



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**ÇOCUKLARA YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN
YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ:
ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nurhayat ERDOĞAN

**Danışman
Prof. Dr. Elif AKTAŞ**

**ALANYA
2026**

**T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUKLARA YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN
YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ:
ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

NURHAYAT ERDOĞAN

**Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Ana Bilim Dalı
Program Adı: Türkçe Eğitimi**

**Danışman
Prof. Dr. Elif AKTAŞ**

**ALANYA
2026**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nurhayat Erdoğan'ın “Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Alanya İlçesi Örneği” başlıklı tezi 06/01/2026 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Ünvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Elif AKTAŞ	
Üye : Prof. Dr. Derya YILDIZ	
Üye : Doç. Dr. Vedat HALİTOĞLU	

.....

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....
Nurhayat ERDOĞAN

TEŞEKKÜR SAYFASI

Tezin hazırlanma sürecinde çalışmamı sahiplenerek titizlikle takip eden ve ufuk açıcı eleştirileriyle yol gösteren çalışma azmini örnek aldığım, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan tez danışmanım Prof. Dr. Elif Aktaş’a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Yüksek lisans derslerinde derin bilgi birikimiyle bizleri aydınlatan değerli hocalarıma da teşekkür ederim.

Son olarak desteklerini esirgemeyen okul müdürüm Rıdvan Yaman’a, müdür yardımcılarımıza, öğretmen arkadaşlarıma, aileme, sevgili eşim Kubilay Erdoğan’a, çalışmalarım nedeniyle zamanlarından çaldığım çocuklarım Zeynep Azra ve Yusuf Rıza Erdoğan’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Not: Bu tez çalışması hazırlanırken içerik geliştirme süreçlerinde yapay zekâ destekli bir araçtan (ChatGPT) yararlanılmıştır. Tüm analiz, yorum ve sonuçlar araştırmacıya aittir.

ÖZET

ÇOCUKLARA YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ

Nurhayat ERDOĞAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak, 2026 (93 sayfa)

Alanya, yüksek turizm potansiyeli ve çok uluslu nüfus yapısı nedeniyle farklı ülkelerden gelen çocukların yoğun olarak yaşadığı ilçelerden biridir. Bu durum, okullarda çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimini zorunlu hâle getirmekte ve öğretim sürecini çeşitli açılardan güçleştirmektedir. İlçede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler; dil düzeyleri, eğitim deneyimleri, kültürel uyum süreçleri ve sosyo-ekonomik koşulları bakımından birbirlerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri artırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle okula uyum süreci, temel iletişim becerilerinin kazandırılması, öğretim materyallerinin yetersizliği, ailelerin Türkçe yeterliklerinin sınırlı olması ve sınıf yönetimi, bölgede sıklıkla dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır. Buna karşın Alanya’da görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü sınıf yapısına uygun öğretim yöntemleri geliştirmeye ve öğrencilerin dil edinim süreçlerini desteklemeye yönelik çaba gösterdikleri görülmektedir. Bu yönüyle Alanya, çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin sahadaki gerçek koşullarla şekillendiği dikkat çekici bir örnek oluşturmaktadır.

Bölgede görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinin ayrıntılı biçimde incelenmesi, mevcut durumun daha iyi anlaşılması ve uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenen çalışmada, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda görev yapan 48 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin dil gelişimini desteklemek amacıyla daha çok etkileşim temelli ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Öğretmenler; oyun, drama ve grup çalışmaları gibi etkinliklerle öğrencilerin derse aktif katılımını artırmaya çalıştıklarını, görsel ve işitsel materyaller kullanarak öğrenmeyi daha anlaşılır hâle getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra birebir destek sağlama, ders içeriklerini sadeleştirme ve öğrencilerin öğrenme hızlarına göre esnek planlar yapma gibi uygulamaların da öğretim sürecinde sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mevcut sınırlılıklara rağmen öğretim sürecini desteklemeye yönelik pratik çözümler üretmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin en fazla dil ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin sınırlı söz varlığına sahip olmalarının Türkçeyi anlama ve kendilerini ifade etmede yaşadıkları güçlüklerin ve farklı alfabe ile dil yapılarından kaynaklanan sorunların öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu dilsel yetersizliklerin öğrencilerin derse katılımını azalttığı ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği, öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Dil sorunlarının yanı sıra kültürel uyum güçlükleri, materyal ve kaynak eksikliği, aile desteğinin sınırlı olması, bireysel farklılıklar ile kurumsal altyapı ve destek yetersizlikleri de öğretmenlerin sıkça dile getirdiği sorunlar arasında yer almıştır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri incelendiğinde ise öncelikle kurumsal işleyişin ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği yönünde ortak bir görüşün öne çıktığı görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler için destek sınıflarının açılması, uyum programlarının daha düzenli ve sistematik hâle getirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması önemli öneriler arasında yer almaktadır. Bunun yanında derslerde etkileşimli ve birden çok duyu organına hitap eden yöntemlerin yaygınlaştırılması, düzeye uygun ve nitelikli materyallerin geliştirilmesi, ailelerin sürece daha aktif biçimde dâhil edilmesi ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim planlamalarının yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu öneriler, çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yerleşik Yabancı, Yabancı Uyruklu Öğrenciler, Eğitim Sorunları, Çözüm Önerileri.

ABSTRACT

PROBLEMS EXPERIENCED BY TEACHERS AND SOLUTION PROPOSALS IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE TO CHILDREN: THE CASE OF ALANYA DISTRICT

Nurhayat ERDOĞAN

Department of Turkish and Social Sciences Education
Graduate School of Education, Alanya Alaaddin Keykubat University

January, 2026

Alanya is one of the districts where children from different countries reside in large numbers due to its high tourism potential and multinational population structure. This situation necessitates the teaching of Turkish as a foreign/second language to children in schools and courses and complicates the instructional process in various respects. Foreign national students studying in the district differ significantly in terms of their language proficiency levels, prior educational experiences, cultural adaptation processes, and socio-economic conditions. These differences are observed to increase the challenges teachers encounter in planning and implementing instruction. In particular, school adaptation, the development of basic communication skills, inadequacies in instructional materials, families' limited proficiency in Turkish, and classroom management are among the most frequently reported problems in the region. Nevertheless, teachers working in Alanya are seen to make efforts to develop instructional methods appropriate for multicultural classroom settings and to support students' language acquisition processes. In this respect, Alanya constitutes a noteworthy example in which the teaching of Turkish as a foreign/second language is shaped by real conditions in the field.

A detailed examination of the experiences of teachers working in the region is important for gaining a better understanding of the current situation and for developing feasible solutions. The present study aims to identify the problems teachers encounter in the process of teaching Turkish to children as a foreign/second language and the solutions they propose to address these problems. Designed within a qualitative research approach, the study involved semi-structured interviews conducted with 48 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) during the 2025–2026 academic year. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques.

An examination of the findings related to teachers' classroom practices indicates that interaction-based and student-centered approaches are predominantly adopted to support students' language development. Teachers reported that they sought to increase students' active participation through activities such as games, drama, and group work, and that they made learning more comprehensible by using visual and auditory materials. In addition, practices such as providing one-to-one support, simplifying lesson content, and making flexible plans according to students' learning pace were found to be frequently employed in the instructional process. These findings demonstrate that, despite existing limitations, teachers strive to produce practical solutions to support the teaching process.

The research findings revealed that teachers most frequently encounter language-related problems. Teachers stated that foreign national students' limited vocabulary, difficulties in understanding and expressing themselves in Turkish, and problems stemming from different alphabets and linguistic structures negatively affect the instructional process. It was emphasized that these linguistic inadequacies reduce students' classroom participation and adversely affect their academic achievement. In addition to language-related issues, cultural adaptation difficulties, lack of materials and resources, limited family support, individual differences, and inadequacies in institutional infrastructure and support were also among the problem areas frequently mentioned by teachers.

