayabilen, psikolojik sağlamlık gösterebilen, dijital okuryazarlığa sahip ve yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğreticilerin yapay zekâ destekli içerik üretme, iki dilli çocuklarla çalışma, travma sonrası stresle başa çıkma ve takım çalışmasına yatkınlık gibi alanlarda da donanımlı olması gerektiği belirtilmiştir.

K29: Bu alanların tamamını karşılıyor ek olarak özel öğretim gerektiren öğrencilere yönelik çalışmalarda yeterlilik

K38: Öğretici yeterliklerini incelediğimizde aslında her öğreticide olması gerekenler belirtilmiş. Teknolojik, pedagojik, alan yeterliliği gibi. Ama bunun yanında ikinci dil yeterliliği için çalışma olabilir.

K39: Bu yeterlikleri PİKTES öğretmenleri için de geçerli ve kapsayıcıdır. Farklı sosyal ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle etkili iletişim kurabilme sosyal duygusal yeterlik ekleyebiliriz.

K40: Bu yeterlikler genel öğretmen yeterliği ve mezun olunca bütün öğretmenlerin zaten sahip olması gereken yeterlikler dolayısıyla bizde tamamını karşılamaktayız. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik öğretim stratejilerine sahip olduğumuz için kapsayıcı eğitim yeterlikleri alanını ekleyebiliriz.

K41: Her öğretici bu yeterlikleri sağlamak için çeşitli eğitimlerden geçiyorlar öğretmenlerin bu yeterlikleri karşılama yeterlikleri uygulamadaki eğitim süreçlerine ve bireysel gelişimlerine bağlı olarak değişiyor. Farklı uyruklardan öğrencilerle çalışmaktayız ve bu öğrenciler aynı sınıf ortamında ders almaktalar Çoklu dil ve kültür yeterliği tanımını ekleyebiliriz.

K42: Tamamını karşılamakta. Öğretmen hem sınıfta hem okulda etkili olmalı bu yüzden Liderlik ve takım çalışması yeterliği

K45: Mesleki bilgi yeterlikleri, mesleki beceri yeterlikleri, tutum ve değerler yeterlikleri ve alt başlıklarını karşılamaktadır. Bu öğrenciler savaş, göç ve travma gibi deneyimler yaşamış bu da stres bozukluğu ve duygusal zorluklar yaşamasına neden olmuştur. Bu durum

öğrenmelerini, uyum sağlamalarını, davranışlarını etkilemekte. Öğreticiler böyle öğrencilerle daha çok muhatap olmakta bu yüzden ek olarak Travma sonrası stresle başa çıkabilme yeterliği eklenebilir.

K48: Tamamını karşılıyorum. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik pedagojik yeterliliği üzerine olabilir.

K49: Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler alanının tamamını karşılamaktadır. Kültürlerarası yeterlik becerisini ekleyebiliriz.

MEB tarafından sunulan yeterlik çerçevesi temel düzeyde evrensel standartları içerse de PİKTES öğretmenlerinin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve pedagojik bağlam, bu yeterliklerin çeşitlenmesini zorunlu kılmaktadır. Shulman'ın (1986) "Pedagojik Alan Bilgisi" yaklaşımına göre, öğretmen yalnızca "ne" öğreteceğini değil, aynı zamanda "nasıl" ve "kime" öğreteceğini de bilmelidir. Bu bağlamda öğretici yeterliği, yalnızca konu aktarımı değil, hedef kitlenin sosyo-kültürel yapısına uygun öğretim yöntemlerini seçme ve uygulama becerisini de içermelidir. Sirin ve Rogers-Sirin (2015), mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin travma sonrası davranışları doğru analiz edebilmesi ve bu durumlara uygun pedagojik tepkiler geliştirebilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Castellanos (2018), öğretmenlere yönelik çocuklarda travma eğitiminin hem bilişsel hem davranışsal düzeyde öğretmen yeterliklerini artırma potansiyelinin altını çizmektedir.

Araştırma bulguları, PİKTES öğretmenlerinin klasik öğretmen rollerinin ötesinde çok katmanlı görevler üstlendiklerini ve bu nedenle daha esnek, kültürlerarası, dijital ve sosyal-duygusal boyutları da kapsayan genişletilmiş bir yeterlik çerçevesine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Gerek kapsayıcı eğitim gerekse kültürlerarası pedagojik ortamların sürdürülebilirliği için bu yeni yeterlik alanlarının öğretmen yetiştirme programlarına ve hizmet içi eğitimlere entegre edilmesi önerilmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, "Genel öğretici yeterlikleri kapsamında size sunmuş olduğumuz öğretici yeterliklerinin, PİKTES kapsamında ders veren öğretmenlere uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz." sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, belirlenen alt temalar çerçevesinde sınıflandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.5. PİKTES Öğreticilerinin Genel Yeterlik Alanlarına Uygunluğuna Dair Görüşler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Genel Uygunluk Görüşü	Yeterlikler uygunTemel yeterlikler bakımından uygunYabancı dil olarak özele farklı yeterlikSahaya yönelik çalışmalar artmalıÖğretici gelişimi desteklenmeli ve eğitimlerle güçlendirilmeli	K1-K2-K3-K5-K6-K7-K9-K10-K11-K13-K15-K17-K18-K19-K20-K21-K22-K23-K24-K25-K26-K27-K28-K29-K31-K33-K34-K35-K37-K38-K39-K40-K41-K42-K43-K44-K48-K49	38	76
Kısmen Uygun / Sahaya Özgü Eksiklikler	Teoride uygun ama uygulamada eksiklikler varBazı alanlarda yeterlilik eksikliğiDil bariyeri, sınıf yönetimi gibi zorluklarAlana özgü farklılık ve ek gereksinimler	K4-K8-K12-K14-K16-K30-K32-K36-K45-K46-K47-K50	12	24
Eklenmesi Gereken Özel Yeterlikler	Kültürel farkındalık ve çok dillilikİkinci dil öğretimiTravmayla baş etme / rehberlik yeterliğiTeknoloji ve dijital pedagojik yeterlikÖnleyici rehberlik yeterliğiKültürlerarası iletişim becerileri	Açık uçlu yanıtlar doğrultusunda öneri sunulmuştur (frekans belirtilmemiştir)	-	-

Tablo 4.5'te yer alan verilere göre, katılımcıların %76'sı genel öğretici yeterliklerinin PİKTES öğretmenlerine büyük ölçüde uygun olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü savunan öğretmenler, özellikle MEB tarafından tanımlanan temel yeterliklerin sahadaki öğretim uygulamalarında karşılık bulduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapan PİKTES öğretmenlerinin, mevcut çerçevenin ötesinde bazı özgün yeterlik alanlarına da ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda özellikle kültürel duyarlılık, ikinci dil pedagojisi, psikolojik dayanıklılık ve sınıf içi kriz yönetimi gibi alanlara yönelik ek yeterlik tanımlamalarının yapılması önerilmektedir.

K3: Tamamı uygun çünkü bunlar zaten öğretmenlik yeterlilik alanlarının olmazsa olmazları.

K4: PİKTES öğretmenlerine uygun genel yetkinlikler, kapsamı bizim için biraz daha genişletebiliriz. Farklı kültürel ortamlardan birçok öğrenci hedef kitlemiz olduğu için çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinliklere sahip olmamız gerekiyor. Ayrıca işaretleş etkinlikleriyle de kendimizi geliştirmeliyiz.

K7: Bu yeterliklerin tamamını karşıladığımızı düşünüyorum. Bunun yanında ekleyebileceğimiz önleyici rehberlik yeterliği eklenebilir.

K35: Öğreticiler bu yeterlikleri karşılamaktadır çünkü bunlar bir öğretmenin taşıması gereken yeterlikler.

K36: Teknolojik, pedagojik, alan ve dil bilgisel yeterlilik düzeyleri istenilen düzeye ulaşırsa daha verimli eğitim öğretim ortamı oluşturulabilir.

K45: Bakınca bu yeterliklerin yüzde seksenini karşılar öğretmenler altyapı eksiklikleri, sınırlı mesleki gelişim fırsatları, öğrenci profillerinin zorlukları öğreticinin tam olarak yeterlikleri göstermesine engeldir. Yenilikçe teknolojiler geliştirme ve öğretim süreçlerinde eksiklikler var.

K50: Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri içerisinde tutum ve değerler başlığının içindeki iletişim ve iş birliği konusunda velilerle etkili iletişim ve iş birliği konusunun uygunluğunun yetersiz olduğunu düşünüyorum.

Katılımcıların %24'lük bir kısmı ise mevcut öğretici yeterliklerinin sahadaki uygulamalar açısından yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu görüşe göre; dil bariyerleri, sınıf yönetiminde karşılaşılan zorluklar, öğrencilerin sosyo-psikolojik durumlarına duyarlı kalınması ve öğretmenlere yönelik destekleyici yapıların eksikliği, yeterliklerin sahada tam olarak uygulanamamasına neden olmaktadır. Öğreticiler, sadece teknik bilgiye değil, aynı zamanda çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetebilme, duygusal esneklik geliştirme ve öğrencilerle empatik iletişim kurabilme gibi becerilere de sahip olmalıdır.

K12: Öğretmen istihdamı ve aday öğretmen yetiştirme alanlarında uygun olmadığını düşünüyorum.

K20: “Kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişim becerileri” yeterliği eklenmelidir. Çünkü PİKTES öğretmenleri, farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkileşim hâlinde olduklarından bu konuda eğitim almalıdırlar.

K42: PİKTES öğretmenlerinin alan bilgisi, hedef dilde yeterlilikleri olsa da kültürel içeriklerin belirlenmesi, teknolojik uygulamalardan yararlanma ve diğer alanlarda eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü teknolojiyle birlikte çoğu şey değişime uğruyor o yüzden sürekli yeni eğitimlerle bu yeterlilikler desteklenmeli. Öğreticinin gelişmesi sağlanmalı. PİKTES öğretmenlerinin 6 yıllık tecrübelerinden de dolayı iyi bir alan bilgisine sahip olduklarını, öğretmenlerin yaşlarından da dolayı çağa uygun bir eğitim aldıkları için sınıfta da çağdaş eğitim yöntemlerini kullandıklarını, teknolojiyi daha iyi kullanabildiklerini, çocuklarla daha iyi bir iletişim kurduklarını, çocuklara rehber olabildiklerini, daha anlayışlı olduklarını, çocukların öğretmenlerle olan derslerde daha keyif aldıklarını gözlemledim.

K47: Sınıfta yetersiz kaldığını düşünüyorum.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma konusundaki yeterlikleri bilgi, beceri ve tutum boyutlarıyla birlikte değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci farklılıklarının farkında olmak, ihtiyaçlara göre farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirmek ve olumlu bir öğrenme iklimi yaratmak, öğreticilik niteliğinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bu bulgular, Arslangilay (2018) tarafından ifade edilen kapsayıcı öğretim ortamı farkındalığı ile uyum göstermektedir. Benzer şekilde Castagno (2008) ve UNESCO (2005), öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere karşı kapsayıcı tutum sergilemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Villegas ve Lucas (2002), kapsayıcı öğretim becerilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında temel alınması gerektiğini ifade ederken; Ladson-Billings (1995), kültürel yeterlik ve pedagojik duyarlılığın birlikte yürütülmesinin önemine dikkat çekmiştir. DeLong (2009) ise mülteci öğrencilerin eğitiminde, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış öğretimin etkili olduğunu belirtmektedir. Alidou (2000) da öğretmenlerin tolerans, anlayış ve çözüm odaklı yaklaşım geliştirmelerinin mülteci öğrenciler için daha işlevsel öğrenme ortamları sunduğunu ifade etmektedir.

Bu doğrultuda, PİKTES öğretmenlerinin yalnızca mevcut yeterlik alanlarına değil aynı zamanda kültürlerarası iletişim, ikinci dil öğretimi, sosyal-duygusal destek, dijital pedagojik yeterlik, özel gereksinimli öğrencilere yönelik kapsayıcı stratejiler ve yaşam boyu öğrenmeye açık olma gibi alanlarda da yetkinliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Eğitim fakülteleri ve hizmet içi eğitim programları, bu yeterlikleri geliştirmeye yönelik kapsamlı içerikler sunmalı; öğretmenler yalnızca ders anlatan bireyler değil aynı zamanda kültürel arabulucular, psikolojik destekleyiciler ve toplumsal uyum aktörleri olarak da yetiştirilmelidir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılara yöneltilen “Size göre, çocuk ve genç yetişkinlere yönelik PİKTES projesinde çalışmak isteyen bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, belirlenen alt temalar doğrultusunda sınıflandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.6. PİKTES Projesi Kapsamında Görev Almak İsteyen Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Yeterliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Kişisel ve Sosyal Yeterlikler	Sabır, hoşgörü, anlayış; empati ve ön yargısızlık; motivasyonu yüksek; önyargıdan uzak; eleştiriye açık; değerler eğitimi ve empati; kendine güvenen, özdisiplini olan bireyler; psikolojik sağlamlık; etkili iletişim; Türkçeyi güzel ve doğru kullanma; adalet ve eşitlik; yaratıcı, espirili, güler yüzlü	K1-K3-K4-K5-K6-K7-K8-K9-K10-K11-K12-K15-K16-K18-K21-K22-K24-K25-K26-K27-K28-K31-K32-K34-K35-K37-K38-K39-K41-K42-K44-K47-K48-K49-K50	35	70
Kriz ve Problem Çözme Yeterliği	Kriz anında çözüm odaklılık; belirsizlikle başa çıkabilme; yaratıcı; eleştirel düşünme; problem çözme	K1-K2-K28-K29-K40-K50	6	12
Akademik ve Pedagojik Yeterlikler	Türkçe öğretimi bilgisi; alan bilgisine hakim; dil öğretimi ve planlama becerisi; CEFR ve materyal kullanımı/hazırlama; drama ve yöntem bilgisi; sınıf/iletişim yönetimi bilgisi; farklı kültürlerle açıklık; eğitim tasarımı ve değerlendirme	K1-K2-K3-K4-K6-K7-K8-K12-K13-K14-K15-K17-K18-K19-K20-K26-K28-K29-K30-K31-K33-K35-K36-K39-K42-K44-K45-K48-K49	29	58
Sürekli Gelişim ve Sahaya Dayalı Deneyim	Kendini yenileyen ve gelişime açık olma; MEB ve saha ihtiyaçlarına uygun eğitim; teknolojiyi etkin kullanma; araştırmacı, disiplinli; öğrenci merkezli yaklaşım; eğitim programlarına katılmalı; yenilikçi, esnek; tecrübe	K4-K8-K9-K22-K23-K25-K27-K34-K36-K37-K39-K41-K43-K45-K46-K47-K49-K50	18	36

Tablo 4.6’da yer alan verilere göre, katılımcıların %70’i, PİKTES projesinde görev almak isteyen öğretmenlerin öncelikle kişisel ve sosyal yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu yeterlik alanları arasında sabır, empati, hoşgörü, etkili iletişim becerileri ve psikolojik sağlamlık ön plana çıkmaktadır. Bu bulgu, travmatik deneyimler yaşamış veya kültürel uyum sürecinde bulunan çocuk ve gençlerle çalışan öğreticilerin, sosyoduygusal açıdan donanımlı olmalarının ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

K3: Öncelikle çocuğun hassasiyet alanlarına saygı duymalı bizlerin yetişme şekillerinden çok farklı büyüldüğünün farkında olarak önyargılı olmamalı ve tepkilerimize çok dikkat etmeliyiz. Sabırlı olmak gerekiyor bu işte en önemlisi çünkü burada aynı şeyleri belki on belki yirmi defa tekrar tekrar anlatmak gerekecek. Çok farklı sorularla karşılaşılıyoruz sahada her şeye her duruma hazırlıklı olmamız gerekmekte. Örneklerimiz çeşitli olmalı, yanlış anlamaya sebep olacak durumları hemen önleyebilmeli, alan bilgisine hakim olacak hangi seviyede neler işlenmeli dikkat edecek.

K7: Dil öğretme becerisi, çokkültürlülüğe yatkınlık, empati, hoşgörü, psikolojik sağlamlık.

K16: PİKTES öğreticisinin şahsi kanaatimce öncelikli olarak ciddi bir psikoloji eğitimi alması gerekmektedir. Çünkü hitap ettiğimiz profilin pek çok travmaları bulunmaktadır. Öğrencilere ulaşmak, anlamak, hayatlarına dokunmak ve tüm bunların sonunda sağlıklı bir eğitim sunabilmek için psikoloji eğitimi bana göre oldukça mühim.

Katılımcıların %58'i ise pedagojik ve akademik yeterliklerin önemine dikkat çekmiştir. Bu görüşler arasında ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde alan bilgisi, CEFR'e uygunluk, sınıf yönetimi, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme becerileri öne çıkmaktadır. Azgın ve Şenler'e (2018) göre, öğretmenlerin alan bilgileri kadar bu bilgileri öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilme kapasiteleri de pedagojik yeterlik açısından kritiktir. Shulman'ın (1986) Pedagojik Alan Bilgisi kuramı da bu durumu desteklemekte öğretmenin hem içerik bilgisinde hem de bunu uygun yöntemlerle aktarabilme becerisinde yetkin olmasını gerekli kılmaktadır. Garba, Byabazaire ve Butshami (2015), teknolojik bilgi ve becerilerin sınıf içi öğretimi zenginleştirdiğini; Kabakcı (2011) ise teknolojiyi öğrenme sürecine entegre edebilen öğretmenlerin öğrenci katılımı ve motivasyonunu artırmada etkili olduğunu ifade etmektedir.

K8: Alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi, öğrencilere değer verme-anlama, farklı kültürlerle saygı, sabır, kişisel gelişim, mesleki gelişim, teknolojiyi etkin kullanma, materyal hazırlanma, Türkçeyi güzel kullanma

K1: Alanına hakim; motivasyonu yüksek; sınıf ve kriz yönetimine vakıf; problem çözme becerisi yüksek; sabırlı, anlayışlı, merhametli, hoşgörülü, ayırtırmadan birleştiren, çocuklara sevgi dili ile yaklaşan; yeni durum ve olaylara açık(işin şikayet etme kısmı ile uğraşmadan ivedilikle sorun çözebilen);iletişim becerisi olan, uyum ve adaptasyon sürecinin hem fiziki hem de psikolojik yükümlülüklerinin bilincinde olan ve bu bilinç ile empati yapabilen, sürecin zor ve sıkıntılı olabileceğinin farkında olan profilde bir öğretici olmalı.

K13: Öğretimi planlama, hazırlık, uygulama ve çıktıları değerlendirme konularında yetkinlik sahibi olması gerekmektedir. Özellikle bu alanda esneklik önemli yer tutmaktadır. Öğretim metodu grubun yaşına içinden geldiği sosyo-kültürel ve ekonomik ortama uyumlu hale getirilmelidir. Yeni çalışılan her gruba bu kriterler yeniden düzenlenmelidir.

K20: Sınıfta etkili öğretmen özelliklerinin, öğretmenlerin tutumları, inançları, bilgi düzeyleri, becerileri ve değerleri tarafından şekillenmektedir bu nedenden dolayı kapsayıcı dil öğretimi ve CEFR eğitimi ile donanımlı hale gelebilir.

Katılımcılar öğretmenlerin sürekli gelişime açık olması, sahaya dayalı deneyimlerle desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, sürekli mesleki gelişim,

yaratıcılık, eleştirel düşünme, veri okuryazarlığı ve sahaya dayalı deneyim gibi yeterlikler de katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir.

K28: Türkçe Öğretimi Becerisi, Sınıf Yönetimi, Empati ve Sabır, Çatışma Çözme Becerisi, Etkili İletişim, Problem Çözme, Hoşgörü ve Saygı, Adalet ve Eşitlik.

K39: Alan bilgisine hakim, mesleki gelişime açık, öğrenci merkezli yaklaşıma sahip, yaratıcı, sosyal adalet ve eşitlik anlayışıyla tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunabilen

K40: Eğitim sürecini izlemeli, iyileştirmeli, verileri toplayıp analiz edebilmeli. Yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerileri gelişmiş.

K50: Sabırlı olması, çözüm odaklı düşünme yeteneğine sahip olması, kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi.

Katılımcıların %12'si, kriz yönetimi ve problem çözme becerilerinin özellikle göçmen öğrencilerle karşılaşılacak an ve hassas durumlarda öğretmenler için en kritik yeterlik alanlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Bu tür durumlarda yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda eğitim yöneticilerinin kriz anlarında sergiledikleri liderlik becerileri de büyük önem taşımaktadır. Alanyazında kriz dönemlerinde liderlerden duygusal ihtiyaçları anlama, empati kurma, güven ortamı oluşturma, kararlılık gösterme ile birlikte hızlı ve etkili kararlar alabilme gibi niteliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Kapucu ve Garayev, 2011; Boin, 't Hart, Stern ve Sundelius, 2005).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında verilen sertifika veya eğitimin, PİKTES projesinin gereklerine uygunluğu/yeterliliği nedir? Ayrıca, PİKTES kapsamında görev yapan öğretmenlere, öğrenen farkındalığını artırmak ve öğrencilerin beklentilerini anlamak amacıyla farklı bir eğitim verilmesi gerekli midir?” şeklindeki alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, veriler tematik başlıklar altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, tema ve alt temalar çerçevesinde gruplandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7. PİKTES Kapsamında Verilen Sertifikanın Yeterliliği ve Öğrenen Farkındalığına Yönelik Eğitim İhtiyacına Dair Görüşler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Eğitim Uygun ve Yeterli	Alanla uyumlu, yeterli içerik; verilen eğitimler gelişimi destekliyor; sayıca artırılmalı	K2-K4-K6-K10-K12-K15-K18-K19-K21-K22-K24-K25-K28-K33-K37-K39	16	32
Kısmen Uygun / Yeterli Değil	Teorik kalıyor, sahaya yansımıyor; akademik düzeyde kaldı; çocuklara yönelik içerik eksik; sertifika içerik açısından yetersiz	K1-K3-K7-K8-K9-K11-K13-K14-K16-K17-K20-K23-K26-K27-K29-K30-K31-K32-K34-K35-K36-K38-K40-K41-K42-K43-K44-K45-K46-K48-K49-K50	32	64
Farklı Eğitim Verilmeli – Geliştirme	Psikolojik ve kültürel farklılıklar için özel eğitim; çocuk odaklı ve kapsayıcı öğretim drama, masal, yapay zekâ, oyunlaştırma, öğrenci farkındalığına yönelik çalışmalar; uygulamalı, az katılımlı, saha temelli, nitelikli hizmet içi eğitimler	Açık uçlu yanıtlar doğrultusunda belirlenmiştir (nitel veri)	-	-

Tablo 4.7.'de Katılımcıların %64'ü, mevcut sertifika programlarının teorik düzeyde kaldığını ve sahaya tam anlamıyla yansıtılamadığını ifade etmiştir. Bu grup özellikle hizmet öncesinde alınan eğitimlerin uygulama açısından yetersiz olduğunu, çocuklara yönelik içeriklerin eksik kaldığını ve eğitici kadroların saha deneyimlerinin sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların %32'si ise mevcut eğitimlerin genel anlamda yeterli olduğunu ancak bu eğitimlerin sayıca artırılması ve düzenli aralıklarla güncellenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bulgu, PİKTES kapsamındaki eğitimlerin içeriğinin alanla uyumlu olduğunu ancak süreklilik bakımından yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

K7: Proje kapsamında verilen eğitim çokkültürlülüğe dayalı bir eğitim değildi. Ayrıca travma sonrası stres bozukluğu yaşamış öğrencilere yönelik nasıl yaklaşılması gerektiği ile ilgili herhangi bir içerik yoktu. Öğreticiler zamanla kendi çabalarıyla öğrencileri tanıyarak ve kültürü öğrenerek bir yol çizdiler. Öğreticilere bu kapsam dahilinde eğitim verilmelidir.