An examination of teachers' solution proposals shows a prevailing view that institutional functioning and support mechanisms should primarily be strengthened. Key recommendations include establishing support classes for foreign national students, making orientation programs more regular and systematic, and increasing in-service training opportunities for teachers. Moreover, teachers emphasized the need to expand interactive and multisensory instructional methods, develop level-appropriate and high-quality materials, involve families more actively in the process, and design instructional plans that are sensitive to individual differences. These recommendations underscore the necessity of a multidimensional and holistic approach in teaching Turkish to children as a foreign/second language.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign/Second Language, Settled Foreigners, Foreign National Students, Educational Problems, Solution Proposals.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.3. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimine ilişkin Temel Kavramlar	7
2.1.1.Çocuk.....	7
2.1.3.Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak çocuklara öğretimi.....	15
2.1.4. İki dillilik	17
2.1.5. Çok dillilik.....	18
2.2. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel ve Özel İlkeler	19
2.3. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Hazırlanan Programlar	22
2.3.1. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yabancılara Türkçe öğretim programı.....	24
2.3.2. TMV ve MEB Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi programı.....	25
2.3.3. PİKTES (çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi)	27

2.4. Çocuklara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Dil Öğretim Setleri ve Yardımcı Kaynaklar.....	28
2.4.1.Dil öğretim setleri.....	28
2.4. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretici Yeterlikleri.....	37
2.5. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	39
2.6. İlgili Araştırmalar.....	40
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Deseni.....	48
3.2. Veri Toplama Aracı.....	48
3.3. Çalışma Grubu.....	49
3.5. Veri Toplama Süreci	51
3.6. Veri Analizi	51
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	52
4. BULGULAR	54
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuç ve Tartışma	66
5.2. Öneriler.....	74
KAYNAKLAR	77
EKLER.....	88
ÖZ GEÇMİŞ	93

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Görsel Listesi

Görsel 1. Çocuklar için Türkçe (ÇİT)	29
Görsel 2. Türkçe Öğreniyorum.....	30
Görsel 3. Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe	31
Görsel 4. Hayat Boyu Türkçe	32
Görsel 5. Maarif Türkçe	32
Görsel 6. ABC Türkçe	33
Görsel 7. Merhaba Türkçe	34
Görsel 8. Yeni Dünyam Türkçe.....	34
Görsel 9. Türkçeye Merhaba	35

Tablolar Listesi

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri.....	50
Tablo 2. Öğretmenlerin mevcut uygulamalarına ilişkin görüşleri.....	54
Tablo 3. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri	57
Tablo 4. Öğretmenlerin çözüm önerilerine ilişkin görüşleri	61

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ALANYA MEM	: Alanya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
AYÇ	: Avrupa Yeterlilik Çerçevesi
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages(Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni)
ÇYDOT	: Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
IOM	: International Organization for Migration (Uluslararası Göç Örgütü)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PIKTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TYDÖP	: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı
TYÇ	: Türkiye Yeterlilik Çerçevesi
YDOT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YÖBİS	: Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTÖP	: Yabancılar Türkçe Öğretim Programı

1. GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Problemi

Son yıllarda dijitalleşen iletişim ve sosyal etkileşimdeki ilerlemeler, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin önemini artırmaktadır. Eğitim ortamları kültür, dil ve sosyo-ekonomik açıdan çeşitli ve karmaşık bir yapıya bürünmektedir. Türkçe, bu gelişmelerle birlikte uluslararası düzeyde daha çok ilgi görmektedir. Türkiye'nin jeopolitik konumu ve turizmdeki rolü sebebiyle Türkçe öğrenenlerin sayısının son yıllarda giderek artmaktadır (İşcan, 2012). Küreselleşme ve göç hareketleri, çok kültürlü sınıf yapılarının yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenler ve öğrenciler açısından çeşitli fırsatlar sunarken birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir (Bulut, 2024). Öğretmenler, bu çeşitlilik içerisinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, sosyal uyumlarını desteklemek ve derslerini etkili biçimde yürütmek durumundadır.

Son yıllarda Türkiye; eğitim, iş, turizm veya diğer zorunlu sebeplerle artan bir göç akışına maruz kalmaktadır. 2024 yılında yurt dışından Türkiye'ye göç edenlerin sayısı 314.588 iken bunların 210.856'si yabancı uyruklu kişilerden oluşmaktadır. Bu nüfusun uyruk dağılımı incelendiğinde, Azerbaycan vatandaşları %9,9 ile ilk sırada yer almaktadır. Sırasıyla Türkmenistan (%9,8), Özbekistan (%7,6), Rusya Federasyonu (%7,5) ve İran (%5,9) vatandaşları onu takip etmektedir. Bu veriler, Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sisteminde giderek artan bir rol üstlendiğini ve eğitimde kültürel çeşitliliğin öneminin arttığını göstermektedir (TÜİK 2024).

Göç, fertlerin ya da toplulukların sosyal, siyasal, ekonomik, sosyal veya çevresel sebeplerle yaşadıkları yerden başka bir yere kalıcı veya geçici olarak taşınmaları sürecidir (Yiğittürk Ekiyor, 2018). Bu olgu, yalnızca fiziksel bir yer değiştirme olarak değerlendirilemez. Göç olgusu kültürel, ekonomik ve toplumsal yapıları etkileyen bir süreçtir. Göç hareketleri tarih boyunca bazen zorunlu, bazen gönüllü, bazen kitlesel, bazen de bireysel nitelik taşımıştır (İçduygu & Demiryontar, 2022). Özellikle ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde göçün önemli etkileri vardır. İç göç, bireylerin ülke sınırları içinde farklı bir yere taşınmasıdır. Dış göç de ise uluslararası sınırları aşan bir hareketlilik söz konusudur. Bu hareketler; sosyal, ekonomik ve siyasal faktörlerden kaynaklanabilir. Gönüllü göç, daha iyi yaşam koşulları veya iş fırsatları arayışını içerir. Zorunlu göç güvenlik, savaş, baskı, doğal afet gibi sorunlar sebebiyle gerçekleşir. Ayrıca göçler kalıcı yahut geçici olabilir. Geçici göç, belirli bir süre için yapılan hareketleri içerir. Kalıcı göç uzun vadeli yaşam değişikliği olarak açıklanır (Karaçizmeli, 2023).

Türkiye, Tarih boyunca değişik göç dalgalarına ev sahipliği yapmıştır. 20. yüzyılın başlarında Kafkaslar, Balkanlar ve Orta Doğu'dan gelen göçler, Türkiye'nin nüfus yapısını etkilemiştir. İş gücü göçü ve ekonomik sebeplerle 1950'li yıllardan sonra iç göçler artmıştır. 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı sonrasında Türkiye, milyonlarca sığınmacıyı bünyesinde barındırmıştır. Bu yönüyle dünyanın en fazla göçmen alan ülkelerinden biri olmuştur (TÜİK, 2024). Eğitim alanında yeni düzenlemeler ve politikaların geliştirilmesi bu nedenle gereklidir.

Eğitim üzerinde göçün çok boyutlu etkileri vardır. Farklı dil ve kültürlerden gelen göçmen çocuklar eğitim ortamlarında çeşitli zorluklarla karşılaşır. Özellikle dil bilmemeleri, derslerin anlaşılmasını engellemektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal uyumları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Kalebaşı, 2022). Göç esnasında yaşanan travmaların çocukların motivasyon, dikkat ve öğrenme becerilerini olumsuz yönde etkilediği alan yazınında ifade edilmektedir (Karaman & Bulut, 2018). Sosyal uyum sorunları, kültürel farkların ve kimlik çatışmalarının eğitim ortamında yansımalarını göstermektedir (Demirel Fakiroğlu, 2022). Bu nedenle göçmen çocukların eğitimi, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal uyum ve toplumsal bütünleşmeyi de kapsayan bir süreç olarak ele alınmalıdır. Türkiye'de yabancı uyruklu çocukların eğitimine ilişkin düzenlemeler bu nedenle önem kazanmaktadır. MEB, Türkçe bilmeyen öğrenciler için hazırlık sınıfları açmakta; özel müfredat ve materyaller geliştirmekte ve öğretmenlere hizmet içi eğitim sunmaktadır (Ovalı, 2024). Ancak özellikle yoğun göç alan bölgelerde sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmen yetersizliği ve materyal eksiklikleri gibi sorunlar, uygulamaların tam olarak etkili olmasını engellemektedir.

Alanya ilçesi, Türkiye'de göçün yoğun yaşandığı bölgelerden biridir. İlçeye gelen göçmenlerin çoğunluğunu Suriye, Rusya, Ukrayna, Kazakistan ve İran'dan gelen aileler oluşturmaktadır. Bu çocukların yaşları genellikle 6–18 arasında değişmekte ve çocuklar farklı eğitim geçmişlerinden gelmektedir [Alanya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü (Alanya İlçe MEM), 2023]. Bazı çocuklar kendi ülkelerinde temel eğitimden yararlanamamış, bazıları ise müfredat yetersizliğiyle Türkiye'ye gelmiştir. Bu durum, Alanya'daki okullarda sınıf içi çeşitliliği artırmaktadır. Öğretmenler farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip çocuklara uyum sağlamakta güçlük çekmektedir (Efe, 2024). Göçmen çocukların eğitimde karşılaştığı başlıca problemler arasında dil engeli, kaynak yetersizliği, sınıf mevcudu, psikososyal uyum güçlükleri ve kültürel farklılıklar öne çıkmaktadır (Dere & Demirci, 2023). Alanya İlçe MEM, bu sorunları azaltmak için Türkçe hazırlık sınıfları ve ek destek programları açmakta; öğretmenlere eğitimler düzenlemektedir. Ama göç yoğunluğundaki artış, sınıfların kalabalık olması ve materyal eksiklikleri, söz konusu uygulamaların etkili olmasını engellemektedir.

Göçmen öğrencilere yönelik dil öğretimi ve kültürel uyum uygulamalarının öğrencilerin sosyal ve akademik uyumlarını desteklediği bilinmektedir. Bu nedenle Türkçenin bu süreçte temel bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Eroğlu vd., 2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sadece öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekle kalmaz; sosyal ve akademik başarıları üzerinde de etkilidir (Karadirek & Kara, 2021). Özellikle küçük yaşta gerçekleştirilen dil öğrenimi, bilişsel ve duyuşsal gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine, motivasyonuna, dil tecrübelerine ve kültürel geçmişlerine bu süreçte dikkat edilmelidir (Duygu, 2016).

Dil bilgisi kurallarını öğrenmede güçlük, kelime dağarcığı eksikliği ve ifade becerilerinin sınırlılığı, çocuklara Türkçe öğretiminde yaşanan zorluklar arasındadır. Öğretmenler bu sorunları aşmak için çeşitli yöntemler geliştirmelidir (Aktaş, 2021). Çok kültürlü sınıfların yönetimi, öğretmenler açısından hem pedagojik hem de duyuşsal boyutlarda önemli sorumluluklar doğurmaktadır. Araştırmalar, heterojen sınıf yapısının öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini ve öğretmenlerin bu duruma uygun yöntem ve teknikler geliştirmesi gerektiğini göstermektedir (Mavaşoğlu & Tüm, 2010; Çebi, 2024).

Öğretmenler, dersleri oyun ve etkinlik temelli işleyerek öğrencilerin ilgisini artırmakta, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları ile her öğrencinin öğrenme hızına uygun görevler planlamakta ve görsel-işitsel materyaller kullanarak öğrenme sürecini desteklemektedir (Mete 2012). Bunun yanında öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri, sınıf yönetimi becerileri, iletişim ve kültürel farkındalıkları da öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir (Şimşir & Dilmaç, 2018; Beyhan & Epçaçan, 2018). Araştırmalar, öğretmenlerin yeterli akademik bilgi ve deneyime sahip olmamalarının sınıf içi uygulamaları sınırlandırdığını göstermektedir. Bu nedenle mesleki gelişim faaliyetleri ve hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin karşılaştığı sorunları aşmada kritik öneme sahiptir (Efe, 2024).

Türkiye'nin ve dünyanın önde gelen turizm merkezlerinden biri olan Antalya, 2.722.103 kişilik nüfusuyla İstanbul, Ankara, İzmir ve Bursa'dan sonra ülkenin en kalabalık beşinci ili konumundadır. Göç alma oranı bakımından da ülke genelinde ilk sıralarda yer alan Antalya, bu açıdan en çok göç alan iller arasında beşinci sırada bulunmaktadır. Antalya ilçeleri arasında nüfus yoğunluğu Kepez (629.479), Muratpaşa (509.444) ve Alanya (361.873) olarak sıralanmaktadır. Antalya genelinde toplam 120.103 yerleşik yabancı nüfus bulunmakta ve bu nüfus 19 ilçenin tamamına dağılmış durumdadır. Bu nüfusun yaklaşık 36.465'i Alanya'da ikamet etmekte ve ilçenin toplam nüfusunun yüzde 10'una karşılık gelmektedir (TÜİK, 2024). Alanya sahip olduğu doğal güzellikleri, gelişmiş ulaşım özellikleri, yılın büyük bir bölümünde elverişli olan iklim koşulları, verimli tarım arazileri ve tarımsal üretime uygun yapısı ile öne

çıkan bir bölgedir. Bunun yanı sıra yatırım olanaklarının çeşitliliği, ticaret açısından sunduğu fırsatlar ve sosyal yaşamı destekleyen kültürel zenginlikleri sayesinde yalnızca yerli halk için değil, yabancı uyruklu bireyler için de cazip bir yaşam alanı hâline gelmiştir (Hacıgökmen, 2021). Tüm bu özellikler bir araya geldiğinde, Alanya'nın Türkiye'de yabancıların ikamet etmeyi en çok tercih ettikleri yerler arasında yer almasını sağlamaktadır. 2024 yılı itibarıyla Alanya İlçe MEM'e bağlı resmî ve özel okullarda, okul öncesinden liseye kadar 64.032 öğrenci öğrenim görmekte ve 4.632 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğrenci kitlesi içerisinde 52 farklı ülkeden 3.109 yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bu veriler, Alanya'da okul çağında kayda değer sayıda yabancı öğrencinin eğitim gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır. (Alanya Kaymakamlığı, 2024)

Bu araştırmanın temel problemi, Alanya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar, mevcut durum ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırma, öğretmenlerin deneyimlerini ve sınıf içi uygulamalarını analiz ederek yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğini artırmayı hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için göç alan bölgelerdeki dil öğretimi süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik somut öneriler sunabilecektir.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretirken dikkat ettikleri hususlar ve mevcut durum nedir?
2. Öğretmenlerin çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretirken yaşadıkları problemler nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki sorunlara çözüm önerileri nasıldır?

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve bu uygulamaları şekillendiren eğitim politikalarını, kurumsal süreçleri birlikte ele alması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilecek veriler, sınıf içi öğrenme süreçlerinin geliştirilmesini sağlayabilir. Bireyselleştirilmiş öğretim, oyun ve etkinlik temelli yaklaşımlar, öğrenciye yönelik etkinliklerin ve öğretim tekniklerinin etkililiği artırabilir (Şimşir & Dilmaç, 2018; Mete & Gürsoy, 2013). Araştırmanın öğretmenlerin çözüm önerilerini ortaya koyması öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil olmasını sağlayabilir ve dil gelişimini destekleyecek yöntemlerin geliştirilmesine yardımcı olabilir (Aktaş, 2021).

Araştırmanın bir diğer önemi, çocukların sosyal ve kültürel uyumlarını desteklemesidir. Öğrencilerin kültürel uyumunu desteklemek için öğretmenlerin yaptığı çalışmalar, eğitim sürecinin etkinliğini artırabilir. Öğrencilerin motivasyonunu yükseltebilir (Çebi, 2024). Bu araştırma, öğretmenlerin deneyimlerini inceleyerek sınıf içi ve kurumsal düzeyde etkili politika ve uygulama önerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Çalışma, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların ve geliştirdikleri çözüm önerilerinin anlaşılmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin deneyimleri, Alanya İlçesinde elde edilmiş olsa da yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olduğu bölgelerde uygulanabilecek öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sunabilir (Aktaş, 2021; Duygu, 2016).