K13: Genel olarak verilen eğitimler ezber bilgiler üzerinden teorik bilgi şeklinde yapılmaktadır ancak bu teorik bilgiler sahada karşınıza çok farklı gerçekliklerle çıkmaktadır. CEFR eğitimi türevi, öğretmenin yaparak yaşayarak öğrendiği hizmetiçi eğitim programları yapılmalıdır.

K26: Eğitim güzel fakat bu eğitim daha çok üniversite öğrencilerine yönelik eğitimlerde işe yarayabilir. Kitle yaşı küçük okuma-yazma bilmeyen öğrenciler fazla olduğu için biraz eksik kaldığını düşünüyorum. Ben artık PİKTES'te farklı bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum

sanki bizim sınıflarımıza okuma- yazma görevi yüklenmiş duruma geldi. Bizlerin ilk işi bu değil bizler belli kazanımlarla gelen çocuğa dil becerilerini kazandırabilme basamakları olmalıyız.

Katılımcıların çoğu; çok yönlü, uygulamalı ve sahaya dayalı eğitimlerin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu bağlamda; kültürel farkındalık, travma sonrası stresle başa çıkma, dijital pedagojik beceriler, drama ve oyunlaştırma teknikleri, öğrenci farkındalığı, öz yeterlik geliştirme ve diksiyon gibi alanlara yönelik özel içerikli eğitimlerin sunulması önerilmiştir.

K2: Verilen eğitimler alanda yeterliliği arttırmaya yönelik ama daha fazla desteklenmeli. Eğitimlerin yüz yüze ve az sayıda öğreticiyle uygulamalı olarak verilmesi daha etkili olur diye düşünüyorum. Bizlere özellikle yapay zekayı kullanabilme, web2 araçlarından daha fazla yararlanabilme, özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitimler verilmeli.

K8: Uygun ama yeterli değil. Özel gereksinimli öğrencilere de ders verdiğimizizi düşünüyorum. Ram raporu olmayan ama sorunu olan öğrenciler var. Bu alanda eğitim alabiliriz. Teknolojiyi etkin kullanmamız için uygulamalı eğitim almalıyız.

K17: Alan bilgisine, alan eğitimi bilgisine yönelik eğitimlerin sayısı artmalı. İtibarı yüksek, içeriği zengin eğitimler verilmeli

K18: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında verilen eğitimler yeterli. Çalışanlara yönelik öğrenen farkındalığını ve öğrenenlerin beklentilerini öğrenmek için farklı eğitimler yapılmalı.

K30: Eğitimi ilk aldığımızda verilen eğitim akademik düzeyde kaldı yetersizdi. Bizler ders anlatımından değerlendirilmesine çoğu süreci öğrenci kitlesiyle birlikte öğrendik. Özellikle çocuklarla ilgili çalışmalar ve eğitimler ağırlıkta olmalı, teknolojik eğitimler, uygulama eğitimleri, oyunlaştırarak ders öğretime yönelik eğitimlerin düzenlenmesi faydalı olacaktır

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında verilen hizmet içi eğitimlerin öğretici yeterliği üzerindeki etkisi hem öğreticilerin bireysel gelişiminde hem de öğrencilerin başarısında belirleyici olmaktadır (Maden & Önal, 2020). Sertifikalı eğitimlerin sahaya uygunluğu, öğretici yeterliğinin yalnızca belgeyle değil alanın gerçek ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Katılımcıların eğitim içeriklerine yönelik eleştirileri Türkiye’de öğretmen yeterlik sisteminin teorik temelli kurgulandığını, sahaya dönük uygulamaların ve modellemelerin ise yetersiz kaldığını göstermektedir.

K31: Bu sertifika alan içi öğreticilik için yeterlidir fakat PİKTES için yeterli değildir çünkü bahsetmiş olduğum gibi dezavantajlı hassas gruplarla çalışmak söz konusu, PİKTES de

sonradan da olsa süreç içinde bu eğitimleri planladı ve verdi. Şu an için PİKTES öğretmenlerinin en az tecrübelisi bile bu grupla 6-7 yıllık bir çalışmam deneyimine sahip, bu konuda verilecek olan eğitimlerde öğreticilere ihtiyaç analizi de yapılması daha uygun olur. Sahadaki öğretici kendinin neye ihtiyacı olduğunu düşünüyor ve eğitim alamak istiyor sorusuyla başlanırsa daha etkili bir eğitim yeterliği sağlanacağını da düşünüyorum. Çünkü akademik yeterlikler akademik danışma kadrosuyla birlikte planlanıyor ve uygulanıyor zaten, peki teoriden uzakta pratik yaşayan sahadaki personelin pratikte neye ihtiyacı var diye ihtiyaç analizi yapılırsa ortaya akademik planlamaların dışında bir ihtiyaç çıkacağını düşünüyorum.

PİKTES öğretmenlerinin dezavantajlı, çokkültürlü ve farklı dil arka planına sahip öğrenci gruplarıyla çalıştıkları düşünüldüğünde verilen eğitimin içeriği, süresi, yöntemi ve uygulama boyutu yeniden yapılandırılmalıdır. Bu bulgu, hizmet içi eğitimin öğretici gelişimindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır. Alanyazında da mesleki gelişim programlarının sahaya yönelik ve ihtiyaç temelli olması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Önalın ve Gürsoy, 2020). Katılımcıların olumlu geri bildirimleri, PİKTES kapsamında düzenlenen seminer, çalıştay ve webinarların öğretici farkındalığını artırdığını göstermektedir. Ancak eğitimin etkili olabilmesi için hedef kitleye uygun içerikler, somut kazanımlar ve ölçülebilir çıktılarla desteklenmesi gerekmektedir.

K45: Aslında sertifika uygun çerçeve bilgilerin öğretilmesine yönelikti ama çocuk grubuyla çalışacak olanlar için de yetersizdi. Gençlere yönelikti çocuğa ve çocuğun dünyasına nasıl hitap edileceği noktasında yetersizdi. Çocuklara yönelik eğitim arttırılmalı drama, masal anlatıcılığı, diksiyon eğitimleri, hikâye anlatıcılığı gibi alanlara yönelik eğitimler verilmeli.

Yükseköğretim sisteminde öğretmen yetiştirme programlarının bu alana ne ölçüde katkı sağladığı da bir diğer önemli boyuttur. Yabancılar Türkçe öğretimi, günümüzde çokdilli ve çokkültürlü sınıf ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmen yeterlikleri bağlamında özel bir uzmanlık alanı hâline gelmiştir. Ancak Türkiye’de lisans düzeyinde yalnızca Türkçe Öğretmenliği programı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi dersini zorunlu olarak sunmaktadır. Bu ders, dil edinimi kuramları, öğretim yöntemleri, seviyelendirme, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme gibi temel alanları kapsayarak öğretmen adaylarına akademik ve uygulamalı yeterlik kazandırmayı hedeflemektedir.

Diğer alanlarda Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans müfredatlarında bu alana dair yapılandırılmış ve zorunlu derslerin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, söz konusu bölümlerden mezun

bireylerin, yabancı öğrenci gruplarına yönelik pedagojik hazırlık açısından eksik kalmalarına yol açmaktadır. Özellikle Sınıf Öğretmenliği ve PDR bölümlerinde kültürel farkındalık ve psiko-sosyal destek alanlarında güçlü yönler bulunsa da dil öğretimi bağlamında kuramsal ya da uygulamalı yeterliklerin kazandırılmadığı anlaşılmaktadır.

K38: Biz öğretmen fakültesi mezunuyuz hatta üniversite de yabancılara türkçe öğretimi dersi aldık. O zamanlar bu kadar geniş bir alana sahip değildi tabii ki. Çalışmaya başlamadan önce iki haftalık yoğun bir sürecin ardından sınava girip sertifikayı aldık. Bize öğretmeye gelenlerde alandaki sorunlara çok hâkim değildi özellikle çocuklara çünkü onlar Tömer'de görev alıyorlardı. Bilgiler akademik düzeyde kaldı sınıftaki emeklerle tecrübeye döndü. Ara ara yine etkinlikler çalıştaylar düzenleniyor ve bunlarda bizim açımızdan faydalı oluyor. Yeni bilgilerle karşılaştırmak için uğraşılıyor. Uygulamaya dönük eğitimleri biz de sınıfta kullandığımızda gerçekten faydası oluyor.

K39: Bizlere verilen sertifika genel hatlar için uygun olabilir. Ancak işin mutfağına girince anlatılanlar çok da uygun değil. Ben bir sınıf öğretmeni olarak yabancılara Türkçe öğretimi hakkında bilgi sahibi değildim. Sertifika aldıktan sonra genel hatları ile bilgi sahibi oldum. Ancak işin mutfağına girince öğrendim öğretimin nasıl yapılması gerektiğini. Öğrenen farkındalığı ve beklentiler ve ihtiyaç analizine yönelik eğitimler olabilir.

Bu nedenle, genel bir öneri olarak başta Sınıf Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği ve PDR gibi programlar olmak üzere tüm öğretmen yetiştirme programlarına, temel düzeyde dahi olsa Yabancılara Türkçe Öğretimi derslerinin eklenmesi hem kültürlerarası yeterliklerin gelişimi hem de kapsayıcı eğitim politikalarına uyum açısından önemli bir adım olacaktır.

Sertifika programlarına yönelik olarak da bir diğer önemli sorun, Türkiye'de ortak standartların olmayışıdır. Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli üniversiteler tarafından düzenlenen sertifika programları içerik, süre, ücret ve tanınırlık açısından farklılık göstermektedir. Oysa uluslararası alanda örnek teşkil eden CELTA gibi programlar, tek bir kurum tarafından belirlenen standartlara sahip olup, eğitim kalitesinde birlik ve denetim sağlamaktadır. Türkiye'de ise farklı kurumlarca farklı zamanlarda düzenlenen programlar, uygulama temelli yeterlikler yerine teorik ağırlıklı eğitimler sunmakta bu durum sahaya hazırlık açısından önemli bir eksiklik yaratmaktadır (Demirel ve Kökçü, 2018). Dolayısıyla hem üniversitelerin lisans programlarında hem de çeşitli kurumların düzenlediği sertifika eğitimlerinde, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik içeriklerin standarta oturtulması ve sahaya uygun, uygulamalı temeller üzerine kurulması gerekmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Projenin başlangıcından itibaren katıldığınız eğitimlerin (seminerler, çalıştaylar, webinarlar) alana dair sizde oluşturduğu katkılar ve farkındalıklar hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?” şeklinde formüle edilen probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; belirlenen tema ve alt temalar doğrultusunda yapılandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.8. Katılımcıların PİKTES Eğitimlerinin Katkısına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Eğitimin Katkı Sağladığı Alanlar	Alana dair bilgi ve kuramsal katkı, sınıf içi uygulama, psikolojik farkındalık, empati, problem çözme, sosyal öğrenme, kültürel çeşitliliğe uyum, materyal tasarımı, iletişim becerileri, ölçme değerlendirme	K1-K2-K3-K4-K5-K6-K7-K8-K10-K11-K12-K15-K17-K18-K19-K20-K21-K22-K24-K25-K27-K28-K29-K30-K31-K32-K33-K34-K35-K36-K40-K41-K42-K43-K44-K45-K46-K49-K50	39	78
Eğitimin Yetersizliği	Teorik içerik – pratik uyumsuzluğu, hedef kitleye uygun içerik olmaması, eğitimin alana katkı sunmadığı düşüncesi	K9-K13-K14-K16-K23-K26-K37-K38-K39-K47-K48	11	22
Geliştirme Önerileri	Güncelleme ve veriyle destekleme, saha temelli içerik ihtiyacı, akademik iş birliği önerisi	Açık uçlu yanıtlar doğrultusunda belirlenmiştir	-	-

Tablo 4.8’de yer alan verilere göre, katılımcıların %78’i, PİKTES kapsamında düzenlenen eğitimlerin (seminerler, çalıştaylar, webinarlar) mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Bu katkılar arasında özellikle alana özgü kuramsal bilgi edinme, sınıf içi uygulamalara dönük gelişim, empati kurma becerisi, öğrenci merkezli yaklaşım, materyal tasarımı, ölçme-değerlendirme teknikleri ve kültürel çeşitlilikle başa çıkma becerileri ön plana çıkmaktadır.

K3: Kendimi yenileyebilme imkânı sunuyor, sınıf yönetimimi ders işleyişimi sorgulayıp yeni yollar denememe destek oluyor. Bazı durumlardaki empati kurabilme yönümü geliştiriyor. Özellikle aldığımız yüz yüze seminerlerde oyunlarla dil eğitiminin daha iyi olabileceğini gördüm.

K4: Alana dair her çalışmayı değerli buluyorum. Ülkemizde çocuk ve yetişkin alanında ilk çalışan kişiler olarak akademik çevrelere biz veri sağlıyoruz. Alana dair sorunlara pratik çözümleri biz üretiyoruz fakat daha sistemli ve global çözümler akademik camia tarafından gerçekleştirilecektir.

K7: Rehberlik açısında sosyal uyum kapsamında verilen seminerler yeterli ve alan bilgimize katkı sağladı.

K36: Alan bilgisi, pedagojik yeterlilik anlamında bende ciddi katkısı olduğunu söyleyebilirim. Bazen bana anlamsız gelen davranışların alt yapısının neler olabileceği anlamında farklılık oluşturdu. Ben şu noktada bir eleştiri getirmek istiyorum her eğitimden sonra aslında eskisi gibi hayatınıza devam ediyorsunuz çünkü artık yeni öğrendiklerinizi sınıf ortamına taşıyorsunuz ama benim gözlemlediğim gerçekten güzel eğitimler ve çalıştaylar hazırlanıyor ve hep aynı yüzler bu eğitimleri alıyor. Diğer öğretmenlerin bu fırsatlardan yararlanması desteklenmemiş oluyor. Öğreticinin kendini geliştirmesine fırsat tanınmamış oluyor.

Buna karşın katılımcıların %22'si, eğitimlerin içerik açısından yetersiz kaldığını, daha çok teorik düzeyde kaldığını ve hedef kitlenin özgün ihtiyaçlarını karşılamadığını dile getirmiştir. Bu görüşler, öğretici ihtiyaçlarının eğitim tasarımında daha belirleyici olması gerektiğine işaret etmektedir.

K38: Alan için alınan eğitim yeterli değildi tabii ki. Eğitim sadece anlatımda kaldı yüz yüze uygulama yapılmadan herkes işe başlamış oldu.

K45: Her eğitim bir farkındalık oluşturuyor ama bazılarını dinlerken ben bunu sınıfta kullanamam diyorum. Sadece yeni bir bilgi öğrenmiş oluyorum. Çalıştaylara çok az gittim bu konuda biraz şikayetçiyim hatta bakılınca belirli kişiler gidiyor ama bizlerde yararlanmak istiyoruz. Bir kısmını her şeyden yararlandırıırken bir kısmını hiç çağırmamak ne kadar doğru tartışılır.

K48: Aldıklarımızı sahada imkan yetersizliğinden dolayı kullanamadığım için sadece belge olarak kaldı.

Nitel bulgular, katılımcıların eğitimlerin saha temelli, güncel ve uygulanabilir olmasına yönelik güçlü taleplerini de ortaya koymuştur. Özellikle eğitim içeriklerinin sahadan elde edilen verilerle desteklenmesi, uygulama örnekleriyle zenginleştirilmesi ve akademik kurumlarla iş birliği içinde yürütülmesi önerilmiştir. Katılımcılar ayrıca, belirli aralıklarla güncellenen, ölçülebilir çıktılarla desteklenen ve kazanımları açıkça tanımlanmış eğitim programlarının gerekliliğini vurgulamıştır.

K13: Proje süresince aldığımız eğitimlerde gördüğüm şey; teoride verilenle pratikte karşımıza çıkanın çok farklı olduğudur. Bu alan üzerine çok çalışılması gereken, materyal ve öğretim modelleriyle desteklenmesi gereken bir alandır.

Yavuz'a (2013, s. 1465) göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları oldukça çeşitlidir. Dilbilim, İngilizce, Almanca, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği gibi farklı disiplinlerden gelen öğretmenlerin tek ortak yönü anadillerinin Türkçe olmasıdır; bu durum ise alana dair pedagojik yeterlik açısından yetersiz görülmektedir. Özbay ve Bahar (2016, s. 11) da benzer şekilde, Türk Dili ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk Lehçeleri programlarında yabancılara Türkçe öğretimine dair zorunlu bir dersin bulunmadığını ve öğretmenlik formasyonunun da verilmediğini belirtmiştir. Bu eksiklikler, öğretmenlerin yabancı dil öğretimine özgü yeterlikleri edinmeden alanda görev almasına yol açmakta, dolayısıyla hizmet içi eğitimlerin daha da kritik hâle gelmesine neden olmaktadır.

Mete ve Gürsoy (2013, s. 348), öğretmen yetiştirme süreçlerinde bilgi kadar beceri, tutum ve değerlerin de kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sadece teorik bilgiye dayalı öğretmen yetiştirme anlayışı, özellikle çokkültürlü sınıflarda yetersiz kalmakta bu nedenle öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce farklı hedef gruplarla uygulama yapma fırsatları sunulmalıdır. Demirel ve Kökçü (2018, s. 1898) ise sertifika programlarına katılan öğretmenlerin ders içerikleri konusundaki görüşlerine dayanarak, özellikle temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) esas alan, uygulama ağırlıklı ve etkileşimli yöntemlerin kullanılmasının daha etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmalar, alan uzmanı olmayan kişilerin ders vermesi ve sürekli aynı yöntemlerin kullanılması gibi sorunların, eğitimlerin verimliliğini düşürdüğünü ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, PİKTES kapsamındaki seminer, çalıştay ve webinarların olumlu katkıları olmakla birlikte bu eğitimlerin daha yapılandırılmış, hedef gruba özgü ve sahaya entegre bir şekilde planlanmasının, öğretici yeterliklerini geliştirme açısından zorunlu olduğu söylenebilir. Eğitimlerin tasarım sürecinde öğretmenlerin gerçek ihtiyaçları dikkate alınmalı; içerikler, kuram-uygulama dengesi gözetilerek hazırlanmalıdır. Bu tür yapılandırılmış eğitimler sadece öğretici yeterliğini artırmakla kalmayacak aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine de doğrudan olumlu yansımalar sağlayacaktır.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Ders verdiğiniz toplumun kültürüne ve hassasiyetlerine ne kadar hakimsiniz?” şeklinde yöneltilen probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, katılımcılardan elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve belirlenen tema ile alt temalar doğrultusunda yapılandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.9. Ders Verilen Toplumun Kültürüne Hâkim Olmaya Dair Görüşler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Kültürel Hassasiyete Yüksek Hakimiyet	Uzun süreli deneyim; aynı kültürden bireylerle çalışma; öğrenci, veli ve toplum dinamiklerine duyarlılık; kültürel ve dini benzerlikler	K1-K2-K6-K7-K8-K9-K12-K13-K16-K17-K18-K20-K21-K22-K23-K24-K30-K31-K37-K39-K40-K47-K48-K49	24	48
Kültürel Hassasiyetin Gelişim Sürecinde Olduğu Durumlar	Zamanla alışma; gözlem yoluyla öğrenme	K3-K4-K5-K14-K15-K25-K26-K27-K28-K29-K32-K33-K36-K38-K41-K42-K45-K50	18	36
Kültürel Hassasiyetin Sınırlı Olduğu Durumlar	Kısmî farkındalık veya eksik bilgi	K10-K11-K19-K34-K35-K43-K44-K46	8	16

Tablo 4.9.'da yer alan verilere göre katılımcıların %48'i, ders verdikleri toplumun kültürüne yüksek düzeyde hâkim olduklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenler; uzun süreli deneyim, öğrenciler ve velilerle kurdukları yüz yüze temaslar ile dini ve kültürel açıdan benzer referanslara sahip olmalarının, kültürel hassasiyetleri anlamada ve sınıf ortamını daha duyarlı bir şekilde yönetmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Kültürlerarası duyarlılığa sahip öğretmenlerden yalnızca kendi kültürlerini değil, aynı zamanda sınıflarında yer alan diğer kültürleri de tanımaları, farklılıklara karşı empatik ve kapsayıcı yaklaşım geliştirmeleri beklenmektedir. Nayır'a (2020) göre, öğretmenlerin kültürlerarası ön yargıların farkında olması, bu farklılıkları zenginlik olarak görmesi ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yapabilmesi, çokkültürlü sınıf ortamlarında dil öğretiminin verimli ve huzurlu bir şekilde yürütülmesinde temel rol oynamaktadır. Kültürel hassasiyetlere yönelik farkındalık geliştiren öğretmenlerin, öğrenenlerle kurdukları ilişki ve sınıf içi etkileşimde daha etkili oldukları; bu durumun da hem öğrencinin akademik gelişimine hem de toplumsal uyum sürecine olumlu yansıdığı söylenebilir.