1.2.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma sürecinde karşılaşılan sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

Coğrafi Sınırlılık: Araştırma, Antalya ili Alanya ilçesindeki ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Veriler, farklı bölgelerdeki okullara genellenemez.

Katılımcı Sayısı ve Profili: Araştırma 48 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bazı değişkenler açısından farklılık göstermesi (hizmet yılı, mesleki deneyim, mezuniyet alanı) sebebiyle bulgular tüm öğretmenleri temsil etmeyebilir.

Zaman Sınırlılığı: Çalışma, 2025–2026 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bulgular sadece bu zaman dilimi ile sınırlıdır.

Yöntemsel Sınırlılıklar: Araştırma nitel bir desene sahip olup nicel bir özellik taşımamaktadır. Veriler, sadece öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin deneyimlerine yer verilmemesi, verilerin sınırlı bir bakış açısı sunmasına sebep olabilir.

Politika ve Kurumsal Sınırlılıklar: Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik uygulamalar Türkiye’de bölgesel farklılıklar gösterebilmektedir. Çalışma, Alanya ilçesindeki uygulamalarla sınırlıdır.

Materyal ve Kaynak Sınırlılığı: Derslerde kullanılan materyaller ve uygulamalar sınırlı bir örneklem üzerinden değerlendirilmiştir. Farklı öğretim materyalleri ve uygulama etkinlikleri araştırmada tam olarak yansıtılmamış olabilir.

Öğrenci Profili Sınırlılığı: Araştırmadaki öğrenciler, farklı ülkelerden gelen ve çeşitli dil seviyelerine sahip bireylerden oluşmaktadır. Çeşitlilik gösteren bu yapının tüm boyutları araştırma kapsamında ayrıntılı biçimde incelenememiştir.

1.3.Tanımlar

Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDOT): Türkçenin ana dili olmayanlara öğretimini konu alan bilimsel alandır (Şen, 2019).

Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (ÇYDOTÖ): Türkçeyi ana dili Türkçe olmayan çocuklara ve ergenlere öğretme süreci olarak tanımlanır (Kurt, 2019).

Dil Becerileri: Bireyin dili anlama ve üretme süreçlerinde kullandığı temel yeterlikler olup dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmaktadır (Güneş, 2014).

Motivasyon: Bireyin bir davranışı başlatmasını, yönlendirmesini ve sürdürmesini sağlayan içsel ve/veya dışsal etkenlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Seyhan, 2025).

Ana Dili: Bireyin doğumdan itibaren ailesinden ve çevresinden edindiği, kendini ilk kez ifade etmeyi öğrendiği dildir (TDK, 2025).

İkinci Dil Edinimi: Bireyin ana dili dışında bir dili doğal ya da formal öğrenme süreçleriyle kazanmasıdır (Peçenek, 2014).

Kültürel Uyum (Sosyokültürel Uyum): Bireyin yeni bir kültürel çevrede gündelik yaşam görevlerini yerine getirebilme, sosyal ilişkiler kurabilme ve çevresinin sosyal normlarını, davranış kalıplarını öğrenerek bu yeni ortama işlevsel bir şekilde uyum sağlayabilme becerisidir (Çelik & Eflatun, 2020).

Çok dillilik: Bir bireyin veya bir toplumun aynı anda birden fazla dili kullanabilme durumu olarak tanımlanır. Çok dillilik çalışmaları, bireylerin dil becerilerini ve bu dillerle kurdukları etkileşimleri inceler (Kaya & Kardoğan, 2023).

Dil Edinimi: Bireyin dili özellikle çocukluk döneminde, planlı bir öğretim sürecine gerek duymadan, içinde bulunduğu doğal dil ortamında çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla kendiliğinden ve bilinçsiz olarak kazanması sürecidir. Bu süreçte birey, dilin kurallarını doğrudan öğrenmekten ziyade, dili kullanım içinde sezgisel olarak içselleştirir (Aksan, 2009).

Dil Öğrenimi: Bireyin ana dili dışında bir dili; planlı öğretim süreci içinde, dilin ses, yapı, anlam ve kullanım boyutlarını edinerek anlama ve anlatma becerileri geliştirmesi sürecidir (Demirel, 2021; Güneş, 2014).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimine ilişkin Temel Kavramlar

2.1.1.Çocuk

Çocuk kavramı, kültürel bağlama göre farklı biçimlerde anlamlandırıldığı için evrensel ve tek bir tanım altında ele alınması güç bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Toplumların çocukluk dönemine ilişkin değerleri, beklentileri ve tutumları değiştikçe çocuğa atfedilen anlam da farklılaşmaktadır. Bu durum, çocuk kavramının biyolojik, sosyolojik, psikolojik ve hukuki ölçütler temelinde ele alınmasını gerekli kılmakta; hangi ölçütlerin esas alınacağı konusunda önemli bir tartışma alanı ortaya çıkarmaktadır (Kök, 2002). Yapılan tanımlar, yalnızca bireysel gelişim süreçlerini değil, aynı zamanda toplumsal yaklaşımları ve yasal düzenlemeleri de doğrudan etkilemektedir.

Orta Çağ'da çocukluk, yetişkinlikten ayrı bir gelişim dönemi olarak algılanmamış; çocuklar erken yaşlardan itibaren yetişkinlerle aynı sosyokültürel yaşama dâhil edilmiştir. Bu nedenle çocukluk kavramının tarihsel olarak modern dönemde şekillendiği ifade edilmektedir (Ariès'ten Akt.: Önal, 1990). Zamanla bu anlayış değişmiş ve çocuk, kendine özgü gelişimsel özelliklere sahip, bağımsız bir birey olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Günümüzde çocukluğa ilişkin daha kapsayıcı ve evrensel bir tanım, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede yer almakta; erken yaşta reşit olma durumu dışında on sekiz yaşına kadar olan bireyler çocuk olarak kabul edilmektedir (Birleşmiş Milletler, 1989; Şirin, 2011). Benzer şekilde Türk Dil Kurumu (2025), çocuğu bebeklik ile ergenlik arasındaki dönemde bulunan birey olarak tanımlamakta ve bu dönemin fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişiminin yoğun biçimde yaşandığı hassas bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Çocukluğun çok yönlü gelişimsel yapısı; psikoloji, sosyoloji, hukuk ve eğitim bilimleri gibi birçok disiplinin araştırma alanına girmesine yol açmış, bu dönemin hem bireysel gelişim hem de eğitim uygulamaları açısından ayrıntılı biçimde incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Altınköprü, 2003; Yörükoğlu, 2011).

Çocukluk kavramının hukuki boyutu da bu çok yönlü yapıya paralel olarak ele alınmaktadır. Hukuki metinlerde çocuk, gelişim süreci devam eden ve hukuki açıdan tam ehliyete sahip olmayan birey olarak tanımlanmaktadır. Türk hukuk sisteminde çocuk, ergenlik yaşına kadar fiil ehliyeti sınırlı olan birey olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı çocuğun bazı hukuki işlemleri tek başına gerçekleştirme yetkileri sınırlandırılmıştır (Türk Medeni Kanunu, 2001). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukların gelişme, korunma ve katılım haklarına özel vurgu yapmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1989). Bu

yaklaşımlar, çocukların yetişkinlerden farklı gelişimsel özelliklere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim-öğretim süreçlerinde çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması, büyük önem taşımaktadır. Dil gelişimi; bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimle eş zamanlı ilerlediği için hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde çocukların yaş ve gelişim dönemlerine özgü özelliklerinin göz önünde bulundurulması öğretim süreçlerinin niteliğini artırmaktadır. Yaş gruplarına dayalı sınıflandırmalar, öğretim hedeflerinin belirlenmesi, içerik seçimi ve öğretim yöntemlerinin yapılandırılmasında önemli bir temel oluşturmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı'nda çocuklar; okul öncesi (3–6 yaş), ilkokul (7–10 yaş) ve ortaokul (11–14 yaş) olmak üzere üç temel yaş grubunda ele alınmakta; okul öncesi dönem ise 36–48 ay, 49–60 ay ve 61–72 ay şeklinde alt gruplara ayrılmaktadır. On beş yaş ve üzerindeki bireyler ise ortaöğretim düzeyinde değerlendirilmektedir. Bu yaş temelli sınıflandırmanın çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde gelişimsel açıdan uygun, ulaşılabilir ve etkili öğretim programlarının hazırlanmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (TMV, 2025).

2.1.2.1.Fiziksel gelişim

Fiziksel gelişim, bireyin bedensel yapısında, organ ve sistemlerinde, hareket kapasitesinde ve motor becerilerinde yaşa bağlı olarak meydana gelen değişim ve olgunlaşma sürecini ifade etmektedir. Bu süreç doğumdan ergenliğin sonuna kadar devam etmekte; gelişimin hızı ve niteliği ise yaş dönemlerine göre farklılık göstermektedir. Her bireyin gelişim süreci kendine özgüdür. Fiziksel gelişim genellikle belirli evreler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bunlar doğum öncesi dönem, bebeklik dönemi (0–2 yaş), erken çocukluk dönemi (2–6 yaş), okul dönemi (6–12 yaş) ve ergenlik dönemi (12–18 yaş) olarak gruplara ayrılmaktadır (Muratlı, 2007; Üzbe Atalay, 2016). Bu sınıflandırma, çocukların gelişim özelliklerinin ele alınabilmesi açısından önemlidir.

Döllenme ile başlayıp doğuma kadar devam eden sürece doğum öncesi dönem denir. Bu dönem fiziksel gelişimin temellerinin atıldığı bir evredir. Sinir sistemi, kas-iskelet sistemi ve duyu organlarının gelişimi bu evrede başlamaktadır. Doğum öncesi sağlıklı bir gelişim ortamının sağlanması, doğum sonrasında ortaya çıkacak bilişsel, fiziksel ve dilsel gelişim üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Senemoğlu, 2018).

Doğumdan iki yaşına kadar olan süreç bebeklik dönem diye tanımlanır. Fiziksel büyümenin en hızlı gerçekleştiği dönemlerden biridir. Bu dönemde boy ve kilo artışı belirgin düzeyde görülürken beyin gelişimi de oldukça hızlı ilerlemektedir. Doğumda yetişkin beyninin

yaklaşık dörtte biri ağırlığında olan beyin, bebeklik döneminin sonunda büyük ölçüde gelişmiş hâle gelmektedir (Dinçer & Tutkun, 2010; Pedük, 2016). Sinaptik bağlantıların hızla artması, bebeğin çevresiyle kurduğu etkileşimin gelişim üzerindeki etkisini artırmakta; duyuşal uyaranlar fiziksel ve zihinsel gelişimi doğrudan desteklemektedir. Fiziksel gelişim bu dönemde baştan ayağa ve merkezden çevreye ilkelerine uygun şekilde ilerlemekte; büyük kas grupları küçük kas gruplarına göre daha erken gelişmektedir (Özer & Özer, 2016).

Erken çocukluk dönemi (2–6 yaş), fiziksel büyüme hızının bebeklik dönemine kıyasla yavaşladığı; buna karşın hareketlilik ve motor becerilerde önemli ilerlemelerin kaydedildiği bir evredir. Çocuklar bu dönemde koşma, zıplama, tırmanma ve denge kurma gibi kaba motor becerilerde belirgin gelişim gösterirken ince motor beceriler henüz tam olarak olgunlaşmamıştır (Yavuzer, 2024). Yazma, çizme ve kesme gibi el-göz koordinasyonu gerektiren beceriler gelişmekle birlikte, bu becerilerin uzun süreli ve yoğun kullanımında sınırlılıklar görülebilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemine yönelik öğrenme ortamlarının oyun, hareket ve somut materyallerle desteklenmesi; uzun süreli masa başı etkinliklerden kaçınılması önerilmektedir (Senemoğlu, 2018).

Okul dönemi olarak adlandırılan 6–12 yaş aralığında fiziksel gelişim daha dengeli bir yol izlemektedir. Bu dönemde ince motor becerilerde belirgin ilerlemeler gözlenmektedir. Çocuklar kalem tutma, yazma ve çizme gibi becerilerde kontrollü ve başarılı hâle gelmektedir (Tepe vd., 2020). Bu gelişimle birlikte akademik beceriler daha kolay kazanılır. Yazılı materyaller öğretim sürecinde daha etkin kullanılır. Yalnız dikkat sürelerinin sınırlı olması öğretim sürecinin kısa süreli ve etkileşimli etkinliklerle çeşitlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Senemoğlu, 2018).

Fiziksel gelişim yalnızca kas ve iskelet sistemiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda görme, işitme ve diğer duyuşal özellikleri de kapsamaktadır. Duyuşal gelişim, öğrenme süreçlerinde ve yabancı dil ediniminde büyük bir öneme sahiptir. Görsellerle desteklenen öğretim etkinlikleri, çocukların dikkatini çekmekte ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Benzer şekilde işitsel duyunun gelişimi, sesleri ayırt etme, doğru telaffuz ve ritim algısının edinilmesinde belirleyici bir unsurdur (Gür & Artan, 2025).

Çocukların fiziksel gelişim düzeyleri dikkate alınmadan planlanan öğretim süreçleri, öğrenme sürecinde çeşitli güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Uzun süre hareketsiz kalmayı gerektiren etkinlikler, gelişim düzeyinin üzerinde ince motor beceri beklentileri ya da soyut içeriklere aşırı yüklenme, çocukların derse yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde hareket temelli etkinlikler, oyun, drama ve birden çok duyu organına

hitap eden öğrenme yaklaşımlarının kullanılması; çocukların fiziksel gelişim özellikleriyle uyumlu, etkili ve sürdürülebilir bir öğretim süreci sunulmasına katkı sağlamaktadır (Çiftçi & Uzunyol, 2019).

2.1.2.2. Bilişsel gelişim

Biliş, bireyin çevresindeki uyaranları algılaması, bilgiyi işleme, dikkatini yönlendirmesi, hatırlaması, problem çözmesi ve dili etkin biçimde kullanmasını sağlayan zihinsel süreçlerin tamamını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Çocuk, doğumdan itibaren çevresini keşfetmeye, nesneler ve olaylar arasındaki ilişkileri anlamlandırmaya ve yaşantıları yoluyla zihinsel yapılar oluşturmaya başlar; bu süreçler zamanla daha karmaşık ve sistemli bir nitelik kazanır (Sönmez, 2000). Bilişsel gelişimdeki bu ilerleme, dil öğrenme becerilerinin gelişimi ve öğrenme kapasitesinin genişlemesi açısından belirleyici olup çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde bilişsel özelliklerin dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Bilişsel gelişimi açıklamaya yönelik kuramsal yaklaşımlar arasında Piaget, Vygotsky, Bruner ve Gagné'nin görüşleri önemli bir yer tutmaktadır. Piaget, bilişsel gelişimi biyolojik temelli ve aşamalı bir süreç olarak ele almış; çocuğun düşünme biçiminin denge, dengesizlik ve yeniden denge döngüsü içerisinde geliştiğini ileri sürmüştür (Akt.: Bacanlı, 2002). Piaget'ye göre duyuşal-motor dönemden soyut işlemler dönemine kadar uzanan dört temel evrede çocukların algılama, mantık yürütme ve problem çözme biçimleri niteliksel olarak farklılık göstermektedir (Akt.: Erden, 2005). Duyusal-motor dönemde çevreyle etkileşim doğrudan duyuşal ve hareket yoluyla sağlanırken, işlem öncesi dönemde sembolik düşünme gelişmekte; ancak benmerkezci düşünme hâlen baskın olmaktadır. Somut işlemler döneminde çocuklar mantıksal ilişkileri somut nesneler aracılığıyla kurabilirken, soyut işlemler döneminde kavramlar üzerinden akıl yürütme, hipotez kurma ve soyut düşünme becerileri gelişmektedir. Bu evreler, çocuklara sunulacak dil girdisinin niteliği, somutluk düzeyi ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır (Akt.: Senemoğlu, 2018).