K3: Süreç içerisinde hâkim oldum diyebilirim. Kız çocukları ve erkek çocuklarının yetiştirme şekillerinin farklı olduğu bir kültürden gelen kitleye yadırgamadan yaklaşabiliyorum.

K7: 7 senedir tamamı yabancı uyruklu okulda çalışan bir rehber öğretmen olarak kültüre hâkim olduğumu düşünüyorum. Fakat her ülkenin kendi içinde de farklılıkları olduğu için zaman zaman ilk kez karşılaştığımız durumlar oluyor. Rehberlik açısından zorlandığım bir süreçti açıkçası çünkü şiddete yönelimleri, kız çocuklarına verilen değerin yetersizliği, ailenin ilgisiz olması bunlar ilk olarak zorlandığım zamanlardı. Ama zaman içerisinde nerde nasıl tepkide bulunacaklarını hangi durumların onları rahatsız ettiğini ya da neye hassasiyet gösterdiklerini kavriyorsun ve süreci de en doğru şekilde yönetmeyi öğreniyorsun.

K40: Aynı inancı paylaşıyor olmanın getirdiği kolaylıklar var elbette ki bunun yanında kültürel olarak farklılıklarımızda var lakin böyle çok uç çok aykırı denebilecek durumlarla açıkçası ben karşılaşmadım. En fazla karşılaştığım konu genç yaşta evlilik ve çok çocuk sahibi olmaları. Bunlarda her kültürde farklılık gösteren şeyler bu değerlere saygı göstererek kendi tercihlerine bırakarak yolumuza devam ediyoruz.

Katılımcıların %36'sı, kültürel farkındalıklarının henüz gelişim sürecinde olduğunu bu hassasiyetleri zamanla, gözlem yaparak ve deneyim yoluyla kazandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, kültürel öğrenmenin yalnızca kuramsal bilgiyle değil uygulama, deneyim ve sosyal etkileşim yoluyla mümkün olabildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin algıları, duyarlılıkları ve tutumları, bu farklılıklardan kaynaklanabilecek sorunların önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin gönüllülük temelinde hareket etmeleri ve kültüre duyarlı bir eğitim anlayışı benimsemeleri, sürecin başarıya ulaşmasını olumlu yönde etkilemektedir (Gençtürk ve Erdem, 2022).

K5: Öğrencilerimi, velilerimi tanımaya ve anlamaya çalışıyorum. 1 yıl çalıştığım zamanla 8. Yılımı karşılaştırdığımda arada çok büyük bir farklılık var. İnsanları bir anda tanıyamazsınız. Öğrenci-öğretmen, veli öğretmen ilişkilerini, cinsiyete bakış açılarını büyük ölçüde öğrendiğimi düşünüyorum.

K36: Proje kapsamında yapılan alan taramaları, toplantılar ve görüşmeler aracılığıyla sosyal ve kültürel hassasiyetleri öğrenmeye çalışıyoruz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16'sı, kültürel hassasiyet düzeylerinin sınırlı olduğunu ifade etmiş bazı kültürel konulara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ya da kültürel yapıyı bütüncül biçimde kavrayamadıklarını belirtmiştir. Bu durum, yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalığın yalnızca öğrenciler için değil öğretmenler açısından da önemli bir yeterlik alanı olduğunu göstermektedir. Özellikle farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilere yönelik tutum, bilgi düzeyi ve anlayış biçimi, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini ve öğretim stratejilerini doğrudan etkilemektedir (Rengi ve Polat, 2014).

K29: Başlarda hâkim değildim ama derse girdikçe ailelerle dialoglar arttıkça ortak ve farklılıkları görüyor ve buna göre ilerliyorsun.

K33: Piktes'te çalışmaya başladığımdan beri, çoğunlukta Suriyeli, Afganistanlı, İranlı, Özbekistanlı öğrencilere öğretmenlik yaptım. Tabiki o ülkelerde yaşamamış ve dillerini konuşamayan biri olarak her birinin kültürüne ve hassasiyetlerine hâkim olmam mümkün değil diye düşünüyorum. Fakat bununla ilgili şöyle bir yol izliyorum. Artık Youtube'da ülkeler ile

ilgili gezginlerin oluşturduğu çok fazla video var. Bu videolar o ülkelerin kültürleri ile ilgili çok fazla bilgi veriyor. Bunları izliyorum, nasıl bir ortamdan geldiklerini, nasıl bir psikolojiye sahip olabileceklerini tahmin etmeye çalışıyorum. Derslerimde Türk kültürü ile ilgili bir şey anlattığımda, sizin ülkenizde bu nasıldır ya da böyle bir şey var mıdır, diye sorular sorarak hassasiyetlerini tespit etmeye çalışıyorum. Yani bu soruya tam olarak evet ya da hayır şeklinde bir cevap verebileceğimi düşünmüyorum.

Dil öğretimi alanında temel referans kaynaklardan biri olan Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2018), dil öğreticilerinden yalnızca dilsel becerilerin aktarımını değil aynı zamanda kültürlerarası etkileşim süreçlerini de etkili bir şekilde yönetmelerini beklemektedir. Bu çerçevede doğrultusunda öğrencilerin farklı kültür ve perspektiflere sahip öğrenciler arasında iletişim kurabilme, kültürel çatışmaları yönetebilme ve anlaşmazlık durumlarında arabuluculuk yapabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi kültürel bilgilerini geliştirmeleri ve bu bilgiyi öğrenenlere etkili biçimde aktarabilmeleri de önem taşımaktadır.

Kültürlerarası yeterlik bağlamında öğrencilerden beklenen beceriler arasında; öğrencilerin farklı kültürel öğeleri tanımasına imkân sağlama, ortak kültürel öğeleri keşfetmelerine destek olma, kültürel karşılaştırmalar yapabilecekleri ortamlar oluşturma ve bu etkileşimleri uygun tutum ve davranışlarla yönlendirme yer almaktadır (Kınay, 2024). Bu bağlamda kültürel bilinç, yalnızca bilgi düzeyinde değil; aynı zamanda pedagojik uygulamalarda somutlaşması gereken temel bir öğretici yeterliği olarak değerlendirilmektedir.

K42: Yüzde yüz hâkim oldum diyemem ama birlikte tecrübe kazandık biz onları onlar bizleri etkiledi. Bana en garip gelen durumlardan biri şu öğrenciler annelerinin ismini söylemez diğer arkadaşları duymasın diye gelip kulağıma söyler ve bunu her sene gözlemliyorum. Bilgi formları doldurduğumuzda hep bunu yaşıyorum sebebi sonra arkadaşları dalga geçmesin küfretmesin diyeymiş. Bunu da yenmek için önce ben ailemi tanıtıyorum örnek formlar oluşturuyorum gösteriyorum sonra yavaş yavaş çocuklar da eşlik ediyorlar tabii.

K19: Sanırım ayrıntıya girecek hiçbir bilgiye hâkim değilim. Genel hatları ile inançları, az da olsa yemek ve eğlence kültürleri hakkında bir fikrim var

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Türkçenin sınıfta daha iyi öğretilmesi için kullanılan Web2.0 araçlarına yönelik eğitim aldınız mı? Ne kadar uygulayabiliyorsunuz?” şeklinde

yöneltiren probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve belirlenen tema-alt tema yapısı doğrultusunda aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.10. Katılımcıların Web 2.0 Araçlarına Yönelik Bilgi ve Uygulama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Eğitim Alanlar	WEB 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim almış öğretmenler	K1-K2-K3-K4-K7-K8-K12-K13-K15-K16-K17-K18-K19-K20-K21-K22-K24-K25-K26-K27-K28-K29-K30-K31-K32-K34-K35-K36-K37-K38-K40-K42-K43-K44-K45-K46-K47-K48-K49-K50	40	80
Eğitim Almayanlar	Hiç eğitim almamış ya da yeterli düzeyde olmayan öğretmenler	K5-K6-K9-K10-K11-K14-K23-K33-K39-K41	10	20
Uygulama Alanları	Etkileşimli oyunlar, kelime öğretimi, soru-cevap etkinlikleri	Açık uçlu yanıtlar	-	-
Uygulayamama Nedeni	Sınıf donanımı yetersizliği, teknik altyapı eksikliği	Açık uçlu yanıtlar	-	-

Tablo 4.10’da yer alan verilere göre, katılımcıların %80’i Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim aldıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenler özellikle kelime öğretimi, soru-cevap etkinlikleri ve etkileşimli oyunlar gibi sınıf içi etkinliklerde bu araçlardan aktif olarak yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Web 2.0 araçlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci motivasyonunu artırdığı, etkileşimi desteklediği ve öğrenme sürecini daha etkin hâle getirdiği belirtilmiştir.

K38: Eğitim almıştık bir seminer zamanında. Web2 araçları tanıtıldı nasıl kullanıldığı anlatıldı. Bunu da sınıflardaki çalışmalarda da kullandık. Akıllı tahtamız var sınıfta hem oradan yararlanması işimizi kolaylaştırıyor hem de programın öğretilmesiyle çevrimiçi olmasına gerek kalmadan hazırladığımız etkinlikleri kullanabildik

K42: Eğitimler aldık güzel örnekler sunuldu kendi adıma da faydalı oldu. Akıllı tahta bulunduğu için sınıfta hazırlayıp sınıfta sunum yapması kolay oldu. Çocuklar hem oyun oynamış oldu hem de tekrar etmiş oldu.

K43: Eğitimler aldım hatta aldığım eğitimlerin örneklerinin olduğu çalışmada Eba dil portalı içerisinde de var onlardan da derste açıp yararlanıyorum.

K44: Aldım. Bunları sınıfta konuyu işledikten sonra yardımcı etkinlikler olarak hazırlıyorum yarışma yapıyoruz sınıfta.

Buna karşın bazı öğretmenler, aldıkları eğitimi sınıf ortamına yansıtmakta zorlandıklarını bu durumun temel nedeninin ise sınıf içi teknik donanım eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %20'si ise Web 2.0 araçlarına yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını ve bu konuda kendilerini eksik hissettiklerini dile getirmiştir. Bu durum, teknolojik yeterliklerin öğretmenler arasında eşit düzeyde gelişmediğini ve uygulamaya aktarım sürecinde çeşitli engellerle karşılaşıldığını göstermektedir.

K2: Online eğitim aldık fakat yeterince her konuda bilgiye sahip değilim.

K19: Aldık ama kullanmıyorum

K3: Evet buna yönelik eğitim aldık. Sınıf donanımın yetersiz olduğu için uygulayamadım.

K4: Evet aldık lakin çok kalabalık gruplarla aldığımız için birebir uygulama yapamadık. Kendimi yeterli görmüyorum. Bu alanda kendimi yetiştirmek istiyorum.

Günümüzde teknoloji destekli öğretim, 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerinin vazgeçilmez bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Özellikle göçmen öğrenci gruplarına yönelik dil öğretiminde, öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrenmeye motive etmek ve soyut dil yapılarını somutlaştırmak amacıyla Web 2.0 araçlarının etkili kullanımı kritik bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Ancak dijital yeterlik, yalnızca araç bilgisine sahip olmayı değil; bu araçların pedagojik amaçlarla etkili, anlamlı ve bağlamsal olarak ders süreçlerine entegre edilmesini de kapsamaktadır.

Katılımcıların bir kısmı, sınıf ortamında internet bağlantısı, akıllı tahta ya da projeksiyon gibi temel araçların yetersizliğinden yakınlık, teknolojik uygulamaların sınıf içi kullanımının bu nedenle sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu durum, teknolojiyi derslerine entegre etmeye istekli öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmekte ve öğretim sürecinde dijitalleşmenin önünde bir engel oluşturmaktadır.

K24: Eğitim aldık fakat uygulayacak sınıf ortamım yok

K30: Evet aldık. Sınıfta uygulanabilmesi için öncelikle donanımlara gerek var. Girdiğim sınıfta donanım ve internet hazırsa indirip uyguladım gördüklerimi. Paylaşan arkadaşlarımızın da etkinliklerini uyguladım.

K31: Evet eğitim aldım ama 9 yıllık mesleki yaşantısında sınıfında hiç dijital araç olmayan (akıllı tahta vb) talihsiz öğretmenlerden oldum diyebilirim. Bu nedenle bu konuyu uygulamakta oldukça imkansızlıklar içindeydim 😊

Erdem ve arkadaşlarının (2021) araştırması da bu bulgularla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, teknoloji yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını daha sık kullandıkları; bu araçlara yönelik kullanım sıklığı arttıkça hem bilgiye erişim düzeylerinin hem de dijital okuryazarlık öz-yeterliklerinin anlamlı biçimde yükseldiği tespit edilmiştir. Bu da teknolojik yeterliğin yalnızca teknik becerilerle sınırlı olmadığını; pedagojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren çok yönlü bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

21. yüzyılda okuryazarlık kavramının dönüşmesiyle birlikte, temel dil becerilerinin dijital ortamlarda yeniden tanımlandığı görülmektedir. Sağlık ve Yıldız'ın (2021) araştırmasına göre, dijital öğrenme araçları hem Türkçe hem de yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerini geliştirmekte; aynı zamanda bu becerilere yönelik duyuşsal (motivasyon, ilgi, özgüven) ve bilişsel (anlama, analiz etme, üretme) yönleri de olumlu şekilde desteklemektedir. Bu bağlamda teknoloji yalnızca yardımcı bir araç olmanın ötesinde, dil öğrenim sürecini zenginleştiren, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştiren ve başarı düzeylerini artıran bütüncül bir öğretim bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Alan ile ilgili yeterli donanımına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? İlk günden bugüne en çok öğretim deneyiminizle ilgili neyin eksikliğini hissettiniz?” şeklinde yöneltilen probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve belirlenen tema ile alt temalar çerçevesinde yapılandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.11. Katılımcıların Alan Yeterliklerine ve Öğretim Deneyimlerine Dair Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Yeterli Olanlar	Gelişim ve yenilenme; zamanla yeterlilik kazanımı	K2-K4-K5-K6-K8-K9-K10-K12-K13-K15-K17-K18-K19-K20-K21-K22-K23-K24-K25-K26-K28-K29-K30-K31-K32-K33-K35-K36-K39-K46-K47-K48-K49-K50	34	68
Kısmen Yeterli	Kültürel etmenler, dil bariyeri, eğitime ihtiyaç duyma	K1-K7-K11-K14-K38-K40-K42-K43-K44-K45	10	20
Yetersiz Olanlar	Teori-uygulama farkı, sabırsızlık, kültürel farklar, öğrenen ihtiyaçlarını tanıyamama	K3-K16-K27-K34-K37-K41	6	12

Tablo 4.11’de yer alan verilere göre katılımcıların %68’i alan bilgisi ve öğretim deneyimi açısından kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmiştir. Bu öğretmenler, yeterliklerinin zaman içerisinde geliştiğini ve sürekli öğrenme süreciyle desteklendiğini belirtmiştir. Ancak aynı grup, özellikle mesleğe ilk başladıkları dönemde belirli eksiklikler yaşadıklarını; bu eksikliklerin, sınıf içi deneyimler yoluyla zamanla giderildiğini vurgulamıştır.

K5: Alanım ile ilgili yeterli olduğumu düşünüyorum. Başlarda dil konusunda bir eksiklik yaşadım. Şartlara göre yol aldım. Fakat en çok kadın olmamın zorluğunu yaşadım. Erkek velilerim kadın bir rehber öğretmenle değil de erkek öğretmenle görüşmek istiyorlardı. Bu konuda çok zorlanınca erkek bir idareciyi de yanıma alarak velilerle görüşme gerçekleştirdim. Aynı zamanda benim terbiye edici eli sopalı biri olmamı istiyorlardı. Burada da kendi çizgimden şaşmadım. Zamanla beni tanıyan velilerim eğitimde şiddete karşı göstermiş olduğum tavrı gördüler.

Araştırma bulguları, öğretmen yeterliklerinin yalnızca alan bilgisiyle sınırlı olmadığını; kültürel farkındalık, pedagojik esneklik ve dijital yeterlik gibi çok boyutlu unsurları da kapsadığını ortaya koymaktadır. Özellikle farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerle çalışılan sınıf ortamlarında, öğretmenlerin pedagojik uygulamaları çeşitlendirme ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun şekilde yeniden yapılandırma becerileri ön plana çıkmaktadır.

K15: Alan yeterliliğine sahip olduğumu düşünüyorum fakat her zaman yerimde saymamam kendimi güncellemem ve yetiştirmem gerektiğinin de bilincindeyim.

K30: Evet üniversitede dersi alırken kullanabileceğimizi yanı başımızda bir savaş çıkıp binlerce mülteciyi ağırlayabileceğimizi düşünmemiştim. Şu an ki duruma bakınca evet artık hem tecrübemle hem de sınıf yönetimimle daha donanımlı hale geldiğimi görüyorum. Her sorunu rahatlıkla çözebiliyorum. Zorlandığım konu başta dildi tabii ki bir de aslında kendi

tecrübesizliğimdi. Ne yapacağını bilememek ki o zaman da kaynaklarımız oldukça sınırlıydı. Öğrenci kitlesi gerçekten çok zordu sınıfta asıl yabancılik hissedenden bendim.

K34: Alanımla ilgili hiçbir zaman yeterli donanıma sahip olacağımı düşünmüyorum. Her geçen yıl öğrenim ihtiyaçları değişiyor ve kendimi geliştirmem gerektiğine inanıyorum. Hissettiğim eksiklik ise kültürel farklar ve çocukların aynı kültürü ısrarla ülkemizde de uygulamaya çalışması.

Katılımcı ifadeleri, öğretici yeterliklerinin zamanla ve deneyimle geliştiğini, bu sürecin dinamik ve sürekli dönüşen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı ile de örtüşmektedir. Söz konusu kurama göre, öğretmenler sınıf içinde edindikleri deneyimlerden hareketle yeni öğretim stratejileri geliştirir bu stratejileri gözden geçirerek değerlendirir ve farklı bağlamlara uyarlayarak pedagojik becerilerini sürekli güncellerler. Bu döngüsel öğrenme süreci, öğretmenlerin mesleki öz farkındalığını artırmakta ve öz-yeterlik inançlarını güçlendirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik yeterliklerinin gelişimi sadece bilgi birikimiyle değil uygulama, gözlem, yansıtma ve yeniden yapılandırma gibi süreçlerle bütünleşik olarak ele alınmalıdır.

K18: Alan ile ilgili yeterli donanıma sahip olduğunuzu düşünüyorum. İlk zamanlar kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi konusunda zorlandım ve dilini, kültürünü bilmediğim öğrencilerle iletişim kuramamanın zorluğunu hissettim.

K35: Tüm yeterliklere sahibim ama kendimi sürekli geliştirmem gerektiğinin de farkındayım. İlk günden bu yana sınıf mevcudunun çok fazla olması nedeniyle kalabalık sınıf yönetiminin eksikliğini hissettim.

Katılımcılardan %20'lik bir oran, kendini kısmen yeterli görmektedir. Araştırma kapsamında kısmen yeterli ya da yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenlerin büyük bir kısmı, mesleki gelişim programlarının sürekliliği ve niteliği konusundaki ihtiyaçlara dikkat çekmiştir. Katılımcılar, özellikle kültürel farkındalık, öğrenen ihtiyaçlarını tanıma, ikinci dil öğretimi yeterliği ve pedagojik becerilerin güçlendirilmesi gibi alanlarda eğitsel desteğe gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin sadece bilgi güncelleme değil, aynı zamanda öğretici yeterliğini derinleştirme işlevi taşıması gerektiğine işaret etmektedir.

K38: Başta büyük eksiklerimiz vardı elbette. Zamanla önce kendinde fark ediyorsun bunları. Eksik olanları tamamlamak için çaba sarf ediyorsun kurslardan yararlanıyorsun. Teknolojik anlamda başta çok yaratıcı çalışmam olmadığını hatta bilgisayar kullanımında

yetersiz olduğumu hissettim maalesef ama bu eksikliğimi kapatmak için sürekli farklı eğitim çalışmalarını takip ettim.

K40: Elbetteki her insan gibi bizim de eksikliklerimiz vardır lakin bunları telafi etmeye çalışıyoruz. Eleştirel bakmaya çalışıyoruz bu konuda kendimizi yetiştirmeye çalışıyoruz diyebilirim. Bunun haricinde neyin eksikliğini hissettim empati yeteneğim var ama buna sempati katmadan yola devam etmem gerektiğini artık görebiliyorum çünkü aynı duyguda kalmak karşıdakiyle aynı duyguları hissetmek senin için de uzun vadede çok yıpratıcı olabiliyor. Empati yapmalıyız evet ama sempati noktasına gelecek olursak aynı duyguları aynı hüznü paylaşmak uzun vadede çok yorucu ve yıpratıcı psikolojik olarak zorlu bir süreç

K41: Hiçbir zaman yeterli donanıma sahip olabileceğimi düşünmüyorum. Çünkü bilmek ayrı bir şey ama sınıf içerisinde bunu layıkıyla uygulayabilmek ayrı bir şey. Öğretmenlik mesleği sabır isteyen bir meslek. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde daha çok sabır gerek. Öğrencilerimizin anne baba tutumundan dolayı özellikle kız çocuklarının ilkokuldan sonra okula devam etmeyeceğim, kızlar okuyamaz gibi kalıp yargıları var. En çok da bunlarla baş etmek zor.

Katılımcılardan %12'lik bir grup ise öğretim sürecinde belirgin eksiklikler hissettiğini belirtmiştir. Bu grup, özellikle teori uygulama uyumsuzluğu, sınıf yönetimi, öğrencilerin seviyesini belirleyememe ve kültürel farklılıklarla baş etme konularında zorluk yaşadığını belirtmiştir. Altunkaya ve Çelik (2021), öğreticilerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sınıf içi tutumlarını anlamada güçlük çektiklerini ve zaman zaman yanlış anlamalar nedeniyle iletişim sorunları yaşandığını çalışmasında belirtmiştir. Yine Şahin (2006) de öğretmen adaylarının üniversite düzeyinde öğrendikleri yöntem ve stratejilerin gerçek sınıf ortamlarında çoğu zaman işlevsiz kaldığını ve durumun mesleki öz yeterlik algılarını zayıflattığını ortaya koymuştur.

K44: Başlangıçta yeterli donanıma sahip değildim çünkü ilk defa yabancılara çalıştım. Ama yıllar geçtikte tecrübe kazanıyorsun, eğitimler alıyorsun, derslerde kullanmak için etkinlik araştırıyorsun bunlar da hep katkı sağlıyor. Küçük yaş çocuklarla ders işlemenin zorluğunu hissettim ortak dilimiz olmadığı için ciddi iletişim problemi yaşadım ve kendimi dinletebilmek için çok çaba sarf ettim.

K45: Tamamen yeterli değilim ben de kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Ben en çok teknoloji ve dijital okuryazarlık alanında yetersizlik hissettim kendimi bu noktada

tamamlamaya çalışıyorum. Gelecek bu yönde evriliyor çünkü belki öğretmene bile ihtiyaç kalmayabilir ilerde.

4.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Türkçe öğretiminde ders kitaplarının yanı sıra yararlandığınız etkinlikler nelerdir? Yararlanıyorsanız ne tür etkinlikler uyguluyorsunuz?” şeklindeki probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve belirlenen tema ile alt temalar doğrultusunda yapılandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.12. Ders Kitapları Dışında Yararlanılan Etkinliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Drama ve Rol Oynama	Sözlü anlatım, karakter canlandırma, diyalog çalışmaları	K1-K2-K5-K10-K16-K19-K28-K29-K30-K31-K33-K36-K41-K43-K44-K48	16	32
Şarkı ve Müzik Kullanımı	Ritmik öğrenme, sesli tekrar, şarkı sözleriyle dil eğitimi	K1-K5-K8-K9-K22-K25-K26-K30-K37-K39-K40-K44-K45-K48-K50	15	30
Oyun Tabanlı Öğretim	Dil oyunları, yarışmalar, kart oyunları, takım etkinlikleri	K8-K12-K14-K16-K17-K19-K21-K22-K23-K25-K26-K27-K32-K33-K35-K36-K39-K40-K41-K43-K45-K46-K48-K49-K50	25	50
Görsel ve İşitsel Materyal	Videolar, görsel kartlar, posterler, çizgi filmler	K1-K3-K5-K8-K15-K17-K24-K25-K28-K29-K32-K34-K45-K48-K50	15	30
Teknolojik Araçlar ve Web 2.0	Web 2.0 uygulamaları, dijital oyunlar, uygulamalı öğretim	K1-K2-K6-K13-K14-K15-K18-K21-K23-K26-K36-K38-K47-K49	14	28
Hikâye ve Masal Tabanlı Öğretim	Hikâyelerle anlatım, masal çözümlleme, karakter analizi	K4-K8-K26-K27-K28-K29-K31-K37-K39-K43-K45	11	22
Dil Materyalleri ve Kartlar	Kelime kartları, eşleştirme, sıralama, etkinlik kartları	K3-K6-K17-K22-K26-K27-K30-K32-K41-K50	10	20
Kurumsal Kaynak ve Platformlar	MEB, Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER, TRT, UNICEF içerikleri	K3-K8-K11-K17-K20-K29-K30-K34-K37-K38-K42-K43-K49	13	26

Tablo 4.12.’de yer alan verilere göre, katılımcıların büyük bir bölümü, Türkçe öğretiminde ders kitaplarının yanı sıra çeşitli etkinliklerle öğretim sürecini desteklediklerini ifade etmiştir. En çok tercih edilen yöntemlerin başında %50 oranıyla oyun tabanlı öğretim gelmektedir. Katılımcılar bu yöntemi öğrencilerin dikkatini çekme, ilgiyi sürdürme ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirme açısından etkili bir araç olarak değerlendirmiştir. Oyun temelli etkinliklerin özellikle çocuk ve ergen yaş grubuyla yürütülen sınıflarda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiği, dili doğal bir şekilde kullanmaya teşvik ettiği ve öğrenciler arasında

iş birliğini artırdığı belirtilmiştir. Bu bulgu, çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarında öğrenen merkezli, etkileşim odaklı ve uygulamaya dayalı öğretim stratejilerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

K1: Oyun, drama etkinliklerinden yararlanıyorum. Şarkılardan, çizgi filmlerden faydalaniyorum. Sınıf içindeki panolarımızı, afişlerimizi öğrencilerle beraber hazırlıyoruz. Bu da öğrencileri sürece dahil ediyor. Yaparken öğrenme fırsatı sunuyor. Sınıf içinde de bunlar hep göz önünde olduğu için hem tekrar etmesine hem de gizil öğrenmesine fırsat verip öğrendiklerini kalıcı hale getiriyor. Web2 araçlarını da kullanıyoruz. Slaytlardan faydalaniyoruz.

K4: Masallar, hikâye kitapları, broşürler, mektuplar, tiyatro bileti, gezi etkinlikleri, sinema etkinliği...vs

K42: Çalışma kağıtları, EBA, Yunus Emre Enstitüsü videoları, Youtube'da yapılan dil öğretimi ile ilgili çalışmalar, Salih ve Aslı hikâye serileri, PİKTES'in hazırlamış olduğu yardımcı kaynaklar

Bunun yanında katılımcıların %32'si, drama ve rol oynama etkinliklerini; %30'u ise şarkı ve müzik temelli etkinlikleri kullandıklarını ifade etmiştir. Bu tür etkinliklerin özellikle dinleme-anlama becerilerinin gelişmesinde, duygusal etkileşim sağlamada ve kültürel aktarımı desteklemede önemli katkılar sunduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, müzik ve drama temelli çalışmaların öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığını ve sınıf içinde daha canlı, etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğunu vurgulamıştır.

K8: Akıllı tahta üzerinden eğitim platformlarını kullanıyorum (Konu anlatımı, videolar, oyunlar, belgeseller vb.). Kendim dersle ilgili ya da değerlerle ilgili materyal hazırlıyorum. Hikayeler, masallar, şarkılar, eğitsel duvar yazıları, alfabe, takvim kullanıyorum.

K9: Tiyatro • Şarkı • Eksikliği tamamlama

K28: Görsel materyaller, oyunla Türkçe öğretimi, drama, hikâye ve masal kitapları, şarkılar, grup çalışmaları gibi etkinliklerden yararlanıyorum.

K41: Rol oynama ve drama, oyunlar, yapbozlar, eğitici kartlar, deneyler, grup çalışmaları sunumlar ve projeler

K40: Ders kitaplarından yararlanıyor muyuz bunu sormak gerek en başta çünkü ders kitapları dönem sonunda geliyor. Bunun haricinde neler yapıyorduk ekstra olarak şiir okuma yarışları düzenliyordum, şarkı söyleme, yemek tarifi verme hem böylelikle kültür alışverişi

oluyordu hem de çocuklar çok keyifle, zevkle anlatıyorlardı böyle konularda kendilerini. Bulmaca etkinliği, kelime oyunları yapıyorduk.

Buna ek olarak, katılımcıların %28'i teknolojik araçlar ve Web 2.0 uygulamalarını, %30'u görsel-işitsel materyalleri, %22'si hikâye ve masal temelli öğretimi, %26'sı ise kurumsal dijital platformları (EBA, Wordwall, Kahoot, Quizizz vb.) kullandıklarını belirtmiştir. Bu veriler, öğreticilerin yalnızca geleneksel yöntemlere değil, çok yönlü ve çağdaş öğretim araçlarına da yer verdiklerini göstermektedir. Söz konusu uygulamalar, öğrencilerin dil becerilerini dört temel alanda desteklemenin yanı sıra öğrenme sürecini bireyselleştirme ve zenginleştirme imkânı da sunmaktadır. Bu bulgular, öğreticilerin ders kitaplarının ötesine geçerek öğrenci merkezli, etkileşim temelli ve teknoloji destekli öğretim yaklaşımlarını benimsediklerini göstermekte öğrenme süreçlerinde çeşitliliğin, motivasyonun ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

K14: Akıllı tahta varsa (wordwall,eba..vs) yararlanıyorum. Oyunlarla öğretiyorum. Akran öğretiminden yararlanıyorum.

K15: Akıllı tahta üzerinden etkileşimli materyaller ve görselliği sağlayan kendi hazırladığım materyalleri kullanıyorum.

K23: Ben genel olarak Java-flash oyunlar, wordwall, quizlet gibi web araçlarından yararlanarak etkinlik tasarlıyorum.

K28: Görsel materyaller, oyunla Türkçe öğretimi, drama, hikâye ve masal kitapları, şarkılar, grup çalışmaları gibi etkinliklerden yararlanıyorum.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmak dilin doğal bağlamlarda öğrenilmesini sınırlamaktadır. Nunan (1999) ve Tomlinson (2011), dil öğretiminde otantik materyal kullanımının, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır. Bu araştırmanın bulguları da öğreticilerin ders kitaplarının ötesine geçerek öğretim sürecine aktif ve yaratıcı katkı sunduklarını oyun, müzik, drama, görsel-işitsel materyaller, dijital uygulamalar ve Web 2.0 araçları gibi çeşitli etkinliklerle öğretimi zenginleştirdiklerini göstermektedir. Söz konusu materyaller yalnızca dilsel gelişimi değil aynı zamanda öğrencilerin dikkatlerini koruma, sosyal etkileşim sağlama ve kültürel farkındalık kazandırma açısından da işlevseldir. Arıcı ve Dalkılıç (2006), animasyonların konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve derslere olan ilgiyi artırdığını ifade ederken, Demirel (2008), yabancı dil öğretiminde “bir resmin bin sözcük değerinde” olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda görsel-işitsel materyallerin dil öğreniminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Duman (2013), destekleyici materyal kullanımında dikkat edilmesi gereken temel unsurları öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluk, dört temel dil becerisini geliştirme, somuttan soyuta doğru ilerleme ve kültürlerarası yaklaşımı gözetme olarak sıralamaktadır. Ayrıca, öğrenciyi aktif kılacak şekilde yapılandırılmış içerikler, öğretici merkezli yaklaşımlar yerine öğrenen merkezli bir sınıf ortamı oluşturulmasını desteklemektedir. Seven ve Engin (2007), doğal öğrenme ortamlarının yapay sınıf atmosferlerine göre öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öğrenme-öğretme sürecine daha etkili katılımlarını sağladığını ifade etmektedir. Otantik ve gerçek yaşama dayalı materyal kullanımı, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal süreçlerini desteklemektedir.

Çangal'ın (2020) sosyal medya araçlarının yazma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyması, teknolojik uygulamaların yalnızca destekleyici değil aynı zamanda beceri geliştirici işlev taşıdığını göstermektedir. İşcan ve Maden (2020), şarkıların özellikle söz varlığının geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtirken bu çalışmada da öğretmenlerin “Şarkılarla Türkçe Öğretimi” gibi kaynaklardan yararlandıkları görülmektedir. Demirel ve Yılmaz (2021), gazetelerin okuma ve diğer beceriler üzerinde geliştirici etkisi olduğunu ifade ederken; Bölükbaş (2015), metinlerin seviyelendirilmesi ya da sadeleştirilmesinin okuduğunu anlama başarısını artırdığını belirtmektedir. İşcan ve Karagöz (2016), filmlerin konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu, Doğan (2010) ise dinleme becerilerinin geliştirilmesinde farklı materyal ve etkinliklerin önemine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin okuma becerisi için seviyelendirilmiş metin ve gazetelerden, konuşma becerisi için dizi ve filmlerden yararlandıkları, dinleme ve kelime öğretiminde ise şarkıların kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum, mevcut alanyazındaki bulgularla araştırma bulgularının örtüştüğünü göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Son olarak, Gök ve Karademir'in (2020) çalışmasında dijital medya araçları ve eğitsel web sitelerinin öğretimi destekleyici işlevine vurgu yapılmıştır. Bu bulgu, teknolojik uygulamaların sadece araçsal değil pedagojik olarak da öğretim sürecine entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.13. On üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Dil öğretiminde çocuklarla çalışmanın olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve belirlenen tema ile alt temalar doğrultusunda yapılandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.13. Çocuklarla Çalışmanın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Olumlu Yönler				
Dil Öğrenme Kapasitesi	Hızlı öğrenme, zihinsel açıklık, merak, kritik dönem, taklit yeteneği	K3, K4, K7, K8, K9, K17, K22, K23, K24, K28, K29, K31, K33, K34, K35, K36, K37, K41, K42, K44, K48, K49	22	44
Duygusal ve Sosyal Yararlar	Saf sevgi, güçlü bağ, ifade gelişimi, öğretmene motivasyon	K3, K10, K11, K26, K35, K38, K40, K42, K43, K45	10	20
Öğretimsel Kolaylıklar	Oyunlaştırma, etkinlik açıklığı, anında dönüt, renkli ders ortamı	K1, K2, K5, K12, K15, K16, K19, K43, K47, K50	10	20
Olumsuz Yönler				
Dikkat ve Disiplin Problemleri	Dikkat dağınıklığı, sınıf yönetimi, davranış problemleri, zorbalık	K3, K4, K7, K14, K18, K21, K24, K28, K29, K32, K37, K38, K41, K42, K43, K44, K45, K49, K50	19	38
Aile ve Çevre Kaynaklı Sorunlar	İlgisizlik, evde Türkçe konuşulmaması, düşük destek, kültürel farklar	K8, K12, K16, K20, K22, K26, K33, K46	8	16
Dil Öğrenimine Yönelik Zorluklar	Dil bilinci eksikliği, motivasyon düşüklüğü, yanlış öğrenmeler	K1, K2, K6, K9, K23, K25, K33, K34, K40, K50	10	20
Öğretmen Kaynaklı Zorluklar	Yorgunluk, branş dışılık, kaynak eksikliği, psikolojik yıpranma	K10, K13, K16, K21, K30, K43	6	12

Tablo 4.13'te yer alan verilere göre, çocuklarla çalışmanın olumlu yönleri %44 oranında dil öğrenme kapasitesi başlığı altında toplanmıştır. Katılımcılar, çocukların yeni bir dile karşı açık olduklarını, yüksek düzeyde taklit yeteneğine sahip olduklarını ve öğrenmeye karşı doğal bir merak geliştirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca çocuklarla kurulan duygusal bağların öğrencilere motivasyon kazandırdığı, ders sürecinin daha canlı ve etkileşimli geçtiği, öğrenme ortamının daha esnek ve yaratıcı hâle geldiği belirtilmiştir. Özellikle oyun, müzik, hikâye anlatımı ve drama gibi yaratıcı yöntemlerin küçük yaş gruplarında daha etkili olduğu ve çocukların bu etkinliklere karşı daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği vurgulanmıştır. Bu bulgular, çocuk merkezli ve çok duyulu öğretim yaklaşımlarının dil öğretiminde ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Çocuklarla çalışmanın olumsuz yönleri de katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. %38 oranında dikkat eksikliği ve disiplin sorunları ön plana çıkarken sınıf yönetiminde yaşanan zorlukların öğretim sürecini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. Ayrıca özellikle göçmen çocuklarla çalışan öğretmenler, ailelerden yeterli destek alamadıklarını, bunun da öğrencilerin ders dışı motivasyonunu ve katılımını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcıların %12'si ise çocuklarla çalışmanın yıpratıcı yönlerine değinmiş öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşadıkları, psikolojik dayanıklılıklarını zorlayan durumlarla karşılaştıkları ve yoğun emek gerektiren süreçlerde destek eksikliği hissettiklerini vurgulamıştır. Bu bulgular, çocuklarla dil öğretiminin hem pedagojik fırsatlar hem de yönetilmesi gereken zorluklar barındırdığını öğreticilerin bu süreci daha verimli sürdürebilmeleri için hem mesleki donanım hem de psiko-sosyal destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

K2: Çocuklarla çalışmanın olumlu yanı onlarla her şeyi oyunlaştırabilmek bu şekilde öğretimi devam ettirebilmek olabilir. Ancak olumsuz yanı birçok çocuğun dikkatini sürekli kontrol altında tutabilmenin zor oluşu. Sürekli olarak her öğrenciye her an ulaşabilme çabası ve çocukların dil öğreniminin gerekliliğinin tam olarak farkında olmamalarından dolayı dersi ciddiye almamaları.

K29: Olumlu: algıları açık olduğu için öğrenme çabuk ve hızlı oluyor, anlatılanları çabuk kapıyorlar fakat var olan değerlerine aktarmaları bazen zor oluyor. Zihinlerinde iki durumu da kabul etmeyi farklılıklarıyla benimsemeyi öğreniyorlar bu da olumlu bir sonuç doğuruyor tabii ki. Yeni bir şey öğrendiklerinde bunları kullanmaya çabalamaları ve sizden onay beklemeleri keyifli oluyor. Öğretebilmenin keyfini mesleki olarak yaşıyoruz. Olumsuz : Dikkati toplamak zor oluyor, hareketliler ve sürekli aktif olmaları gerekiyor onları oyalayacak bir uğraş olması lazım, çok şikâyet ediyorlar ve arkadaşlarıyla sürekli sürtüşme halindeler

K38: Seni koşulsuz seviyor. Senle bir bağ kurduğuna inanıyorsa davranışlarıyla sana kanıtlama yoluna gidiyor. Bazen seni anne gibi bile görüp dile getiriyor bunu. Olumsuz yanlarıyla her şeyi çok tekrar etmen gerekiyor, okul kurallarına uymaları için çaba sarf ediyorsun, yeme-içme şeklini düzeltmen gerekiyor, tuvalet kullanma alışkanlığını dahi yeri gelince öğretmen gerekiyor.

Çocuklarla çalışmak, öğretmenlik ve eğitmenlik mesleğine hem pedagojik hem de psikososyal açıdan önemli katkılar sunmaktadır. Öğrencilerle kurulan etkileşimler, öğreticilerin mesleki tatminini, yaratıcılığını, iletişim becerilerini ve öğrenmeye açıklığını artırmakta; öğretmenliğe yönelik bağlılık ve aidiyet duygusunu pekiştirmektedir (Shernoff ve Eichert, 2024). Özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukların doğal, özgür ve yaratıcı davranışları, öğreticilerin esneklik ve problem çözme becerilerini geliştirerek öğretim süreçlerine daha uyarlanabilir bir yaklaşım benimsemelerine olanak tanımaktadır (Kolb, 1984).

Çocuklardan gelen olumlu geri bildirimlerin sınıf içi etkileşimi artırdığı bu durumun ise öğretmenlerin stres düzeyini azaltarak mesleki tükenmişliği önleyici bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Kwon ve Horn, 2021). Bununla birlikte çocuklarla yürütülen etkili iletişim, empati, sabır ve duygusal farkındalık gibi temel sosyal becerilerin gelişimini desteklemekte ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Bandura, 1997). Farklı kültürel geçmişe sahip çocuklarla çalışmak ise öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmekte aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalıklarını da artırmaktadır (UNESCO, 2016).

K40: Çocuklarla çalışmanın en güzel yanı insanı diri tutması o safiyane duygularla tekrar tekrar karşılaşmak, hayata daha pozitif bakmak ve en önemlisi gülebilmek. Aynı zamanda güldürebilmek. Olumsuz yanı ise çok fazla tekrar gerektirmesi.

Ancak çocuklarla çalışmanın sunduğu mesleki anlam ve tatmine rağmen öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli psikolojik ve pedagojik zorluklar da mevcuttur. Özellikle sınıf yönetimi güçlükleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik duyarlılık geliştirme gerekliliği ve travmatik yaşam öykülerine sahip öğrencilerle çalışma zorunluluğu, öğretmenlerin stres düzeyini artıran başlıca unsurlar arasında yer almaktadır (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014). Bu tür durumlar; tükenmişlik, kaygı, depresyon ve motivasyon kaybı gibi psikolojik sonuçlar doğurabilmektedir. Little ve Kienhuis (2008), sınıf içi davranış yönetiminde yaşanan yetersizliklerin öğretim sürecinin verimliliğini olumsuz etkilediğini ve sınıf ortamının bütünlüğünü bozduğunu ifade etmektedir.

Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler için bu zorluklar daha da belirgin hâle gelmektedir. Mülteci ve göçmen çocuklarla çalışan öğretmenler, sıklıkla travma yaşamış bireylerle karşılaşmakta; bu durum ise öğretmenlerin ikincil travma ya da şefkat yorgunluğu gibi psikososyal yükler taşımasına neden olmaktadır (Figley, 1995). Buna karşın okullarda yeterli psikososyal destek sistemlerinin bulunmaması, öğretmenlerin bu tür duygusal yüklerle baş etme kapasitesini azaltmakta öğretmenler mesleki yalnızlık ve duygusal destek eksikliği yaşadıklarını ifade etmektedir (Skaalvik, 2011). Bu çerçevede, öğretmenlerin hem kurumsal destek mekanizmaları hem de bireysel dayanıklılıkları açısından güçlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim OECD (2021) raporunda, öğretmenlerin %30'undan fazlasının yüksek stres düzeyi ve azalan motivasyon nedeniyle öğretmenlik mesleğinden ayrılmayı düşündüğü belirtilmektedir. Bu durum yalnızca bireysel tükenmişliğe değil aynı zamanda eğitim sistemine yönelik daha kapsamlı yapısal ve psikososyal önlemler alınmasının gerekliliğine de işaret etmektedir.

4.14. On dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Öğrencilerinizin sizden beklentileri nelerdir?” şeklinde yöneltilen probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve belirlenen tema ile alt temalar çerçevesinde gruplandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Öğreticilerden Beklentilerine Dair Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
İletişim ve Sevgi İhtiyacı / Psikolojik Destek	İlgi, sevgi, kabul görme, anlaşılma, destek beklentisi	K1, K2, K6, K11, K12, K15, K16, K17, K19, K20, K21, K25, K27, K29, K30, K33, K34, K35, K37, K41, K42, K43, K44, K45, K46, K47	26	52
Eğitsel İhtiyaçlar	Aidiyet ve empati beklentisi	K10, K16, K17, K20, K32, K33, K38, K39	8	16
	Türkçeyi öğrenme, konuşma becerisi	K3, K4, K8, K9, K25, K26, K28, K29, K30, K32, K40, K50	12	24
	Okuma yazma ve akademik gelişim	K1, K8, K19, K24, K25, K28, K29, K33, K40, K45	10	20
Öğretimsel Beklentiler	Oyun, eğlenceli öğretim, ödüllendirme	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K13, K14, K18, K22, K23, K27, K31, K35, K39, K48, K49, K50	18	36
	Görsel ve işitsel materyaller	K18, K23	2	4
Adalet ve Eşitlik	Eşit davranılma beklentisi	K16, K35, K42, K45	4	8
Rehberlik ve Rol Model	Rehberlik, örnek olma, yol gösterici	K36, K41, K45	3	6
Disiplin ve Kurallar	Sınıf düzeni ve kuralların uygulanması	K27, K39	2	4

Tablo 4.14’te yer alan verilere göre, öğrencilerin öğretmenlerinden en çok iletişim, ilgi ve sevgi gibi duygusal destekler bekledikleri görülmektedir. Katılımcıların %52’si, öğrencilerin öncelikle sevgi görmek, kabul edilmek ve anlaşılma istediklerini vurgulamıştır. Bu bulgu, göçmen ve dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin yaşadığı psikolojik ve sosyal zorlukların, öğreticiye yönelik duygusal bağılıklarını artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin bu bağlamda öğretmenlerinden yalnızca akademik bilgi değil aynı zamanda güvenli, anlayışlı ve destekleyici bir ortam beklentisi içinde oldukları anlaşılmaktadır. Duygusal destek ihtiyacı, öğrencilerin sınıf içi katılımını ve öğrenme motivasyonunu doğrudan etkilemekte öğreticiyle kurulan güçlü bağlar, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal uyumlarını desteklemektedir.