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı ise öğrenmenin temelinde sosyal etkileşimin yer aldığını vurgulamaktadır. Yakınsal gelişim alanı kavramı, çocuğun tek başına gerçekleştiremeyeceği ancak yetişkin ya da daha yetkin akran desteğiyle başarabileceği öğrenme potansiyelini ifade etmektedir. Bu yaklaşımda bilişsel gelişim, sosyal iletişim ve etkileşim yoluyla şekillenmekte; öğretmenin rehberlik rolü ön plana çıkmaktadır (Akt.: Ünveren Kapanadze, 2019). Yabancı/ikinci dil öğretimi bağlamında bu kuram, etkileşim temelli, destekleyici ve aşamalı öğretim süreçlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Bruner, bilişsel gelişimi yaşam boyu süren bir süreç olarak değerlendirmiş ve bireyin bilgiyi üç farklı temsil sistemi aracılığıyla yapılandırıldığını belirtmiştir. Eylemsel temsil, öğrenmenin hareket yoluyla gerçekleştiği aşamayı; imgesel temsil, görsel imgelerle öğrenmeyi; sembolik temsil ise dil ve soyut semboller aracılığıyla bilgi işlemeyi ifade etmektedir (Akt.: Senemoğlu, 2007). Çocukların sembolik temsile geçişiyle birlikte dil, düşüncenin temel aracı hâline gelmekte; bu durum yabancı/ikinci dil öğretiminde somuttan soyuta doğru yapılandırılmış öğretim tasarımlarının önemini artırmaktadır.

Gagné'nin bilgi işleme yaklaşımı, öğrenmenin hiyerarşik bir yapı içerisinde basitten karmaşığa doğru ilerlediğini savunmaktadır. Öğrenme türlerini işaret öğrenmeden problem çözmeye kadar uzanan bir süreçte ele alan bu yaklaşım, uygun öğretim koşullarının zihinsel süreçleri daha etkili hâle getirdiğini vurgular. Gagné'ye göre öğrenme ortamı, öğrencinin bilişsel kapasitesini destekleyecek biçimde planlanmalı ve öğretim süreci sistemli olarak yapılandırılmalıdır (Akt.: Özmen, 2008). Bu yaklaşım, özellikle yabancı/ikinci dil öğretiminde dil girdisinin düzenlenmesi, pekiştirme süreçlerinin planlanması ve hedef yapıların aşamalı biçimde sunulması açısından yol göstericidir.

Bilişsel gelişimle yakından ilişkili olan dil gelişimi, çocuğun düşünme biçimini, planlama ve problem çözme becerilerini destekleyen temel bir süreçtir (Senemoğlu, 2002). Dil, bilişsel süreçlerin hem aracı hem de ürünü olarak işlev görmekte; çocukların çevrelerini anlamlandırmalarını ve zihinsel süreçlerini organize etmelerini sağlamaktadır. Çocuklarda yaş ilerledikçe dikkat sürelerinin uzaması, sembolik düşünmenin güçlenmesi ve bellek kapasitesinin artması gibi bilişsel gelişimi destekleyen yapılar gelişir. Bu durum çocukların yabancı dil öğrenme sürecinde daha karmaşık dil yapılarıyla çalışabilmelerine olanak tanımaktadır. Küçük yaş gruplarında kısa süreli, tekrar temelli ve somut materyallerle desteklenen etkinlikler etkili olurken; daha büyük çocuklar görsel-işitsel materyaller, problem çözmeye dayalı görevler ve soyut dil yapılarını içeren etkinliklerle daha başarılı öğrenme deneyimleri yaşayabilmektedir (Kol, 2011).

Bu bağlamda bilişsel gelişim, çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin planlanmasında temel belirleyicilerden biri olarak değerlendirilmektedir. Öğretim sürecinin çocukların gelişim dönemlerine uygun biçimde yapılandırılması, öğrenmenin etkililiğini artırmakta ve dil ediniminin kalıcılığına önemli katkılar sağlamaktadır.

2.1.2.3. Sosyal ve duygusal gelişim

Çocukların sağlıklı ve dengeli bireyler olarak yetişebilmeleri, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının bütüncül bir yaklaşımla desteklenmesine bağlıdır. Sosyal gelişim, çocuğun

doğumdan itibaren aile ortamında başlayan ve zamanla çevresiyle kurduğu etkileşimler aracılığıyla toplumsal yaşama uyum sağlamasını mümkün kılan bir süreçtir (Aral & Kadan, 2019). Bu süreçte çocuk hem kendi davranışlarını hem de başkalarının davranışlarını gözlemleyerek bulunduğu sosyal bağlama uygun tepkiler geliştirmeyi, toplumsal kuralları ve kültürel değerleri içselleştirmeyi öğrenir (Önalın, 2006). Özellikle erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinin artması, sosyal yeterliliklerin hızlı biçimde gelişmesine katkı sağlamakta; nitelikli akran etkileşimlerinin çocukların sosyal ve duygusal uyumlarını güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Gülay, 2009).

Duygusal gelişim ise çocuğun duygularını tanıma, ifade edebilme ve düzenleme becerilerini kapsayan bir gelişim alanıdır. Yaşamın ilk yıllarında yoğun ve doğrudan biçimde ortaya çıkan duygular, zamanla sosyal bağlama uygun şekilde kontrol edilebilir hâle geldikçe duygusal olgunlaşma da ilerlemektedir. Her ne kadar duyguların biyolojik bir temeli bulunsa da duygusal gelişim büyük ölçüde çevresel etkileşimler ve öğrenme süreçleri yoluyla şekillenmektedir. Bu bağlamda aile bireyleri ve öğretmenlerin tutumları belirleyici bir rol oynamaktadır; destekleyici, sıcak ve güven verici yaklaşımlar çocukların öz güvenini artırırken baskıcı ve cezalandırıcı tutumların kaygı düzeyini yükseltebildiği belirtilmektedir (Yavuzer, 2024).

Sosyal ve duygusal gelişim, birbirinden bağımsız değil; aksine birbirini tamamlayan iki temel gelişim alanı olarak ele alınmaktadır. Çocuğun sosyal çevresine uyum sağlaması, duygusal olgunluğunu desteklerken duygusal dengenin güçlenmesi de sosyal ilişkilerin niteliğini artırmaktadır (Aral & Kadan, 2019). Bu doğrultuda empati kurma, iş birliği yapma, sorumluluk alma ve sosyal kurallara uyum sağlama gibi sosyal beceriler ile duyguları kontrol edebilme ve kendini uygun biçimde ifade edebilme gibi duygusal beceriler gelişim sürecinde birlikte ilerlemektedir (Kandır & Alpan, 2008a; 2008b). Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde akran etkileşimlerinin yoğunlaşması, öğretmen ve arkadaşların sosyal ilişkilerin merkezinde yer alması, sosyal-duygusal gelişimin önemini daha da artırmaktadır.

Sosyal ve duygusal gelişim, çocukların yalnızca toplumsal uyumları açısından değil, öğrenme süreçleri bakımından da kritik bir işleve sahiptir. Yabancı/ikinci dil öğrenme sürecinde çocuğun öz güven düzeyi, hata yapmaya yönelik tutumu ve öğretmen ile akranlarına karşı geliştirdiği duygusal yaklaşımlar, öğrenme motivasyonunu ve öğrenme hızını doğrudan etkilemektedir. Krashen'in (1985) duyuşsal filtre hipotezi, yüksek kaygı düzeyinin dil öğrenimini engellediğini; buna karşılık düşük kaygı, yüksek motivasyon ve olumlu sosyal etkileşimlerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin duyarlı ve destekleyici tutumları, oyun temelli etkinlikler, akran iş birliğini teşvik eden

uygulamalar ve güvenli sınıf ortamlarının oluşturulması, hem çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemekte hem de çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin daha etkili biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Batmaz & Büyükkiz, 2025).