K37: Öğrencilerimiz bizden her şeyden önce sevgi, ilgi bekliyor. Çünkü evde yaşayan kişi sayısı çocuk sayısı fazla olduğu için her çocuğu bir birey olarak görmüyorlar. Bizler sınıfta

onların her birini ayrı bir birey olarak görüp soru sormamız bile onları mutlu ediyor. Bunun yanı sıra iletişimimizin iyi olması, çocuksu olabilmesi, teknoloji hakimiyeti onları şaşırtmamızı bekliyorlar, saygı duyup değer verdiğimizizi göstermemizi istiyorlar.

K41: Öğrenciler özellikle sevgi görmek, anlaşılma, onaylanma, cesaretlendirilmek istiyorlar. Öğretmenin desteği, yol göstericiliği bir çocuk için çok önemlidir.

K42: Anlayışlı olmak, güler yüzlü olmak, takdir edilmek, yeni şeyler öğrenmek, adaletli ve eşit davranmak, sabırlı ve hoşgörülü olmak

Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik talepleri, katılımcıların %24'ü tarafından dile getirilmiştir. Bu öğrenciler, öğretmenlerinden dilsel gelişimlerini destekleyecek ek çalışmalar ve açıklayıcı yönlendirmeler beklemektedir. Katılımcıların %20'si, öğrencilerin okuma-yazma becerileri ile genel akademik gelişimlerine yönelik beklentiler taşıdığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin temel becerilerde ilerleme sağlamak için öğretmenlerden daha fazla destek beklediklerini göstermektedir. Öğretimsel açıdan değerlendirildiğinde, %36 oranında öğretici, öğrencilerin oyun temelli, eğlenceli ve ödüllendirici yaklaşımlara karşı daha ilgili ve istekli olduklarını ifade etmiştir. Bu tür yöntemlerin öğrencilerin dikkatini toplamada ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmede etkili olduğu vurgulanmıştır.

K49: Genellikle oyun içerikli ders işlenmesi yönünde beklentileri var

K50: Türkçeyi sıkılmadan oyunlarla daha kolay öğrenmek

Eşit davranılma, rehberlik ve sınıf kuralları gibi daha az oranda ifade edilen ancak sınıf içi düzen ve sosyal adalet açısından önemli beklentiler de dikkat çekmektedir.

K35: Sınıfta herkese adil eşit davranılması, öğrencilerin çalışkan tembel diye ayrı konuma sokulmaması, dersi eğlenceli anlatılması, öğretmenin sevgi diliyle hitap edebilmesi, tarafsız olması.

Göçmen kökenli öğrencilerin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ihtiyaçlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre, bireylerin aidiyet ve güvenlik gibi temel duygusal ihtiyaçları karşılanmadan üst düzey öğrenme süreçlerinin etkin bir biçimde gerçekleşmesi mümkün değildir. Özellikle göç deneyimi yaşamış öğrencilerde aidiyet duygusu, kabul görme ve anlaşılma ihtiyacı daha belirgin hâle gelmektedir.

Öğrenci-öğretici etkileşimi bağlamında, Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim kuramı da bu durumu desteklemektedir. Söz konusu kuram, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve bireyin gelişiminin daha yetkin bir bireyle kurduğu etkileşim aracılığıyla gerçekleştiğini

savunur. Bu çerçevede, öğreticiyle kurulan güçlü duygusal bağ öğrencinin öğrenmeye katılımını ve dil edinim sürecini doğrudan kolaylaştırmaktadır. Öğreticilerin yalnızca içerik aktarıcı değil aynı zamanda bir rehber, bir destek sağlayıcı ve bir güven ortamı oluşturucu rol üstlendikleri görülmektedir. Özellikle PİKTES gibi göçmen öğrencilere yönelik projelerde, eğitsel ve duygusal desteğin eş zamanlı sunulması, öğrencilerin hem akademik hem psiko-sosyal gelişimleri açısından hayati bir öneme sahiptir.

4.15. On beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “PİKTES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve belirlenen tema ile alt temalar doğrultusunda yapılandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.15. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Dair Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme	K1, K4, K7, K17, K26, K35, K37	7	14
	Sözlü/Soru-Cevap Yöntemleri	K1, K2, K3, K4, K6, K11, K12, K16, K24, K30, K34, K35, K36, K38, K39, K40, K41, K43, K46, K47, K48, K49	22	44
	Alternatif Ölçme Araçları	K1, K2, K3, K4, K8, K18, K19, K21, K23, K25, K26, K33, K34, K38, K39, K42, K43, K44, K45, K48, K50	21	42
	Farklı Yaş Gruplarına Farklı Ölçme	K3, K4, K6, K7, K8, K10, K16, K18, K20, K25, K26, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K37, K38, K42, K43, K44, K45, K46	26	52
	Yazılı Sınav ve Test Kullanımı	K3, K8, K9, K10, K14, K16, K20, K22, K27, K29, K30, K32, K35, K38, K40, K41, K42, K43, K45, K48, K49	21	42

Tablo 4.15’te yer alan verilere göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%52), farklı yaş grupları için farklı ölçme araçları kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik bireysel ve gelişimsel farklılıkları dikkate aldıklarını ve ölçme-değerlendirme süreçlerini buna göre çeşitlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar arasında en sık tercih edilen yöntemler arasında, sözlü ölçme teknikleri (%44) ve yazılı sınav/test uygulamaları (%42) öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra alternatif ölçme araçlarının (portfolyo, gözlem, rubrik vb.) kullanımı da %42 oranında ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca sonuç odaklı değil, aynı zamanda süreç odaklı değerlendirme anlayışına da sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle göçmen öğrencilerin dil yeterliliklerinin farklı

düzeylerde olması ve bilişsel gelişimlerinin homojen olmaması öğretmenleri daha esnek, çok boyutlu ve öğrenen odaklı ölçme yöntemlerine yönlendirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca sınav performansına göre değil öğrenme süreci boyunca gösterdikleri gelişim dikkate alınarak değerlendirildiğini göstermektedir.

K4: Sözlü değerlendirme, rubrikler, akran değerlendirme ve az da olsa öz değerlendirmeyi kullanıyorum. Evet farklı değerlendirilmeli çocuklar süreç odaklı gençler sonuç odaklı olmalı.

K8: Yazılı sınav, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, rubrik, kontrol listesi, öz değerlendirme, akran değerlendirme kullanıyorum.

Evet farklı ölçme değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmeli

K20: Dört dil becerisini ölçen, ön test ve son test ölçme ve değerlendirmesini yapıyorum. Çocuklar ve gençlerin farklı ölçme değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmesi görüşüne katılır mısınız? - Evet, her yaş aralığındaki öğrencilerin özellikle dil becerisindeki öğrenim süreci farklılık göstermektedir. Aynı zamanda kelime ve sözcük alım dünyası farklılık göstermektedir bu nedenle çocukların ölçme aracı ile genç yetişkinlerin ölçme araçları farklı olmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme süreci, yabancı dil öğretiminde yalnızca öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemekle sınırlı kalmayıp öğrenme sürecini izlemeye, öğretim etkinliklerinin etkililiğini değerlendirmeye ve öğrenciye yönelik yapılandırıcı geri bildirim sağlamaya hizmet eden bütüncül bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreç, öğretim hedeflerinin gerçekleşme düzeyini analiz eden süreç odaklı bir yaklaşımı da içermelidir. Özellikle göçmen kökenli öğrencilere yönelik uygulamalarda, bireylerin yalnızca dilsel yeterlikleri değil aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve kültürel gelişimleri de dikkate alınmalıdır.

Genç ve Kılıçkaya'nın (2020) çalışmasında da belirtildiği üzere, alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımı, öğrencilerin sürece daha aktif katılımını sağlamak ve öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Ancak uygulamada hâlen büyük ölçüde geleneksel yazılı sınavların tercih edildiği öğretmenlerin, özellikle yaratıcı ve bireyselleştirilmiş ölçme-değerlendirme araçlarını sınırlı düzeyde kullandığı görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme uygulamalarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisini hem ayrı ayrı hem de bütüncül olarak değerlendirecek biçimde kurgulanması gerekmektedir (Demirel, 2013). Özellikle konuşma ve yazma gibi üretim odaklı becerilerde, yalnızca doğru-yanlış türü testlere başvurmak yerine, rubrik temelli dereceli puanlama

anahtarları ile öğrencilerin akıcılık, dilsel doğruluk, içerik ve tutarlılık gibi ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi önerilmektedir (Bachman & Palmer, 1996).

Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), A1'den C2'ye kadar uzanan seviyelerde dil yeterliklerini yapılandırarak dört temel becerinin dengeli biçimde ölçümünü teşvik etmektedir. Türkiye'de bu çerçevede geliştirilen ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından uygulanan Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) da CEFR temelli bir yapıya sahip olup uluslararası düzeyde geçerli, güvenilir ve standartlaştırılmış bir ölçme aracı olarak öne çıkmaktadır.

4.16. On altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Sınıfınızda yararlandığınız öğretim yöntem ve tekniklerinden bahseder misiniz?” probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; ortaya çıkan bulgular belirli temalar ve alt temalar altında gruplanarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.16. Sınıf İçi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Dair Görüşler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Drama ve Rol Oynama	K1, K2, K4, K5, K7, K17, K19, K20, K22, K28, K30, K33, K35, K36, K39, K40, K42, K50	18	36
	Gösterip Yaptırma, Düz Anlatım, Materyal Kullanımı	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K16, K18, K19, K22, K23, K25, K26, K29, K30, K34, K35, K37, K40, K44, K46	26	52
	Soru-Cevap, Problem Çözme, Tartışma	K2, K3, K5, K6, K8, K12, K16, K18, K19, K21, K27, K29, K30, K33, K35, K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K48, K49	24	48
	Yaratıcı Teknikler ve Web 2.0	K1, K25, K31, K32, K33, K34, K37, K38, K47, K50	10	20
	İşbirlikli Öğrenme	K1, K11, K33, K35, K45, K47, K48	7	14
	Sunuş ve Buluş Yoluyla Öğrenme	K5, K6, K14, K15, K16, K19, K22, K24, K26, K29, K34, K49	12	24

Tablo 4.16.'da yer alan verilere göre, PİKTES öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalandıkları görülmektedir. Katılımcıların %52'si en sık gösterip yaptırma, materyal kullanımı ve düz anlatım yöntemlerini tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu yöntemleri, %48 oranıyla soru-cevap ve problem çözme, %36 oranıyla drama ve rol oynama teknikleri takip etmektedir. Ayrıca %20 oranında öğretici, yaratıcı öğretim teknikleri ve Web 2.0 araçlarını derslerinde kullandığını belirtmiştir. Bu durum dijital pedagojik

yeterliklerin sınıf içi uygulamalarda giderek daha fazla önem kazandığını ortaya koymaktadır. İşbirlikli öğrenme ve sunuş-buluş yoluyla öğrenme teknikleri ise daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından tercih edilmektedir. Bu bulgu öğretim yöntemlerinin ağırlıklı olarak geleneksel teknikler üzerine kurulu olduğunu ancak yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelik farkındalığın da gelişmekte olduğunu göstermektedir.

K3: Düz anlatım, örnek olay yöntemi, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, problem çözme.

K6: Soru-cevap, gösterip yaptırma, sunuş yoluyla anlatım, buluş yoluyla anlatım, bireysel öğretim

K33: Ben en çok yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanıyorum. Öğrencilerin seviyesine göre en çok doğrudan yöntem, iletişimsel yöntem, eylem odaklı, görev odaklı. PİKTES kapsamında dağıtılan kitaplar iletişimsel yöntem odaklıdır. Dolayısıyla ilk sırada bu yöntem gelmektedir. Her yöntemin kendi teknikleri mevcuttur. Bu yöntemler kapsamında uyguladığım teknikler ise soru-cevap, diyalog pratiği, iş birliği, eleştirel düşünme, keşfetme, drama, sesli okuma, rol yapma, boşluk doldurma, okuma-anlama soruları, kendi kendine düzeltme, göz gezdirme ve tarama, hikâye anlatma, beyin fırtınası, resim tanıtma

K46: Düz anlatım, gösterim yaptırma, soru-cevap, bilgisayar destekli öğretim, ev ödevi.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artıran temel unsurlardan biridir (Richards & Rodgers, 2014). PİKTES kapsamında görev yapan öğretmenler, öğrenci profiline göre farklı öğretim stratejilerini bir arada kullanmakta özellikle yaş grubu, dil düzeyi ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak yöntemsel esneklik sağlamaktadırlar. Oyun temelli öğretim, drama, işbirlikli öğrenme ve proje tabanlı uygulamalar gibi öğrenci merkezli yaklaşımlar, özellikle çocuk ve gençlere yönelik dil öğretiminde öğrenmenin kalıcılığını ve etkililiğini artırmaktadır. Bu bulgu, oyun ve etkinlik temelli yaklaşımların Arapça öğretiminde öğrencilerin dikkatini artırdığına dair alanyazındaki çalışmalarla da örtüşmektedir (Özcan ve Dağbaşı, 2016).

Bununla birlikte, elde edilen bulgular ve alandaki gözlemler bazı öğretmenlerin hâlâ ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yöntemlerini (örneğin düz anlatım, soru-cevap, çeviri temelli uygulamalar) tercih ettiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yaklaşımlarını tanıma, benimseme ve uygulama konularında daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Özellikle hizmet içi eğitimlerde teknoloji destekli öğretim araçları, çağdaş öğretim yöntemleri ve alternatif ölçme-değerlendirme stratejilerinin etkin biçimde ele alınması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ders süreçlerinde Web 2.0 ve Web 3.0

tabanlı dijital araçları kullanma, oyunlaştırma yazılımlarından yararlanma ve etkileşimli içerikler geliştirme konularında donanımlarının artırılması, öğrenme ortamlarının daha dinamik ve öğrenci merkezli hale gelmesine katkı sağlayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan akademik çalışmalar da bu gereksinimi desteklemektedir. Özbal (2022), alanyazında yer alan çok sayıda çalışmayı metasentez yöntemiyle analiz ederek, kullanılan öğretim materyallerinin ağırlıklı olarak kültürel aktarım ve kelime öğretimine odaklandığını buna karşın deneysel ve nicel araştırmaların sınırlı kaldığını belirtmiştir. Öte yandan Saltık (2023), web tabanlı araçların (örneğin *Kahoot!*, podcast, blog gibi) özellikle üretim becerilerinde anlamlı gelişim sağladığını ve öğrencilerin motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Öğreticilerin yöntem ve teknik tercihlerinde öğrencilerin yaş, dil düzeyi ve bireysel farklılıklarını dikkate almaları ayrıca teknolojik araçları pedagojik hedefler doğrultusunda sistemli şekilde ders planlarına entegre etmeleri, öğretim sürecinin niteliğini ve verimliliğini artırma açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

4.17. On yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği PİKTES sınıflarında çocuklara yönelik 3 film, 3 çizgi film, 3 kitap ve 3 şarkı öneriniz nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden alınan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; önerilen içerikler, türlerine göre sınıflandırılarak temalar hâlinde aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğreticilerin Çocuklara Film, Çizgi Film, Kitap ve Şarkı Önerilerine İlişkin Dağılım

Durum	Katılımcı Kodu	Film Önerisi	Çizgi Film Önerisi	Kitap Önerisi	Şarkı Önerisi	Frekans	Yüzde
Tam Öneride Bulunan	K1-K4-K5-K6-K8-K10-K11-K16-K17-K19-K21-K25-K26-K27-K28-K29-K30-K31-K32-K33-K35-K37-K38-K39-K41-K42-K43-K44-K45-K48-K49	✓	✓	✓	✓	31	62
Eksik veya Kısmi öneride bulunanlar	K2, K18, K40	✗	✓	✓	✓	3	26
	K20, K22, K36	✓	✗	✓	✓	3	
	K3	✓	✓	✗	✓	1	
	K9	✗	✓	✗	✗	1	
	K12	✗	✗	✓	✗	1	
	K13, K46	✓	✗	✗	✗	2	
	K14	✗	✗	✗	✓	1	
	K24	✓	✗	✓	✗	1	
Öneride Bulunmayan	K7, K15, K23, K34, K47, K50	✗	✗	✗	✗	6	12

Tablo 4.17.'de yer alan verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu, çocuklara yönelik en az bir medya veya edebî içerik önerisinde bulunmuştur. En sık önerilen film örnekleri arasında *Her Çocuk Özeldir*, *Buz Devri* ve *Kayıp Balık Nemo* gibi hem eğitici hem de duygusal yönü güçlü yapımlar öne çıkmaktadır. Çizgi film önerilerinde ise *Rafadan Tayfa*, *Pepee*, *Niloya* ve *Keloğlan* gibi Türk yapımı içeriklerin ağırlıklı olduğu gözlemlenmiştir. Kitap önerileri kapsamında *Küçük Prens*, *Cin Ali Serisi* ve *Masal Kitapları* gibi yaş gruplarına uygun ve dil gelişimine katkı sağlayan eserler öne çıkarken; şarkı önerileri arasında ise en çok *Barış Manço'nun çocuk şarkıları*, *Nil Karaibrahimgil* ve *Raffi Songs* gibi hem eğlenceli hem eğitici müzik içerikleri dikkat çekmektedir. Bu önerilerin ortak noktası, çocukların dil edinim süreçlerine katkı sunmanın yanı sıra kültürel farkındalık ve sosyal uyum becerilerini desteklemesidir. Özellikle Türk yapımı içeriklerin tercih edilmesi, öğrencilerin hedef dilin kültürel bağlamını daha iyi kavramalarına yardımcı olmakta ve ders dışı öğrenme ortamlarının niteliğini artırmaktadır.

K27: Çizgi film: Rafadan Tayfa, Nasreddin Hoca, Doru

Film: Yukarı Bak, Rafadan Tayfa, Her Çocuk Özeldir

Şarkı: Eğitici çocuk şarkıları, hayat bayram olsa, sev kardeşim

Kitap: Küçük karabalık, Pinokyo, Küçük prens

K29: Film: Her çocuk özeldir, can dostlar, hıçkırık

Çizgi film: Beyaz diş, Rafadan tayfa, Adisebaba masalları

Kitap: Yalnız Efe, Falaka, Üç nasihat

Şarkı: Arkadaşım eşek, baltalar elimizde, fırçala dişini

K43: Film: Her çocuk özeldir, Yukarı bak, Bebek fırarda

Çizgi film: Rafadan tayfa, Ege ile Gaga, Pepee

Şarkı: Bir açık bir kapalı, arkadaşım eşek, banyo zamanı

Kitap: Masal battaniyesi, Yanlış anlayan kaktüs, Pinokyo

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaş düzeyleri ve ilgi alanları dikkate alınarak seçilen materyallerin, öğrenme sürecini hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan desteklediği görülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü özellikle çocuk gruplarına yönelik öğretimde görsel-işitsel içeriklerin etkili ve eğlenceli öğrenme fırsatları sunduğunu vurgulamıştır. Bu tür materyaller öğrencilerin dikkatini çekmekte, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmakta ve doğal dil girdileri sağlayarak hedef dile maruz kalma düzeyini yükseltmektedir.

Katılımcı görüşlerine göre; çizgi film, şarkı, kitap ve şiir gibi kültürel içerikler, çocuklara yönelik Türkçe öğretiminde sıkça başvurulmuş araçlar arasında yer almaktadır. Özellikle *Keloğlan, Rafadan Tayfa, Niloya* gibi çizgi filmler; sade telaffuz yapıları, günlük konuşma diline yakınlıkları ve kültürel öğeleriyle öne çıkmakta; A1-A2 seviyesindeki öğrenciler için uygun içerikler olarak değerlendirilmektedir. Bu yapımların tekrarlı ve kalıplaşmış ifadeler içermesi, çocukların temel sözcük dağarcığı ve dil yapılarını edinmelerine katkı sağlamaktadır.

Benzer biçimde, *Aç Kapıyı Bezirgân Baş, Mini Mini Bir Kuş, Ali Babanın Çiftliği* gibi geleneksel çocuk şarkıları, ritmik yapıları ve tekrar içeren sözleri sayesinde öğrencilerin fonetik farkındalık, telaffuz ve kelime bilgisi gelişimini desteklemektedir. Katılımcılar, bu tür şarkıların aynı zamanda sınıf içi sosyal katılımı ve etkileşimi artırdığını belirtmiştir. Bu bulgu, Tomlinson'un (2011) duyuşsal katılımın dil edinimini hızlandırdığı yönündeki görüşleriyle de örtüşmektedir.

Kitap önerileri arasında ise *İlk Okuma Kitapları, Çocuklar İçin Türk Masalları* ve *Nasreddin Hoca Fıkraları* gibi yayınlar öne çıkmaktadır. Bu kitapların tercih edilme nedenleri

arasında görsel destekli olmaları, sade dil kullanımı ve Türk kültürüne ait özgün içerikler barındırmaları yer almaktadır. Bu da kültürel bağlamda yapılan dil öğretiminin önemine vurgu yapan kuramsal yaklaşımları desteklemektedir.

Bazı katılımcıların materyal önerisinde bulunmaktan kaçındıkları ya da yalnızca sınırlı öneriler sundukları gözlemlenmiştir. Bu durumun başlıca nedenleri arasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının yeterince tanınmaması uygun materyale erişimde yaşanan zorluklar ve alanla ilgili kaynak yetersizliği yer almaktadır. Bu bulgu, sahada görev yapan öğretmenlerin materyal geliştirme, dijital içerik üretimi ve kültürel uyarılama gibi alanlarda desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim alanyazında da materyal seçimi ve kullanım sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının, öğretim kalitesini doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır.

4.18. On sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği PİKTES sınıflarında gençlere yönelik 3 film, 3 çizgi film, 3 kitap ve 3 şarkı öneriniz nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden alınan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; önerilen içerikler, türlerine göre sınıflandırılarak temalar hâlinde aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğreticilerin Gençlere Film, Çizgi Film, Kitap ve Şarkı Önerilerine İlişkin Dağılım

Durum	Katılımcı Kodu	Film Önerisi	Çizgi Film Önerisi	Kitap Önerisi	Şarkı Önerisi	Frekans	Yüzde
Öneride Bulunan	K3-K4-K5-K6-K8-K19-K28-K29-K30-K32-K33-K35-K37-K38-K40-K41-K42-K43-K44-K45-K48-K49	✓	✓	✓	✓	22	44
Kısmi Öneride Bulunan	K36	✓	✗	✓	✓	1	10
	K13, K14	✓	✗	✗	✗	2	
	K18, K39	✓	✓	✓	✗	2	
Öneride Bulunmayan	K1-K2-K7-K9-K10-K11-K12-K15-K16-K17-K20-K21-K22-K23-K24-K25-K26- K27-K31-K34-K46-K47-K50	✗	✗	✗	✗	23	46

Tablo 4.18’de yer alan verilere göre, katılımcıların %44’ü gençlere yönelik dört farklı türde (film, çizgi film, kitap, şarkı) medya ya da edebi içerik önerisinde bulunmuştur. En sık önerilen filmler arasında *Her Çocuk Özeldir* ve *Ölü Ozanlar Derneği* öne çıkarken; kitap önerilerinde *Şeker Portakalı* dikkat çekmektedir. Bu önerilerin, yalnızca dil öğretimi açısından değil; aynı zamanda gençlerin duyuşsal, sosyal ve psikolojik gelişimlerine de katkı sağlayacak nitelikte olduğu görülmektedir.

Bazı katılımcıların yalnızca sınırlı öneriler sundukları; yaklaşık %46’lık bir kesimin ise herhangi bir materyal önerisinde bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin materyal geliştirme ve seçim süreçlerinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle kaynak yetersizliği, yoğun ders programları ve medya içeriklerinin dil öğretimine nasıl entegre edileceği konusundaki bilgi eksikliği bu yetersizliğin temel nedenleri arasında sayılabilir. Öğreticilerin bu konularda desteklenmesi hem materyal çeşitliliğini hem de ders içeriğinin zenginliğini artıracaktır.

K4: Ölü ozanlar derneği, Babam ve oğlum, Hababam sınıfı

Çocuk, Köstebek, Tilki ve at, Ters yüz

Beyaz gemi, Sırça köşk, Küçük şeyler

Mahzuni Şerif, Sezen Aksu, Haluk Tolga İlhan şarkıları

K30: Film: Dangal, Hadi oğlum, Pi’nin yaşamı

Çizgi film: Buz devri, Ters yüz, Narnia Günlükleri

Kitaplar: Kaşığı, beyaz gemi, Doğu ekspresinde cinayet

Şarkı: Leylim ley, Dönence, Aldırma Gönül

K24: Gençlerle çalışmadım bilmiyorum

Dil öğretiminde hedef kitlenin yaş, ilgi alanları ve ihtiyaçlarına uygun materyal seçimi, öğrenme sürecinin verimliliği açısından hayati bir rol oynamaktadır. Özellikle genç yaş grubuna yönelik film, şarkı ve kitap önerileri yalnızca dilsel becerilerin gelişimini değil aynı zamanda kültürel farkındalık, öğrenme motivasyonu ve sosyal uyumu da desteklemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, görsel-işitsel ve yazılı materyallerin kullanıldığı derslerin öğrenmeyi daha kalıcı, anlamlı ve eğlenceli hâle getirdiğini ifade etmiştir.

Film önerileri arasında *Babam ve Oğlum*, *Hababam Sınıfı*, *Ayla* ve *İki Dil Bir Bavul* gibi hem günlük konuşma dilini yansıtan hem de kültürel öğeler barındıran yapımlar öne

çıkılmaktadır. Bu filmlerin öğrencilerin Türkçeyi doğal bağlam içinde duymalarına olanak sağladığı ve özellikle dinleme-konuşma becerilerinin gelişimine katkı sunduğu belirtilmiştir.

Genç yaş grubuna yönelik şarkı önerilerinde ise Tarkan, Barış Manço, Sezen Aksu ve Neşet Ertaş gibi sanatçılara ait eserler sıkça dile getirilmiştir. Katılımcılara göre, bu parçalar öğrencilerin hem Türkiye kültürüne ilgisini artırmakta hem de dilsel yeterliklerini geliştirmektedir. Sözleri sade, ritmik ve tekrar içeren şarkıların, öğrencilerin kelime dağarcığı, fonetik farkındalığı ve akıcılık becerilerinin gelişiminde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Kitap önerileri açısından ise öğretmenler, öğrencilerin yaş ve dil düzeyine uygun, kısa ve akıcı metinler içeren eserleri tercih etmektedir. En sık önerilen kitaplar arasında *Küçük Prens*, Ömer Seyfettin'in hikâyeleri, *Şeker Portakalı*, *Beyaz Diş*, *Dedemin Bakkalı* ve *Kürk Mantolu Madonna* yer almaktadır. Bu eserlerin tercih edilme gerekçeleri arasında sade dil kullanımı, tematik zenginlik ve anlatımın öğrenci düzeyine uygunluğu öne çıkmaktadır.

Katılımcıların %46'sının herhangi bir materyal önerisinde bulunmaması ya da sınırlı önerilerle katkı sunması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin materyal seçimi, geliştirilmesi ve kullanımına yönelik desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Özellikle materyal temelli atölye çalışmaları ve görsel-işitsel içeriklerden oluşan sahaya özel materyal bankalarının oluşturulması, öğretmenlerin uygulama yeterliklerini artırmak açısından önem arz etmektedir.

4.19. On dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Bunları sınıflara uygun hale getirmek ve sayıca artırmak için önerileriniz nelerdir?” probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve öne çıkan temalar ile alt temalar doğrultusunda aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğreticilerin Sınıfa Uygun Materyal Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Öneriler	Materyal/İçerik Geliştirme	K1, K4, K5, K8, K9, K11, K18, K20, K29, K38	10	
	Teknolojik Donanım	K14, K21, K24, K27, K36	5	
	Araştırma, Uygunluk ve Seçim	K2, K3, K6, K14, K17, K19, K26, K44, K47	9	
	Drama/Oyun/Etkinlik	K20	1	
	Eğitim ve İşbirliği	K10, K22, K25, K32	4	
	Öğrenci Merkezlilik	K12, K15, K30, K35, K46	5	
	Öğretici Niteliği	K36, K40, K42, K43, K50	5	
	Kaynak Erişimi	K9, K16	2	
Öneride Bulunmayanlar	-	K7, K13, K23, K28, K31, K33, K34, K37, K39, K41, K45, K48, K49	13	

Tablo 4.19'ta yer alan verilere göre, katılımcıların büyük bir bölümü sınıf içi materyallerin hem içerik hem de biçim açısından çeşitlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların %56'sı, mevcut materyallerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını ve sadeleştirilmiş içeriklerle yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Materyal/İçerik Geliştirme en sık dile getirilen ihtiyaç alanı olarak öne çıkmıştır. Özellikle teknoloji destekli materyallerin yetersizliği ve sınıflarda teknolojik donanım eksikliklerinin bulunması, uygulama sürecini kısıtlayan önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (%40), materyallerin doğrudan sahada test edilmesi, öğrenci geri bildirimlerinin dikkate alınması ve materyal seçiminde yaş, dil düzeyi ve ilgi alanlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma ve Uygunluk teması altında toplanan bu görüşler, materyal geliştirme sürecinde sahaya yönelik ampirik veri kullanımının önemini ortaya koymaktadır.

Öğreticilerin materyalleri etkili biçimde kullanabilmesi için yeterli donanım ve pedagojik esnekliğe sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretici niteliği, sınıf içi uygulamalarda materyalin verimli kullanımını doğrudan etkileyen bir unsur olarak öne çıkmakta; öğrenci merkezli yaklaşımlar ise materyallerin etkililiğini artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgular, materyal tasarımı ve öğretmen eğitimi süreçlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

K5: Haftada 1 gün film, 1 gün kitap günü yapılabilir. Birlikte izlenip yorumlanabilir. Film ve kitaptaki ana fikir üzerinde cümle çalışmaları, bilinmeyen kelimeleri işaretleme anlamlarını bulma çalışmaları yapılabilir.

K20: İçerikler, öğrenci yaş gruplarına ve dil seviyelerine göre düzenlenmeli (A1-A2 gibi). Filmler ve şarkılarda geçen kelimeler, ifadeler önceden hazırlanarak derslerde çalışılabilir. Kitaplar ve filmler üzerinden sınıfta drama etkinlikleri, rol yapma çalışmaları veya hikâye anlatımı yapılabilir. Türk kültürünü anlatan içerikler, gençlerin kültürel farkındalıklarını artırmak için kullanılmalıdır.

K38: Dizi ve film sürelili uzun kalıyor bazen istenmeyen sahnelerde denk gelebiliyor bunlar uygun şekilde kısaltılmış olsa sınıfta daha rahat kullanılabilir.

Etkin öğretim materyalleri, özellikle yabancı dil öğretiminde öğrenme sürecinin etkililiğini doğrudan etkileyen kritik unsurlar arasında yer almaktadır. Katılımcılar tarafından dile getirilen öneriler PİKTES sınıflarında görev yapan öğreticilerin materyal temelli öğretim süreçlerinde karşılaştıkları temel ihtiyaçları ve sınırlılıkları ortaya koymaktadır. Özellikle drama, oyun temelli etkinlikler ve görsel-işitsel içeriklerin öğretime entegrasyonu, çocuk ve genç öğrenci gruplarında hem öğrenme motivasyonunu artırmakta hem de derse aktif katılımı desteklemektedir.

Bu bulgu öğretim sürecinin öğrencinin yaş, ilgi ve dil düzeyiyle uyumlu, etkileşimli materyallerle desteklenmesinin önemine işaret etmektedir (Richards ve Rodgers, 2014). Ayrıca, öğreticilerin donanım eksiklikleri, kaynaklara erişimde yaşadıkları zorluklar ve pedagojik açıdan materyal kullanımına dair destek ihtiyaçları, sahaya yönelik yapılandırılmış ve sürdürülebilir hizmet içi eğitim programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda planlanacak eğitimler hem materyal geliştirme hem de uygulama becerilerinin artırılmasına yönelik atölye çalışmaları içermeli; öğreticilerin sınıf içi pratiklerini zenginleştirecek araç ve tekniklerle desteklenmelidir.

4.20. Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Yabancılar Türkçe öğreten bir öğreticinin asgari düzeyde bir araç dil bilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla temalandırılmış ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğreticinin Araç Dil Bilmesi Gerektiğine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Araç dilin gerekli olduğunu düşünenler	İletişimi kolaylaştırma, öğrenmeyi destekleme/hızlandırma, kültürel ve duygusal anlayışı artırma, kişisel deneyimlere dayalı gereklilik	K1, K2, K3, K4, K5, K9, K10, K14, K16, K18, K20, K21, K24, K25, K26, K27, K32, K36, K37, K38, K39, K41, K47, K48, K50	25	50
Araç dilin gerekli olmadığını düşünenler	Hedef dile maruz bırakma ilkesi, öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir, dil öğretiminde hedef dile odaklanma, zorunlu değil ama avantajlı olabilir	K6, K7, K8, K12, K13, K15, K17, K19, K22, K23, K28, K29, K30, K31, K33, K34, K35, K40, K42, K43, K44, K45, K46, K49	24	48

Tablo 4.20.'de yer alan verilere göre, katılımcıların yarıya yakını (%50), yabancılarla Türkçe öğreten bir öğreticinin asgari düzeyde araç dil (İngilizce, Arapça vb.) bilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşü savunan öğretmenler araç dilin sınıf içi iletişimi kolaylaştırdığını, öğrenme sürecini hızlandığını ve öğrencilerin kültürel-duygusal ihtiyaçlarının daha sağlıklı biçimde anlaşılmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca kişisel deneyimlerinden yola çıkan bazı katılımcılar, araç dil sayesinde öğrencilerle daha etkili bir etkileşim kurabildiklerini ve bu durumun öğreticiye avantaj sağladığını vurgulamıştır.

K5: Ben sadece yabancılarla dil öğreten bir öğreticinin değil sokaktaki herhangi birinin bile fazladan bir dil bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Dil öğretirken her ne kadar görseller kullanılsa da bazı kelimeleri daha iyi anlamak için öğrenen kişinin diliyle de anlaması, anlamlandırması gerekiyor. Ayrıca karşınızda bir robota ders anlatmıyorsunuz. Karşınızda bir insan var. Duygularını anlamak için bile o kişinin dilini bilmeye ihtiyacınız var.

K39: Çok kültürlü sınıflarda öğretim yapma ve dil becerilerini geliştirme gibi durumlarda yararlı olabilir.

Katılımcıların %48'i, araç dilin zorunlu olmadığını hatta bazı durumlarda hedef dile maruz kalma ilkesine aykırı olduğu için öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini dile getirmiştir. Bu görüşe göre, dil edinimi süreci hedef dile doğrudan maruziyetle desteklenmeli; araç dil yalnızca geçici ve stratejik bir destek olarak ele alınmalıdır.

K13: Düşünmüyorum çünkü en iyi dil öğretiminin dili öğrenenle öğretenin ortak bir ikinci dil bilmemesi durumunda olacağına inanıyorum. Öğrenci karşıdaki kişinin kendini ikinci bir dil ile anladığını hissettiği anda öğrenme çabasını bırakacaktır.

K23: Kesinlikle hedef dil öğretiminde kullanılmamalı. Türkiye'de İngilizce probleminin olmasının en büyük nedenlerinden birisi araç dil diye düşünüyorum.

K19: Hayır düşünmüyorum. Maruz kalmak, zorlanmak, başka çare olmaması hem öğreten hem öğrenen açısından zorlayıcı ama verimli oluyor

Yabancı dil öğretiminde araç dilin kullanımı özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için anlamlı yapılandırma ve kavramları açıklama noktasında kolaylaştırıcı bir işlev görebilmektedir (Cook, 2001; Cummins, 2007). Öğreticinin öğrencinin ana dilini veya ortak bir ikinci dili (örneğin Arapça ya da İngilizce) bilmesi soyut kavramların, dil bilgisel yapıların ve kültürel öğelerin açıklanmasına katkı sunabilmektedir (Macaro, 2005). Ayrıca bu durum, öğrencilerin sınıf içi kaygı düzeyini azaltarak öğrenmeye daha olumlu bir duygusal ortam sağlamaktadır.

K29: İkinci dil bilmesi avantaj bazen bundan sınıfta yararlanmak anlam karmaşasını giderebilir.

K36: Dil bilmek her zaman avantaj bazen ortak bir paydada birleşebilmek anlaşılabilirliği artırır, duyguyu karşıya daha doğru geçirir

K37: İkinci bir dilmenin faydalı olacağını düşünüyorum. Anlatmakta çok zorlandığım bir şeyi tarif etmenin kolay bir yolu olabilir.

K38: Evet eğitimi kolaylaştırır var olan bilgiye öğreteceği bilgileri aktarır verirse ders daha eğlenceli hale gelir. Çocuklarda kalıcı öğrenme gerçekleşir. Ben Arapça bilseydim eğer bazen zorlandığım da bunu kullanmak isterdim. Doğru mu öğrenmiş, bilgiyi nasıl aldı ve kodladı ben doğru aktarabilmiş miyim bunların hepsini kontrol edebilirdim.

Bazı kuramcılar araç dilin kullanımına temkinli yaklaşmaktadır. Krashen (1985) ve Tomlinson (2011), dil öğreniminin yalnızca hedef dile sürekli ve anlamlı maruziyetle gerçekleşeceğini savunmakta; araç dilin bu süreci sekteye uğratabileceğini ileri sürmektedir. Ellis (2008) de araç dilin alışkanlık hâline gelmesinin öğrencilerin hedef dilde iletişim kurma çabasını zayıflatabileceğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Auerbach (1993), aşırı araç dil kullanımının kodlama hataları ve bilişsel çelişkilere neden olabileceğini belirtmektedir.

K6: Hayır düşünmüyorum başka bir dil bilirse ya da bunu söylerse öğrettiği dile maruz bırakmayabilir

K40: Dil bilmesinin gerekliliği yok hedef dili öğrenmede aracı bir dilin olmaması hatta öğrenmeyi zorunlu hale bile getirebilir.

Ancak Turnbull ve Dailey-O’Cain (2009), öğreticilerin araç dili pedagojik hedeflere hizmet edecek şekilde, sınırlı ve bilinçli biçimde kullandıkları durumlarda bu uygulamanın

öğrenme sürecine katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. PİKTES gibi çok dilli ve çok kültürlü sınıf ortamlarında araç dil bilgisi öğreticiye avantaj sunabilmekte ancak bu bilginin ne zaman, nasıl ve ne ölçüde kullanılacağı pedagojik bir bilinçle planlanmalıdır.

4.21. Yirmi Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “Ders sonrasında kendinizi öğrencinin yerine koyarak empati kurma isteği duyduğunuz oldu mu?” sorusuna ilişkin elde edilen nitel veriler değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri içerik analizi yoluyla tematik başlıklar altında sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.21. PİKTES Öğreticilerinin Empatiye Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde
Empati Kurma Deneyimi	Empati kurmanın öğretim sürecine katkısı Öğrencinin psikolojik durumuna duyarlılık Öğrencinin öğrenme zorluklarına duyarlılık Kültürel farklılık ve öğrencinin yaşam koşullarına duyarlılık Empatinin öğretmen gelişimine katkısı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K46, K47, K48, K49, K50	47	94
	Empati kuramayanlar / Gereksiz bulanlar	K9, K13, K30	3	6

Tablo 4.21.’de yer alan verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu, ders sonrasında öğrencilerin yerine kendilerini koyarak empati kurduklarını ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri, empatik yaklaşımın öğretim sürecine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Empati kuran öğretmenler öğrencilerin yaşadığı psikolojik, dilsel ve kültürel zorlukları daha iyi anladıklarını bu sayede sınıf içi iletişimin güçlendiğini ve öğretim stratejilerinin daha kapsayıcı hâle geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca empati, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını gözden geçirmelerine ve profesyonel gelişimlerine katkı sunan bir refleksiyon aracı olarak değerlendirilmektedir.

K22: Elbette. Öğretmen her dersin sonunda kendini öğrencinin yerine koyarak dersi sadece anlatan gözünden bakmaya değil dinleyen gözündende değerlendirmeli. Dersin hedefine ulaşmış ulaşmadığı kontrol edilmeli. Öğrenci olsam acaba başarılı olur muydum diye sorgulamalı.

K36: Oluyor tabii ki bazen gerçekten öyle durumlarla karşılaşılıyor ki bunu da yapmazsın diye düşünüyoruz ama onun çocuk olduğunu aklının bizden farklı çalıştığını onun yolun çok başında olduğunu unutmamak gerekir. Onda nasıl izlere sebep olduğumuzu bilemiyoruz aslında hep kendimizi sorgulamamız lazım.

Katılımcıların yalnızca üçü, empati kurma gerekliliğine yönelik olumsuz ya da mesafeli bir tutum sergilemiştir. Bu öğreticiler, empatik yaklaşımın sınıf içi dengeyi bozabileceğini, profesyonel mesafeyi zedeleyebileceğini ya da öğretim sürecine etkisinin sınırlı olduğunu savunmuşlardır. Bu durum, empatiye ilişkin öğretici yaklaşımlarının bireysel farklılıklara ve pedagojik anlayışlara göre değişebildiğini göstermektedir.

K30: Gerek duymuyorum çünkü dersten sonra öğrencilerim mutlu oluyor

K9: Yok

K13: Hayır.

Nitekim Carl Rogers'ın (1957) geliştirdiği hümanist yaklaşım doğrultusunda, empati öğretmenlik mesleğinin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanmakta ve etkili öğrenme ortamlarının inşasında merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretici-öğrenci ilişkilerinde empatik yaklaşım, özellikle göçmen kökenli öğrencilerin yaşadığı akademik ve duyuşsal engelleri aşmalarında destekleyici bir işlev üstlenmektedir. Bu bağlamda empati, yalnızca duygusal bir yeti değil aynı zamanda pedagojik bir yeterlik olarak da değerlendirilmektedir (Cooper, 2011; Cornelius-White, 2007).

K32: Evet bazen ev ziyaretleri yapıyoruz öğrencinin şartlarını gördükten sonra daha farklı ilgilenmeye başlıyorsun. Onun özel alanları olmadığını fark ediyorsun, yeteri kadar özen gösterilmediğini görüyorsun bu yüzden çocuğa alan oluşturmaya sevildiği kabul gördüğü bir ortam oluşturmaya özen gösteriyorum

Empati temelli öğretim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin güven duygusunu geliştirirken, öğreticilerin de mesleki tükenmişliklerini azaltmakta ve öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Özellikle PİKTES gibi çok kültürlü ve çok dilli öğrenme ortamlarında, empati, kapsayıcı eğitimin temel yapı taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

K1: Evet oldu. Empati kurduğumda ve ona göre yaklaşımda bulunduğumda öğrenci ile ilişkimin ve iletişimimin daha iyi ve kaliteli olduğunu fark ettim. Öğrenci ile çok iyi iletişim kuramasam bile (dil engeli nedeni ile) sevgi dilinin evrenselliğinden kaynaklı öğrenci bunu

fark etmekte yani onu anladığımı(kendisini ifade etmediği halde),hislerine duyarlı olduğumu görmekte. Bu durum öğrencinin bana ve dersime sevgiyle gelmesi şeklinde sonuçlanmış oluyor.