2.1.2.4. Dil gelişimi

2.1.2.4.1. Dil edinimi ve dil öğrenimi

Dil, bireylerin düşünce, duygu ve gereksinimlerini sözlü ya da yazılı yollarla ifade etmelerine olanak tanıyan çok boyutlu ve dinamik bir iletişim sistemidir. İnsan ve toplumdan ayrı düşünilemeyen dil; bilim, sanat, kültür ve teknoloji gibi pek çok alanla etkileşim hâlinde olup bireylerin sosyal yaşamlarını ve bilişsel gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (Aksan, 2016). Aynı zamanda dil, insanı diğer canlılardan ayıran temel yetilerden biri olarak kabul edilmekte; çocukluk döneminde kazanılan dilsel yeterlikler, bireyin ilerleyen yaşlardaki düşünme ve iletişim becerilerinin temelini oluşturmaktadır.

Dil; ses, yapı, sözcük, dizim, anlam ve kullanım gibi farklı boyutlardan oluşmakta ve bu yönleriyle çok katmanlı bir sistem olarak ele alınmaktadır. Temel yapı taşları ses birimleri, biçim birimleri ve bu birimlerin üst düzey örgütlenmeleriyle açıklanmaktadır. Dil gelişimi doğumla birlikte başlamakta ve genel olarak konuşma öncesi dönem ile konuşma dönemi olmak üzere iki ana evrede incelenmektedir. Konuşma öncesi dönemde çocuk, çevresindeki seslere karşı duyarlılık geliştirir; ağlama, dırıldama, mırıldanma ve tekrar mırıldanma gibi evrelerden geçerek ses üretim becerilerini aşamalı biçimde kazanır. Bu süreçte çocuk, çevresel sesleri taklit ederek dilin temel unsurlarıyla doğal bir etkileşim kurmaktadır (Başal, 2004; Özkaya, 2021).

Konuşma dönemi ise anlamlı sözcüklerin ve cümlelerin ortaya çıktığı, dilin yapısal ve dil bilgisel özelliklerinin doğal yollarla edinildiği bir aşamayı ifade etmektedir. Çocuk bu dönemde tek sözcüklü ifadelerden başlayarak iki ya da daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurmakta; okul öncesi dönemde temel dil bilgisel yapıları kullanmaya başlamakta ve okul dönemine ilerledikçe dil becerileri giderek daha karmaşık bir hâl almaktadır (Topbaş, 2005).

Her ne kadar çocuklarda dil gelişimi bireysel farklılıklar gösterse de genel olarak benzer gelişim evreleri izlenmektedir. Yeni doğan döneminde ortaya çıkan refleksif sesler, ilk aylarda homurtu ve esneme biçiminde görülürken ilerleyen aylarda mırıldanma ve tekrar mırıldanma evreleri ortaya çıkmaktadır. Dokuzuncu aydan itibaren kelime hazinesi gelişmeye başlamakta; bir ile iki yaş arasında iki kelimeli ifadeler kullanılmakta, iki ile üç yaş arasında sözcük dağarcığı hızla genişlemekte ve üç ile beş yaş arasında çocuk soru sorma ve kendi kendine konuşma davranışları sergilemektedir. Beş-altı yaş döneminde ise çocuk, dilin kurallarını

büyük ölçüde kullanabilir hâle gelmekte ve duygularını farklı sözcüklerle ifade edebilmektedir (Başal, 2004).

Dil gelişimini etkileyen faktörler arasında ailenin dil kullanımı, çevreyle kurulan erken iletişim, ebeveynlerin eğitim düzeyi, oyun ve sosyal etkileşim olanakları, ev ortamındaki dilsel zenginlik ve işitme yeterliği yer almaktadır. Çocuk dili; iletişim, taklit, model alma ve bilişsel süreçler yoluyla edinmekte, bu nedenle erken yaşta sunulan zengin dil girdileri büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda erken yaşta yabancı/ikinci dil öğretimi, çocukların hem doğal iletişim becerilerini geliştirmelerine hem de dilin yapısal özelliklerini daha etkili biçimde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Onursal, 2019).

Dil ediniminde yaş faktörünün önemine dikkat çeken kritik dönem hipotezi, beynin esnekliğinin yüksek olduğu 2–13 yaş aralığını dil öğrenimi açısından en uygun dönem olarak tanımlamaktadır. Bu yaş aralığında edinilen dilin daha kalıcı ve akıcı olduğu; ergenlik sonrasında öğrenilen dillerde ise telaffuz ve dil bilgisi kullanımında çeşitli güçlüklerin ortaya çıkabildiği belirtilmektedir (Demirezen, 2003). Hedef dile ait bilinçli bilgilenme süreci dil öğrenme olarak tanımlanabilir. Kişi, dili belli bir hedef doğrultusunda kurallarıyla kavrar. Dil öğrenme bilinçli bir süreçtir. Edinim sürecinde ise doğal ortamda kişi dile maruz kalır. Kuralları ve dil yapısını bu süreçte kendi hissi süreçlerine göre tamamlar (Uçak, 2016). Araştırmalar, erken yaşta yabancı dil öğretiminin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda edinim ve öğrenme süreçlerinin uygun yöntemlerle desteklenmesi, çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dil gelişiminin bütüncül ve etkili biçimde ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Doğan, 2019; Kurt, 2019).

2.1.2.4.2. Dil gelişimi kuramları

Dil gelişimi, çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimler ile bilişsel süreçlerinin birlikte işlediği çok boyutlu bir gelişim alanıdır. Bu süreç, farklı kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır. Dil gelişimini açıklamaya yönelik başlıca kuramlar; davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, sosyal etkileşim yaklaşımı ve biyolojik/psikolinguistik yaklaşımdır.

Davranışçı yaklaşım, dil gelişimini öğrenilmiş bir davranış olarak ele alır. Dili gözlemlenebilir davranışlar üzerinden açıklar. Çocuklar, etrafında duydukları sesleri taklit eder. Yetişkinler tarafından pekiştirilen sözcükler kalıcı olarak öğrenilir. Ödül verilmesi ve pekiştireç ile desteklenmesi çocuğun konuşma sürecinin şekillenmesine yardımcı olur. Davranışçı yaklaşım, gözle gözlemlenebilir davranışlara odaklanır (Özkaya, 2021).

Dil gelişiminin çocuğun zihinsel süreçler ve çevresel uyarıcıların etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını savunan yaklaşım ise bilişsel yaklaşımdır. Çocuk, çevresinden aldığı bilgileri zihinsel olarak işleyerek dili yapılandırır (Ercan Demirel, 2016). Öğrenmenin bireyin etkin katılımıyla gerçekleştiğini vurgulayan Bruner, dil öğreniminin aktarılan bir bilgi değil; yapılandırılan bir süreç olduğunu ifade eder (Senemoğlu, 2007).

Sosyal etkileşim yaklaşımı, dil gelişiminin bilişsel temellere dayandığını kabul etmekle birlikte, bu bilişsel yapıların sosyal ve kültürel etkileşimler yoluyla biçimlendiğini savunur. Vygotsky'ye göre çocuk, yetişkinler ve akranlarıyla kurduğu etkileşimler sayesinde dil becerilerini geliştirir. Dil öğrenimi, bireysel zihinsel süreçlerin ötesinde, sosyal bağlamın ve kültürel çevrenin etkisiyle gerçekleşir. Çocuğun kendi başına gerçekleştirebildiği performans ile rehberlik yoluyla ulaşabileceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki fark, yakınsal gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Ünveren Kapanadze, 2019).