4.22. Yirmi İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, “PİKTES sınıflarında anlatılan bir ders eğer anlaşılıyorsa öğreticiye ne tavsiye edersiniz? Öğreticiden beklentiler bu durumda ne olmalı?” problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular temalar ve alt temalar hâlinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğreticiye Tavsiyelere İlişkin Görüşler

Ana Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	Frekans	Yüzde (%)
Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uyarlanması	Yöntem ve teknik değiştirme	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K13, K14, K15, K17, K22, K23, K24, K26, K28, K29, K30, K32, K34, K35, K36, K37, K38, K40, K41, K42, K43, K45, K46, K48, K50	31	62
	Somutlaştırma ve görselleştirme	K5, K9, K11, K20, K25, K33, K34, K40, K49, K50	10	20
	Tekrar ve pekiştirme	K10, K18, K19, K24, K25, K26, K27, K33, K39, K44, K49, K50	12	24
	Oyunlaştırma ve etkinlik	K3, K4, K9, K13, K16, K21, K27, K29, K32, K36, K37, K39, K49	12	24
Öğrenciye Yönelik Duyarlılık	Hazırbulunuşluk, seviyeye uygunluk, geri bildirim alma ve bireysel farklılık	K1, K6, K7, K12, K15, K16, K18, K20, K21, K28, K30, K31, K32, K34, K36, K38, K39, K41, K42, K43, K44, K45, K46, K48	24	48
	İlgi, istek, psikolojik durum	K2, K31, K36, K40, K44, K46, K47	7	14
İletişim ve İş Birliği	Aile ve rehberlik desteği	K1, K20, K30, K34, K45	5	10
	Akran öğretimi	K5, K20, K30, K33, K37, K41, K42, K45	8	16
Öğreticinin Öz Değerlendirmesi ve Gelişimi	Öz değerlendirme ve sabır	K1, K10, K16, K17, K31, K32, K39, K44, K45	9	18
	Mesleki gelişim ve materyal geliştirme	K8, K22, K23, K25, K29, K30, K32, K39, K43,	9	18

Tablo 4.22’de yer alan verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu PİKTES sınıflarında dersin anlaşılmadığı durumlarda öğreticilerin öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenci profiline göre uyarlamaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda öne çıkan öneriler dört temel alt tema altında toplanmıştır:

Yöntem ve Teknik Değiştirme: Öğretim stratejilerinin öğrencilerin dil düzeyi, yaş grubu ve öğrenme ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu durum

öğreticinin yöntemsel esneklik göstermesinin öğrenmenin etkililiğini artırdığına işaret etmektedir.

Somutlaştırma ve Görselleştirme: Özellikle soyut kavramların görseller, modeller, gerçek nesneler ve teknolojik araçlar kullanılarak somutlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar görsel destekli öğretimin anlamayı kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Tekrar ve Pekiştirme: Anlamanın kalıcı hâle gelmesi için ders içi tekrarlar, alıştırmalar, çalışmalar ve pekiştirici etkinliklere yer verilmesi önerilmiştir.

Oyunlaştırma ve Etkinlik: Dersi daha ilgi çekici hâle getirmek ve öğrencinin derse katılımını artırmak amacıyla oyun temelli öğrenme, drama, grup çalışmaları ve yaratıcı etkinliklerin uygulanması gerektiği ifade edilmiştir.

Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlam sorunlarının giderilmesi için öğretim sürecinin öğrenci merkezli, esnek ve etkileşim temelli bir yaklaşımla yürütülmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, görsel-işitsel materyallerin, tekrarlı öğrenme etkinliklerinin ve oyunlaştırmaların bir arada kullanılması, PİKTES sınıflarındaki heterojen öğrenci profiline uyum sağlamada etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

K1: Ders anlaşılmıyorsa bu durumun sebebinin ne olduğu tespit edilmeli ve ona göre çözüm üretilmeli. Öğretmen açısından ders öğrencinin seviyesine uygun işlenmemiş olabilir. Ders açık, anlaşılır basit şekilde anlatılmamış olabilir. Yöntem, teknik olarak eksik veya hatalı uygulamalar yapılmış olabilir. Öğrencinin konuyu öğrenip öğrenmediğinin takibi süreç içinde yapılmadığı zaman daha ciddi sonuçlar olabiliyor. (Bilmediği konular artıyor ve kolaydan zora, somuttan soyuta doğru konular işlendiği için sarmal bir problemle karşılaşıyor.) Öğrenciler açısından ödevlerini yapmıyor, dersi dinlemiyor evde tekrar etmiyor olabilir. Yabancı dil öğretiminde tekrar etmenin önemli bir rolü vardır. Öğrencilerin hazırbulunuşluğu hem fiziki(defter, kitap,kalem,çanta;açlık durumu)hem psikoloji(Türkçe öğrenmeye istekli olmaması, bunu bir ihtiyaç olarak görmemesi)yeterli olmuyor. Bazen öğrenci gerçekten okula, öğretmene, derse duvar örüyor. Öğrenciye ulaşamıyoruz bu anlamda. Bu durumu aşmak da öğretici için çok zor oluyor. Çünkü öğrenci bu konuda öğretmenine yardımcı olmuyor. Bu gibi durumlarla da karşılaşıyoruz. Öğrencinin öğrenimine engel sağlık durumları da olabiliyor. Bu sağlık durumunun belirlenmesi, tespit edilmesi, raporunun olması gerekiyor. Bu ve benzeri durumlar için ailenin ilgili olması, hastaneye götürmesi gerekiyor. Bunlar bazen ihmal ediliyor veya zamanında yapılmıyor. Dolayısı ile öğrencinin aleyhine sonuçlanıyor. Öğreticiden beklenti

sorunu öncelikle fark etmesi, kaynağını bulmaya çalışması, özdeğerlendirme yapması sonrasında çözüm yolu araması. Bunun için aileden, rehber öğretmeninden yardım alması.

K16: Öğretici arkadaşına öğrencilerin hazırbulunuşluğunu kontrol etmesini, anlattığı konu katmanlı ise parçalara bölerek anlatmasını, yaparak yaşayarak deneyimler içeren bir öğretim süreci planlamasını önerebilirim. Öğretici arkadaşım sakın olsun, yetersizlik hissine kapılmadan öğrenci profilini ve aktarmaya çalıştığı konuyu göz önünde bulundurarak yeni bir planlamaya gitmesi beklenebilir.

K33: Dil öğretimi somutlaştırma ve tekrar üzerine ilerler. Öğretilen şey kelime ise göster ve somutlaştır. Eğer bir bağlam ise o bağlamı oluştur, öğrencilerin canlandırmasını sağla. Anlaşılmama sebebini araştır. Dışsal ve içsel sebeplere müdahale et. Burada öğreticiden beklenti, konu tüm öğrenciler tarafından anlaşılmadığı sürece başka konuya geçmemesidir. Konular birbiriyle sarmal biçimde bağlantılıdır. Atılan, eksik bırakılan nokta, ilerideki konuların anlaşılmamasına neden olur. 10 öğrencinin içinde 2 tanesi anlamamışsa bu öğrencilerin eksiklerini gidermek için ayrı bir zamanda dersi tekrarlamalı ve akranlarına yetişmesini sağlamalıdır.

K42: Yeni bir anlatım yöntemi seçilmeli, öğrencinin nerede koptuğunu fark etmeli, örnekler çoğaltılmalı, akran öğretiminden yararlanılabilir, bireyselleştirilmiş öğretimden yararlanılabilir

Bunların yanı sıra katılımcıların %48'i, öğreticilerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve bireysel farklılıklarına duyarlı olması gerektiğini akran öğretimi ile aile ve rehberlik desteğinin öğrenme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Ayrıca öğreticinin öz değerlendirme yapma (%18) ve mesleki gelişime açık olma (%18) gerekliliği de dikkat çeken bulgular arasındadır. Elde edilen veriler, PİKTES sınıflarında öğretimin etkili biçimde sürdürülebilmesinin öğreticinin pedagojik esnekliği, yeniliklere açıklığı ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemesiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğu, öğrencinin dersi anlamadığı durumlarda öğreticinin farklı yöntemler kullanması, sabırla tekrar yapması ve ders içeriğini öğrencinin seviyesine uygun biçimde somutlaştırması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, yabancı dil öğretiminde uyarlanabilirlik ve farklılaştırılmış öğretim kavramlarının önemini ortaya koymakta öğretim sürecinde esneklik, bireyselleştirme ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılığın başarının temel belirleyicileri olduğunu göstermektedir.

K5: Eminim ki öğretici öğrencinin anlayabileceği seviye de çalışmalar yapmıştır. Yine de anlaşılamamışsa farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Görseller, filmler, akran eğitimi, ek ödevler vs verilebilir

K30: Farklı yöntem teknikler denemeli, aile iletişimi önemli, bireysel öğretim yapılmalı, materyaller çeşitlendirilmeli, akran öğretimi yapılmalı

K42: Yeni bir anlatım yöntemi seçilmeli, öğrencinin nerede koptuğunu fark etmeli, örnekler çoğaltılmalı, akran öğretiminden yararlanılabilir, bireyselleştirilmiş öğretimden yararlanılabilir

K50: Sınıfta anlatılan bir ders anlaşılmıyorsa o dersin konusu biraz daha basitleştirerek anlatılır hala anlaşılmıyorsa en düşük seviyede anlayabilecekleri şekilde sadeleştirilir.

Bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yaklaşımları, öğrenme sürecini kolaylaştırmakta somut materyaller ve görsel öğeler, özellikle anadili Türkçe olmayan öğrenciler için anlamlandırmayı ve kavramsal gelişimi desteklemektedir. Ayrıca öğreticinin kendi ders uygulamalarını eleştirel bir gözle değerlendirmesi ve gerektiğinde yeniden yapılandırması, kaliteli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Bu bulguyla uyumlu olarak Spooner ve diğerleri (2007), öğrenme yetersizliği, sosyal etkileşim ya da dil engellerine sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, bu öğrencileri kapsayan işlevsel öğrenme etkinlikleri geliştirebilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde mevcut araştırmada da öğreticiler, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış yöntem, teknik ve materyallerin farklı öğrenme stillerine hitap eden somut yaşantıların ve eğitsel oyunların, mülteci öğrencilerin katılımını teşvik eden aktif öğrenme ortamları oluşturmadaki önemine dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğrenme ürünlerine ulaşmada etkin katılımı artırmak amacıyla öğrenme sürecinin çoklu araçlarla tasarlanmasını (Rose ve Meyer, 2002, aktaran Moore, 2007), tüm öğrencilerin iş birliğine ve etkileşime dâhil edilmesini (Nind & Wearmouth, 2006) ve araştırma, inceleme, keşfetme gibi çeşitli stratejilerin kullanılmasını (DeLong, 2009) öneren çalışmalarla örtüşmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, PİKTES kapsamında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini, karşılaştıkları zorlukları ve uyguladıkları stratejileri ortaya koymuştur. Bulgular, PİKTES öğrencilerinin diğer öğrenci gruplarından dilsel, kültürel, psikososyal, akademik ve sosyo-ekonomik açıdan belirgin farklılıklar taşıdığını göstermektedir. Öğrencilerin Türkçeye sınırlı düzeyde hâkim olmaları, travma ve uyum sorunları yaşamaları, ailelerin eğitime yönelik ilgisizliği ve maddi yetersizlikler gibi etkenler, öğretim sürecinde çok boyutlu destek ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

PİKTES öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak, çokkültürlü ve travmatik geçmişe sahip öğrenci profiliyle çalışmaları, psikolojik dayanıklılık, empati, kriz yönetimi ve kültürlerarası iletişim gibi duygusal ve sosyal yeterlikleri ön plana çıkarmaktadır. Bunun yanında, sınıf içinde hoşgörüsüz davranışların önlenmesi, kapsayıcı sınıf yönetimi, farklılaştırılmış öğretim ve aktif öğrenme stratejilerinin uygulanması, öğretmenlerin etkili öğrenme ortamları oluşturma becerilerini güçlendirmektedir.

Elde edilen bulgular, PİKTES öğretmenlerinin MEB öğretmen yeterliklerini genel olarak karşıladığını, ancak sahadaki özel koşullar nedeniyle bu yeterliklerin genişletilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Özellikle kültürel farkındalık, ikinci dil pedagojisi, travma sonrası müdahale, teknoloji okuryazarlığı ve dijital araç entegrasyonu gibi alanlarda eksiklikler belirlenmiştir. Sertifika, seminer ve hizmet içi eğitim programlarının mesleki gelişime katkı sunduğu ancak içerik, yöntem ve uygulama boyutlarında güncellenmeye ihtiyaç duyduğu görülmüştür.

Araştırmada, araç dilin öğretim sürecinde sınırlı ve destekleyici biçimde kullanılmasının yararlı olabileceği; ancak hedef dilin öncelikli tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin empati, öğrenci merkezli yaklaşım, materyal çeşitliliği ve yaratıcı teknikler kullanma eğilimleri öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Bununla birlikte, teknik altyapı yetersizlikleri, materyal eksiklikleri, ölçme-değerlendirme araçlarının sınırlılığı ve statü belirsizlikleri öğretmenlerin verimliliğini olumsuz etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Genel olarak bulgular, PİKTES öğretmenlerinin yalnızca dil bilgisi aktaran değil, aynı zamanda sosyal uyum liderliği, psikososyal destek sağlayıcısı ve kültürlerarası köprü rolünü üstlenen çok yönlü bir mesleki profile sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuştur.

PİKTES öğrencilerinin çok boyutlu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, öğretim sürecine kültürel aktarım, psikososyal destek ve akademik gelişim bileşenleri birlikte entegre

edilmelidir. Öğreticilere yönelik hizmet içi eğitimler, kültürlerarası iletişim, travma duyarlı öğretim, ikinci dil olarak Türkçe pedagojisi, sınıf yönetimi, empati temelli öğretim ve teknoloji entegrasyonu konularını kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Eğitim programlarının içeriği sahaya uygun, uygulama temelli ve yaş grubu odaklı olmalı; drama, oyunlaştırma, hikâye anlatımı, medya ve dijital araç kullanımını içeren yaratıcı yöntemler teşvik edilmelidir. Sertifika ve seminer programları, modüler ve ölçülebilir kazanımlar sağlayacak biçimde düzenlenmeli; eğitici kadrolar saha deneyimine sahip uzmanlardan seçilmelidir.

Teknik altyapı eksiklikleri giderilmeli, internet erişimi, akıllı tahta, tablet gibi araçlar tüm sınıflara sağlanmalıdır. Materyal ve içerik geliştirme süreci, öğretici geri bildirimlerine dayalı olarak yürütülmeli ve güncel bir materyal havuzu oluşturulmalıdır. Ölçme-değerlendirme araçları farklı yaş ve dil seviyelerine göre çeşitlendirilerek süreç odaklı değerlendirme yaygınlaştırılmalıdır.

Ailelerle iletişim ve iş birliği artırılmalı, ebeveynlere yönelik bilgilendirici seminerler ve eğitim programları düzenlenerek öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımları sağlanmalıdır. Öğretici seçme ve yerleştirme süreçlerinde çok boyutlu yeterlikler dikkate alınmalı; statü ve özlük haklarına yönelik yasal düzenlemelerle öğretmenlerin mesleki motivasyonları güçlendirilmelidir.

Sürdürülebilir mesleki gelişim için mentörlük sistemleri kurulmalı, öğretmenlerin deneyim paylaşımını teşvik eden mesleki topluluklar desteklenmeli ve üniversite-saha iş birliği ile akademik araştırmalara dayalı yenilikçi öğretim modelleri geliştirilmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

Determining the Professional Competencies of Language Instructors in Inclusive Education (The Example Of Piktes)

In recent years, Turkey has experienced a massive wave of migration due to the civil war in Syria and other regional crises. This situation has particularly highlighted the need for the integration of school-age children into the Turkish education system. To address this need, the “Project for Supporting Inclusive Education for Children in the Turkish Education System” (PIKTES) was launched through the cooperation of the Ministry of National Education (MoNE) and the European Union. The professional competencies of language instructors play a critical role in the success of this project.

This thesis examines the subject within a wide framework, from the historical development of teaching Turkish as a foreign language to its current institutional structures. At the core of the problem lies the increasing number of foreign students due to mass migration, which has generated new competency requirements within existing educational programs. These requirements extend beyond linguistic and pedagogical competencies to include cultural sensitivity, coping with post-traumatic stress, effective classroom management, and the ability to work with multicultural classrooms.

The main assumption of the thesis is that PIKTES instructors should not rely solely on pedagogical knowledge; rather, they should be equipped with multidimensional competencies such as intercultural communication skills, effective classroom management, linguistic awareness, and familiarity with international standards.

The main purpose of this study is to determine the general and professional competencies of instructors working within the scope of the PIKTES project and to identify the specific field competencies required in teaching Turkish as a foreign/second language. Furthermore, the study aims to evaluate the adequacy of current teacher training programs in this context.

This research carries significant importance for the sustainability of qualified educational services in teaching Turkish to foreigners, which constitutes an essential component of Turkey’s integration policies. It is expected that the thesis will fill an important gap in the literature by addressing teacher competencies at both theoretical and practical levels and will serve as a guide in the development of relevant educational policies.

Research Methodology

A qualitative research design was employed. Data were collected through a semi-structured interview form. The study group consisted of 50 PIKTES instructors working in Ankara. The maximum variation sampling method was used. Participants came from diverse fields such as Turkish Language Teaching, Primary Education, Turkish Language and Literature, and Guidance and Psychological Counseling. The qualitative data obtained were analyzed through content analysis. The process included coding, theme development, data organization, and interpretation. Reliability was ensured through expert collaboration and the inclusion of direct quotations.

Distinctive Characteristics of PIKTES Students

Linguistic Differences (66%): Most students have no or very limited knowledge of Turkish. Difficulties in accessing academic language, unfamiliarity with the alphabet/sounds, and structural differences in the language constitute significant barriers. For Arabic-speaking students, the agglutinative nature of Turkish creates particular challenges.

Cultural Differences (64%): Students' lifestyles, values, belief systems, and traditional practices differ from those of Turkish students, affecting classroom interactions and social integration. The necessity of teachers having intercultural sensitivity was emphasized.

Family Structure (38%): Lack of parental involvement, educational disconnection, early marriage, and child labor negatively impact students' academic development. The importance of family support and involvement in the process was highlighted.

Psychological and Sociological Factors (32%): Migration trauma, exclusion, need for affection, and identity issues affect students' psychosocial well-being, which directly reflects on classroom behaviors and academic performance.

Academic and Cognitive Differences (32%): Low readiness, learning difficulties, lack of interest, and attention deficit were observed. Teachers are expected to adopt differentiated teaching approaches.

Socioeconomic Status (28%): Financial difficulties, limited access to education, child labor, and early marriage negatively affect school attendance and achievement.

Characteristics Distinguishing PIKTES Instructors from Other Teachers

Instructor Qualities and Competencies (72%): PIKTES instructors are expected to have multidimensional skills such as patience, dedication, crisis management, psychological resilience, empathy, flexibility, and commitment. Instructors assume roles beyond being language educators, such as guides, mediators, and support providers.

Working Conditions and Status Issues (30%): Instructors face challenges such as status uncertainty, lack of job security, and burnout. Ambiguities in salary and employment rights negatively affect their professional satisfaction.

Coping Strategies with Intolerant Behaviors

Empathy and Communication-Based Approaches (78%): Understanding students' feelings, showing empathy, mediating conflicts, and using verbal warnings.

Collaboration with Families, Counselors, and School Administration (36%): Guidance support, parental involvement, and cooperation with school management.

Preventive and Educational Strategies (40%): Promoting tolerance culture through value education, classroom rules, and pedagogical tools such as drama.

Alignment with MoNE General Teacher Competencies

Overall Compliance (88%): PIKTES instructors largely meet the general competencies set by MoNE.

Additional Competency Areas Needed (38%): Cultural awareness, multilingualism, post-trauma support, family communication, digital literacy, second language teaching, inclusive education, and socio-emotional skills.

Adequacy of Trainings and Certificates for PIKTES Instructors

Partially Adequate/Insufficient (64%): Current certification programs remain largely theoretical, lacking field applicability, and insufficient in child-focused content.

Need for Specialized Training: Suggested topics include psychological and cultural differences, child-centered and inclusive teaching, drama, storytelling, artificial intelligence, gamification, and learner awareness. Participants called for practical, small-scale, and field-based in-service trainings.

Instructor Competencies and Experiences

Adequate (68%): Most instructors feel competent in subject knowledge and teaching experience and noted that their competencies improve over time.

Partially Adequate/Insufficient (32%): Deficiencies perceived in cultural factors, language barriers, theory–practice gap, impatience, and inability to recognize learner needs.

Instructional Practices Beyond Textbooks

Game-Based Teaching (50%): The most frequently preferred method, effective in enhancing motivation and participation.

Drama and Role-Playing (32%), Use of Songs and Music (30%): Support listening-comprehension skills and emotional interaction.

Visual and Auditory Materials (30%), Technological Tools and Web 2.0 (28%), Story- and Tale-Based Teaching (22%): Modern tools that enrich instruction.

Advantages and Challenges of Working with Children

- Positive Aspects:
 - *Language Learning Capacity (44%)*: Children’s openness to new languages, imitation ability, and quick learning.
 - *Emotional and Social Benefits (20%)*: Pure affection and strong teacher-student bonds provide motivation for teachers.
 - *Instructional Ease (20%)*: Opportunities for gamification, openness to activities, and immediate feedback.
- Negative Aspects:
 - *Attention and Discipline Problems (38%)*: Short attention span, classroom management difficulties, and behavioral issues.
 - *Family and Environmental Issues (16%)*: Lack of parental support, absence of Turkish spoken at home.
 - *Teacher-Related Challenges (12%)*: Fatigue, teaching outside their field, and psychological strain.

Students’ Expectations from Instructors

Communication and Emotional Support (52%): Students primarily expect care, affection, acceptance, understanding, and support.

Educational Needs: Learning Turkish, developing speaking skills, literacy, and academic growth.

Instructional Expectations (36%): Play, enjoyable teaching methods, and rewards.

Assessment and Evaluation Processes

Different Assessments for Different Age Groups (52%): Teachers emphasized the need to use varied assessment tools across age levels.

Methods Used: Oral questioning (44%), written exams and tests (42%), and alternative tools such as portfolios, observations, and rubrics (42%). Process-oriented evaluation was emphasized.

Classroom Teaching Methods and Techniques

Traditional Methods (52%): Demonstration, material use, and direct instruction were the most frequent.

Other Common Methods: Question–answer, problem solving, discussions (48%), drama and role-playing (36%).

Creative Techniques and Web 2.0 Tools (20%): Indicating the importance of digital pedagogical competencies.

Use of L1 (Mother Tongue) in Teaching

Beneficial (50%): Helpful for communication, supporting learning, and fostering cultural and emotional understanding.

Not Beneficial (48%): Seen as potentially harmful to target language exposure.

Empathy

Empathy Experience (94%): The vast majority of instructors reported practicing empathy by putting themselves in students' place, contributing significantly to the teaching process.

Opposition to Empathy (6%): A small minority argued that empathy could disrupt classroom balance or was unnecessary.

Suggestions for Instructors When Lessons Are Not Understood

Adaptation of Teaching Methods and Techniques (62%): Method/technique change, concretization, visualization, repetition, reinforcement, gamification, and activities.

Sensitivity to Students (48%): Consideration of readiness, level appropriateness, feedback, and individual differences.

Communication and Collaboration (10%): Involving family, guidance services, and peer teaching.

Instructor's Self-Evaluation and Development (18%): Emphasis on self-reflection, patience, and openness to professional growth.

Results

This research revealed that PIKTES instructors need to possess a multidimensional professional profile. They are not merely language transmitters but also social integration leaders, providers of psychosocial support, and cultural mediators.

- PIKTES students exhibit distinct linguistic, cultural, psychosocial, academic, and socioeconomic differences, necessitating multidimensional support in the teaching process.
- Instructors working with multicultural students with traumatic backgrounds must prioritize emotional and social competencies such as psychological resilience, empathy, crisis management, and intercultural communication.
- While PIKTES instructors generally meet MoNE's teacher competencies, they lack skills in cultural awareness, second language pedagogy, post-trauma intervention, and technology integration.
- Existing certification and in-service training programs contribute to professional development but need updates in content, methodology, and practical implementation.

- Limited and supportive use of the mother tongue may be beneficial, but the focus should remain on the target language.
- Instructors' tendencies toward empathy, student-centered approaches, material diversity, and creative techniques positively support students' development.
- Structural issues such as inadequate technical infrastructure, lack of teaching materials, limited assessment tools, and employment uncertainties negatively affect instructors' effectiveness.

Recommendations

- **Educational Content and Methods:** In-service trainings should be restructured to cover trauma-sensitive pedagogy, intercultural communication, pedagogy of Turkish as a second language, classroom management, empathy-based teaching, and technology integration. Programs should be practice-oriented, field-appropriate, and age-focused, promoting creative methods such as drama, gamification, storytelling, and digital tools.
- **Certification and Standardization:** Certification and seminar programs should be modular, outcome-based, and delivered by field-experienced experts. National standards should be set for certification programs in Turkey (similar to CELTA).
- **Technical Infrastructure and Material Development:** Infrastructure deficiencies (internet access, smart boards, tablets, etc.) should be addressed. A diversified and updated material pool should be created, incorporating teacher feedback.
- **Assessment and Evaluation:** Tools should be diversified according to age and language levels, emphasizing process-oriented evaluation. Assessments should measure all four skills (listening, speaking, reading, writing) both separately and holistically.
- **Family Communication and Collaboration:** Parental involvement should be strengthened through informative seminars and training programs, encouraging active family participation in education.
- **Instructor Status and Support:** Recruitment and placement processes should consider multidimensional competencies. Legal regulations should ensure status and employment rights to strengthen professional motivation.
- **Sustainable Professional Development:** Mentorship systems should be established, professional communities supporting knowledge sharing should be encouraged, and innovative teaching models should be developed through university–field cooperation based on academic research. Courses on teaching Turkish as a foreign language should be integrated into teacher training programs (especially in Primary Education and Guidance and Counseling).



KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *IETC Bildirileri* içinde (ss. 30–34). Eskişehir.
- Akpınar, M. (2011). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Aksu Ataç, B. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde oyun temelli yöntemlerin kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 123–135.
- Akyüz, H. (2001). *Türk eğitimcileri I*. MEB Yayınları.
- Alidou, H. (2000). *Instructional practices and language-of-instruction policies in Africa: A synthesis of research*. Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Altun, S., & Çolak, E. (2011). Öğrenme kuramları. S. Fer (Yay. haz.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 27–37). Anı Yayıncılık.
- Altunkaya, H., & Çelik, M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlikleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 813–826.
- Altuntaş, E. A., Kul, M., & Karataş, İ. (2016). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 196–215.
- Arıcı, N., & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421–430.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167–188.
- Arslangilay, A. S. (2018). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 14–32.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87–115.
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477–493.
- Ateş, S. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri*. Gazi Kitabevi.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9–32. <https://doi.org/10.2307/3586949>
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2019). Göçmen öğrencilerin öğretiminde etkili sınıf içi uygulamalar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45–62.
- Aydın-Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48–71. <http://serd.artvin.edu.tr/pub/issue/63058/831809>

- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 161–174.
- Azgın, B., & Şenler, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretmen yeterlikleri. *Türkçe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 85–102.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173–198.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, 1, 19–30.
- Barın, E., Çangal, Ö., & Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81–98.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1–34). Intercultural Press.
- Beyhan, D., & Erçapan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Turkish Studies*.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107–133.
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236–247.
- Biçer, N. (2019). Öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme. In E. Boylu & L. İltar (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Politika, program, yöntem ve öğretim* (ss. 63–85). Pegem Akademi.
- Boylu, E., Ustabulut, M. Y., & Keskin, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikinci bir öğrenme alanı olarak otonom duyuşal meridyen tepkisi (ODMT). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 121–148. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1398124>
- Bozan, İ., & Kaştan, Y. (2018). Göç yaşamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 225–248. <https://doi.org/10.20860/ijoses.447898>
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Language Education and Teaching*, 925–935.

- Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123–158. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi I-II*. Enderun Yayınevi.
- Canbulat, M., & Koparan, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik bir durum çalışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 40–57. <https://doi.org/10.37239/ader.738856>
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265–277.
- Castagno, A. E. (2008). Multicultural education and the protection of whiteness. *American Journal of Education*, 114(2), 231–256.
- Castellanos, D. (2018). Teaching children traumatized by exposure to violence. In J. W. Fraser (Ed.), *The school and society reader* (pp. 170–185). Teachers College Press.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Continuum.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. (2019). Yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin eğitim algıları. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 8(2), 1042–1055. <https://doi.org/10.7884/teke.4717> (Link örnektir, teyit gerekebilir)
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. In G. Gülsevin & E. Boz (Eds.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (ss. 77–134). Gazi Yayınları.
- Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(28), 265–339.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.

- Delibaş, M. (2023). *Cumhuriyetin 100. yılına armağan dizisi-XVII: Türkiye’de yabancı dil eğitim-öğretimin 100 yılı*. Nobel Yayınları.
- DeLong, J. (2009). Supporting refugee students in the classroom: Strategies for success. *Journal of Multicultural Education*, 3(2), 47–54.
- Demir, T. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmenlerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demirbaş, H., & Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21(1), 11–24. https://doi.org/10.1501/Kriz_00000000382
- Demirel, A., & Yalçın, Ç. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurlar üzerine öğretici görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 22–43.
- Demirel, İ. F., & Yılmaz, M. Y. (2021). Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde gazete kullanımı. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 99–112. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.872155>
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler* (16. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ş., & Kökçü, Y. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1884–1901. <https://doi.org/10.7884/teke.3969> (Harf, sözcük ve imla hataları düzeltilmiştir)
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dilaçar, A. (1970). *Türk diline genel bir bakış*. TDK Yayınları.
- Dilaçar, A. (1989). 1612’de Avrupa’da yayımlanan ilk Türkçe gramerin özellikleri. *TDAY Belleten*, 197–210. TDK Yayınları.
- Doğan, A. (2020). Göçmen çocuk ve ergenlerin uyum sürecini etkileyen risk ve koruyucu faktörler. In A. Doğan & D. Kağnıcı (Eds.), *Göçmen çocuk ve ergenler: Kültürleşme, uyum ve eğitim* (pp. 27–55). Nobel Yayınevi.
- Doğan, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar (Esenyurt örneği)* (Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263–274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177233>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1–8.

- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Grafiker Yayınları.
- Efe, H. (2009). Evaluation of English language teaching syllabuses introduced in the first year of secondary schools in Northern Cyprus. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 69–76.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve ilgili alan yazısının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 1(2), 51–69.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26–42.
- Erdem, C., & Koç, A. (2020). Göçmen öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar ve öğretmen beklentileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 103–121.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 399–431.
- Erdoğan, D. (2019). *Yaygın eğitim kurumlarında yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerin "Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı"nı uygulama süreci* (Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Brunner/Mazel.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Garba, S. A., Byabazaire, Y., & Butshami, J. M. (2015). Integrating ICT into teaching and learning: Challenges and strategies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(1), 56–65. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4351> (DOI eklendi)
- Genç, G., & Kılıçkaya, F. (2020). Yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 112–130.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 145, 28–47.
- Gök, V., & Karademir, F. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 300–317.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Güçlü, M. (2020). Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve temel özellikleri. In M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (ss. 124–131). Pegem Akademi.
- Güler, E. (2012). Teacher fact in teaching Turkish as a foreign language. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 129–134. https://doi.org/10.9761/JASSS_107
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89–106.

- Gün, M., & Atmaca, M. A. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde sertifikalandırma sorunları: 2023 yılında açılan yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programları ders saatlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 1–18.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- İnce, B., Yakar, N., & Fedai, H. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüyle uyumu üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(87), 175–183. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijss/issue/72193/1130341>
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265–1278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/26966/283397>
- İşcan, A., & Maden, M. N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 630–650. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.33>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johanson, L. (2002). *Türk dillerinin coğrafyası* (N. Demir & E. Yılmaz, Çev.). Grafiker Yayınları.
- Kabakcı, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) düzeylerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 73–89.
- Kapucu, N., & Garayev, V. (2011). Collaborative decision-making in emergency and disaster management. *International Journal of Public Administration*, 34(6), 366–375. <https://doi.org/10.1080/01900692.2011.561477>
- Karadoğan, A., & Uyumaz, F. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 174–196. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1092436>
- Karataş, K., Adıgüzel, Y., & Ünal, A. Z. (2018). *Psikososyal göç kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/psikososyaldijitaldestek/pdf/psikososyalgockitabi.pdf>
- Kaya, Z. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kazu, İ. Y., & Çam, H. (2018, Eylül 6–8). Öğretmen yeterlikleri. 1. *Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi (ILTER CONGRESS)*, Amasya.
- Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının web pedagojik içerik bilgisine ilişkin görüşleri. 10. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kılıç, G., & Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitim araştırmaları raporu*. <https://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu.pdf>
- Koçer, T. (2014). *Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yabancılar Türkçe öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799–1831. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/59561/857066>
- Köksal, A. (2003). *Dil ve ekin*. Toroslu Kitaplığı.
- Köksal, V. (2022). *Öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları (Kırşehir örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kultaş, E. (2017). *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van ili örneği)*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kurt, Z., & Yıldız, F. U. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(3), 419–446. <https://doi.org/10.48034/turkishstudies.1038531>
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(28), 101–112.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: Does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly*, 89(3), 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00555.x>
- Maarif. (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Maarif Vakfı Yayınları.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. xx–xx). Springer.
- Maden, A., & Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30–41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/872526>
- Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23–37.
- Maden, S., & Kızıldaş, M. (2019). Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi (International Journal of Education Science and Technology)*, 5(3), 119–135.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

- Melanlioğlu, D. (2008). Divânü Lügati't Türk'ün ve Güncel Türkçe Sözlük'ün Türkçe eğitimi açısından önemi. *Uluslararası Kaşgarlı Mahmud Sempozyumu Bildirileri*, 470–477. Rize: Rize Üniversitesi Yayınları.
- Mengi, A. (2020). Engelli bireylerin gözüyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim durumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 19–33.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Yabancılar Türkçe öğretimi kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Yabancılar Türkçe öğretimi kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). *Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi (PIKTES+)*. <https://piktes.gov.tr>
- Mirici, İ. H. (2015). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 42–51.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Moore, S. L. (2007). David H. Rose, Anne Meyer, *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521–525. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Mrekajova, L. (2018). *Yabancı öğrencilerde kültürel uyum süreci: Türk öğrencilerle etkileşim* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Mutlu, H. H., & 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>
- Namal, Y. (2012). Türkiye’de 1933–1950 yılları arasında yükseköğretime yabancı bilim adamlarının katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 14–19. <https://doi.org/10.5961/jhes.2012.028>
- Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. In S. Nayır (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* (pp. 215–245). Anı Yayıncılık.
- Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: Implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 116–124. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00069.x>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- O’Neal, C. R., Golthrite, A., Weston Riley, L., & Atapattu, R. K. (2018). A reciprocal, moderated mediation model of grit, emotional engagement, and literacy achievement among dual language learners. *Social Development*, 27(4), 822–839. <https://doi.org/10.1111/sode.12288>
- OECD. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Publications Office of the European Union.

- Onan, B. (2003). Divânü Lügati't Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirme. In *Divânü Lügati't Türk: Dilinin gelişmesi ve tarihi devreleri* (ss. xx-xx). TDK Yayınları.
- Özcan, M., & Dağbaşı, G. (2016). *Oyunlarla ve etkinliklerle Arapça öğretimi*. İstanbul: Akdem Yayınları.
- Özdemir, V. ve Yazıcı, H. M. (2017). "Araplara Türkçe Öğretiminde Alfabe Sorunu: İskenderiye Örneği". *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, S. (2) 1, (ss.56-70).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154–162.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge.
- Piaget, J. (1972). *The moral judgement of the child* (M. Gabain, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1932)
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158–177.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51–76. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.975386>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208–229. <https://doi.org/10.30794/pausbed.267248>
- Saygılı, D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2007). The importance and effect of using aid material in foreign language teaching. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497456.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Migration Policy Institute.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108–116. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>
- Staudenmeyer, A., Macciomei, E., Del Cid, M., & Patel, S. G. (2016). Immigrant youth life stressors. In *Psychotherapy for immigrant youth* (pp. 3–24).
- Süleymanov, A. (2016). *Suriyeli mülteci çocuklarla el ele projesi: Sultanbeyli ilçesindeki Suriyelilerin yaşam deneyimleri*. <https://uuyayinlari.com/uploads/content/files/sultanbeyli-ilcesindeki-suriyelilerinyasam-deneyimleri-45.pdf>
- Şahin, A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., & Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36–45.
- Şen Ülker. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Şengönül, T. (2019). Anne baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 268–292.
- 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>
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538–552.
- Şentürk, S. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterlikleri ile sınıftaki farklılıklar yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir).
- TİKA. (n.d.). *Hakkımızda*. <https://www.tika.gov.tr>
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Continuum.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ötüken Neşriyat.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Tümekaya, S., & Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 368–386. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.773150>

- Türkiye Maarif Vakfı. (n.d.). *Türkiye Maarif Vakfı hakkında*. <https://turkiyemaarif.org>
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. V. Özpolat (Ed.), *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar* içinde (s. 178–242). HEGEM Yayınları.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72–83.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(1), 181–195. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wright, A. (1997). *Stories and storytelling in language teaching*. Oxford University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Gündüz, M. (2016). Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 96–104.
- Yıldız, E. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretimi dersinin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195–213.
- Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 471–496.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.



EKLER

EK-1. Etik Komisyonu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.06.2025-360009



T.C.
ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : E-11054618-302.08.01-360009
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.05.2025 tarih ve E.353251 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı **Yüksek Lisans** öğrencisi **Aysun ERDOĞAN**, **Dr.Öğr.Üyesi Murat DELİBAŞ** danışmanlığında yürüttüğü **"Kapsayıcı Eğitimde Dil Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerinin Belirlenmesi (Piktes Örneği)"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 18.06.2025 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Etik Komisyonunca onaylanan ilgilinin çalışmasının yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş; karara ilişkin katılım listesi ve onaylanan çalışmalar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.
Araştırma Kod No: 2025/283

Prof. Dr. Kürşat GÖKTÜRK
Komisyon Başkanı

Ek:

- 1- Katılımcı Listesi
- 2- Onaylı Çalışma

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSUZKFC758 Pin Kodu: 48742 Belge Takip Adresi: <https://turkiye.gov.tr/vhd7eK-55746eD-BSUZKFC758&eS-360009>
Adres: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yabancılar Mahallesi 05. Caddesi No: 8 06570 Çankaya / Ankara
Telefon: +90 (312) 231 73 68
E-posta Adresi: hacibayramveli@hacibayramveli.edu.tr

Bilgi için: Selma GEMALMAZ
Uzman Genel Evrak Sorumlusu



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ :18.06.2025
TOPLANTI SAYISI : 06

ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr. Kürşat GÖKTÜRK BAŞKAN	KATILDI
Prof.Dr. M.Fadıl YILDIRIM Başkan Yrd.	KATILDI
Prof.Dr. Funda YURDAKUL	KATILDI
Prof.Dr. Özlem ALTUNÖZ	KATILMADI
Prof.Dr. Yalçın ARSLANTÜRK	KATILDI
Prof.Dr. Emine ÖNER KAYA	KATILDI
Prof.Dr. Aydan ÖZSOY	KATILDI
Prof.Dr. Ayşe CANATAN	KATILDI
Prof.Dr. Sema TAĞI	KATILDI
Prof.Dr. Hâmmet HÜLÜR	KATILDI

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.05.2025-353158

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU KAPSAYICI EĞİTİMDE DİL ÖĞRETİCİLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmaya karar verdiğiniz sonra araştırmamızı herhangi bir aşamamızda çalışmadan çikme hakkına sahipsiniz. Bu araştırmaya katılmaya için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve size de herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırmadan elde edilecek bilgiler yukarıda "araştırma amacı" kısmında belirtilen amaç dışında kullanılmayacak ve kişisel bilgilerinizi gizli tutulacaktır. Katılıma bu araştırmamıza yaptığınız destek için teşekkür ederiz.

Cinsiyet:

Hizmet Yılı:

Lisans:

Yaz:

1. PİKTES kapsamında ders verdiğiniz öğrenci kitlesini diğer öğrencilerden ayıran en temel 3 öge nedir? Birinci önceliğin bir dilsel ve kültürel entegrasyon olduğuna inanıyor musunuz?
2. PİKTES öğretmenlerini diğer alan öğretmenlerinden ayıran en temel 3 öge nedir?
3. Öğrencilerin birbirlerine karşı hoşgörüsü davrandığı durumlarda süreci nasıl yönetiyorsunuz?
4. Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini incelediğinizde PİKTES öğretmenleri bu alanlardan kaçını karşılamaktadır? Bu yeterliklere eklemek istediğiniz yeterlik tanınımı nedeniyle belirtir mısınız?
5. Genel öğretici yeterlikleri kapsamında size sunmuş olduğumuz öğretici yeterliklerinin PİKTES kapsamında ders veren öğretmenlere uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.
6. Size göre çocuk ve genç yetişkinlere yönelik PİKTES projesinde çalışmak isteyen bir öğreticinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında verilen sertifikanın veya eğitimin PİKTES kapsamına uygunluğu/yeterliği nedir? Ya da PİKTES'te çalışanlara yönelik öğrenen farkındalığını ve öğrenenlerin beklentilerini öğrenmek için farklı bir eğitim mi verilmelidir?
8. Projenin başlangıcından itibaren katıldığınız eğitimlerin (seminerlerin, çalıştayların, webinarların) alana dair sizde oluşturduğu katkılar ve farkındalıklar hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?
9. Ders verdiğiniz toplumun kültürüne, hassasiyetlerine ne kadar hakimsiniz?
10. Türkçenin sınıfta daha iyi öğretilebilmesi için kullanılan WEB 2.0 araçlarına yönelik eğitim aldınız mı? Ne kadar uygulayabiliyorsunuz?



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

11. Alan ile ilgili yeterli donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? İlk günden bugüne en çok öğretim deneyiminizle ilgili neyin eksikliğini hissettiniz? (Örnek: çocuklarla çalışmanın zorluğunu hissettim; kültürel veya evrensel farkındalığın eksikliğini hissettim.)
 -
12. Türkçe öğretiminde ders kitaplarının yanı sıra yararlandığınız etkinlikler nelerdir? Yararlanıyorsanız ne tür etkinlikler uyguluyorsunuz?
 -
13. Dil öğretiminde çocuklarla çalışmanın olumlu ya da olumsuz yönleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 -
14. Öğrencilerinizin sizden beklentileri nelerdir?
 -
15. Sınıfınızda kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini nasıl ölçüyorsunuz? Hangi ölçme-değerlendirme aracını daha çok kullanıyorsunuz? Çocuklar ve gençlerin farklı ölçme değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmesi görüşüne katılır mısınız?
 -
16. Sınıfınızda yararlandığınız öğretim ve yöntem tekniklerinden bahseder misiniz?
 -
17. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği PİKTES sınıflarında çocuklara yönelik 3 film, 3 çizgi film 3 kitap 3 şarkı öneriniz nedir?
 -
18. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği PİKTES sınıflarında gençlere yönelik 3 film, 3 çizgi film 3 kitap 3 şarkı öneriniz nedir?
 -
19. Bunları sınıflara uygun hale getirmek ve sayıca artırmak için önerileriniz nelerdir?
 -
20. Yabancılar Türkçe öğrenen bir öğreticinin asgari düzeyde bir araç dil bilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
 -
21. Ders sonrasında kendinizi öğrencinin yerine koyarak empati kurma isteği duyduğunuz oldu mu?
 -
22. PİKTES sınıflarında anlatılan bir ders eğer anlaşılamıyorsa öğreticiye ne tavsiye edersiniz? Öğreticiden beklentiler bu durumda ne olmalı?
 -



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

SOYAD, Ad : ERDOĞAN, Aysun

ORCID : 0009-0005-3707-4657

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet
	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü	
Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı	2025

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
-	Piktes+ Projesi Ankara	Öğretici

Yayınlar

BAĞCI, H., ERDOĞAN, A. ve ALTAHİR, E. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Hikâye Kitaplarındaki Kültürel Unsurlar: “Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler” Serisi B2 Düzeyi Örneği. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları*, 1(1), 36-52.

ERDOĞAN, A. (2023). TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL FARKLILIK VE BENZERLİKLERE YÖNELİK ÖĞRETİCİ ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ. *TÜRKERİ DİL VE EDEBİYAT DERGİSİ*, 2023(1), 30–41.