Biyolojik ya da psikolinguistik yaklaşım ise dil gelişimini doğuştan gelen biyolojik donanımlar temelinde açıklar. Chomsky, çocukların doğuştan bir dil edinim aygıtına sahip olduğunu ve bu sayede çevrelerinde konuşulan dili kısa sürede içselleştirebildiklerini ileri sürmüştür (Akt.: Çelik, 2017). Bu görüşe göre her çocuk, potansiyel olarak tüm dilleri öğrenebilecek kapasiteyle dünyaya gelir; ancak içinde bulunduğu toplumun dili çevresel etkileşim yoluyla edinilir. Dil edinim aygıtının belirli bir kritik dönemden sonra işlevselliğini azalttığı ifade edilmektedir (Akt.: Bacanlı, 2002). Vygotsky ise dil ile düşüncenin eş zamanlı geliştiğini ve bilişsel süreçlerin sosyal çevre tarafından desteklendiğini vurgulamaktadır (Akt.: Özkaya, 2021).

Bu kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda dil gelişimi, yalnızca biyolojik ya da zihinsel bir süreç olarak değil; aynı zamanda sosyal ve kültürel etkileşimlerin bütünleştiği çok yönlü bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir. Davranışçı, bilişsel, sosyal etkileşim ve psikolinguistik yaklaşımlar, çocukların dil gelişiminin farklı boyutlarını açıklayarak bu sürecin bütüncül biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.1.3. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak çocuklara öğretimi

Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi; yurt dışında yaşayan Türk göçmen ailelerin çocukları, Türkiye'de ikamet eden göçmen ailelerin çocukları ve yurt dışındaki yabancı uyruklu çocuklar olmak üzere farklı gruplar çerçevesinde ele alınmaktadır. Günümüzde artan ülkeler arası hareketlilik ve çok kültürlü toplumsal yapı, bireylerin ana dillerine ek olarak birden fazla dili öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır. Böylece öğrenilen diller sosyal ve kültürel etkileşimlerin doğal bir parçası hâline gelmektedir (Özkaya, 2021). Demirel ve Durmuş'a

(2021) göre ikinci dil kavramı geniş anlamda ana dilden sonra öğrenilen tüm dilleri kapsamakta; dar anlamda ise ikinci dil ile yabancı dil arasındaki ayrım, dil öğreniminin hedef dilin konuşulduğu ortamda mı yoksa ana dilin konuşulduğu ortam dışında mı gerçekleştiğine bağlı olarak yapılmaktadır. Buna göre hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenilen dil ikinci dil, bu ortamın dışında öğrenilen dil ise yabancı dil olarak tanımlanmaktadır.

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi edinmeleri ve kültürel bağlarını sürdürmeleri amacıyla “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı” hazırlanmış; bu program zaman içerisinde güncellenmiş ve son olarak 2024–2025 eğitim-öğretim yılı için Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2024). Programın temel amacı, yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak, Türk kültürünün temel öğelerini tanıtmak ve kültürler arası farkındalık kazandırmaktır (Şen, 2016; MEB, 2024).

Avrupa ülkelerinde Türkçe öğretimi uygulamaları ülkelere göre farklılık göstermektedir. Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü dersi, okul saatleri dışında ve haftada iki saat olmak üzere Türkiye’den görevlendirilen öğretmenler tarafından yürütülmekte; derse katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır (Çakır, 2021). Fransa’da ise ELCO programı ile başlayan Türkçe öğretimi, 2021 yılında EILE sistemine dâhil edilmiş ve ilkökul düzeyinde, A1 seviyesinde Türkçe öğretimi hedeflenmiştir (Tıglioğlu Kapıcı, 2014; Tomat Yılmaz, 2023). Hollanda, Belçika, İsviçre ve İtalya gibi ülkelerde Türkçe öğretimi farklı süre ve modellerle sürdürülmekte; Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı bu süreçleri çeşitli projelerle desteklemektedir (Yağmur, 2006; Demirel, 2021; Karataş, 2021; Kayır, 2021; TMV, 2020).

Türkiye’de yaşayan göçmen çocuklara yönelik Türkçe öğretimi ise özellikle 2011 sonrası artan kitlesel göç hareketleriyle birlikte önem kazanmıştır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı, 2014 yılında Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve Halk Eğitim Merkezlerinde (HEM) uygulanmak üzere Türkçe öğretime yönelik modüler programlar geliştirmiştir. Ayrıca PIKTES projesi aracılığıyla göçmen çocukların Türk eğitim sistemine uyumları desteklenmiş; proje zamanla tüm yabancı uyruklu çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir (PIKTES, 2016; Ulukuş & Tümtaş, 2023). Bu süreçte öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmiş ve öğretim materyali olarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ders kitapları kullanılmıştır (Büyükkiz & Çangal, 2016).

Yurt dışındaki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ise göç, turizm ve uluslararası ilişkilerin etkisiyle giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu alanda Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı başta olmak üzere üniversitelerin TÖMER’leri, Millî Eğitim Bakanlığı ve TİKA gibi kurumlar eğitim faaliyetleri yürütmektedir (TMV, 2025). Türkçenin

yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) temel alınmakta ve eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda öğrenme-öğretme süreçleri yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, sosyal birer aktör olarak bilişsel ve duyuşsal becerilerini deneyim yoluyla geliştirmektedir. Programlar, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu biçimde tasarlanarak öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra kültürlerarası farkındalık, söz varlığı ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir (TMV, 2025).

Sonuç olarak çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi hem yurt dışı hem de Türkiye bağlamında farklı uygulama ve programlarla yürütülmekte; CEFR ve uluslararası yeterlilik çerçeveleri doğrultusunda bütüncül, disiplinler arası ve kültürler arası bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların dilsel, kültürel ve iletişimsel yeterliklerini geliştirmelerine ve eğitim süreçlerine aktif biçimde katılmalarına katkı sağlamaktadır.

2.1.4. İki dillilik

Ana dili, bireyin doğumdan itibaren aile çevresi ve yakın sosyal ortam aracılığıyla doğal yollarla edindiği ilk dil olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, öğretim ya da planlı öğrenme süreçleri sonucunda kazanılan diğer diller ise ikinci ya da üçüncü dil kapsamında değerlendirilmektedir (Demirel Aydemir & Durmuş, 2021). İkinci dil ve iki dillilik kavramları kimi yönleriyle benzerlik gösterse de kapsam ve kullanım alanları açısından birbirinden ayrılmaktadır. Demirel Aydemir ve Durmuş'a (2021) göre ikinci dil, yabancı dili de içine alan geniş bir kavramken iki dillilik, bireyin hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu bir ülkede yaşamını sürdürebilmek, eğitim almak ya da mesleki faaliyetlerini yürütebilmek amacıyla edindiği dili ifade etmektedir.

Alan yazınında iki dillilik ve çok dillilik kavramları; tanımları, kapsamları ve sınıflandırmaları bakımından farklı bakış açılarıyla ele alınmış, ancak bu kavramlara ilişkin ortak ve kesin bir çerçeve oluşturulamamıştır. Bölükbaş Kaya ve arkadaşları (2019), tanımlar arasındaki farklılıkların; dil edinim süreci, edinim koşulları, bireyin ana diline maruz kalma durumu ve her iki dildeki yeterlik düzeyi gibi değişkenlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Buna karşın çalışmalarda ortak olarak vurgulanan nokta, bireyin ana dilinden farklı bir dilde kendini ifade edebilme becerisine sahip olmasıdır.

Özkaya (2021), iki dilliliğin her iki dilde de yüksek düzeyde yetkinlik gerektirdiğini ifade etmektedir. Akkaya ve İşçi (2016, s. 330) ise iki dilliliğin tanımlanmasında bireyin her iki dile maruz kalma süresi ve içinde bulunduğu sosyal çevrenin belirleyici olduğunu vurgulamakta; bireyin iki dilden en az birinde işlevsel dil becerilerine sahip olması ve kendini anlamlı biçimde ifade edebilmesinin ortak bir ölçüt olarak öne çıktığını belirtmektedir. Kalı ve

arkadaşları (2021) ise iki dilliliği, bireyin ikinci dili ana diliyle eş zamanlı ya da ardışık olarak edinmesi, her iki dili aktif biçimde kullanabilmesi ve temel dil becerileri aracılığıyla kendini ifade edebilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, iki dilliliğin farklı değişkenler temelinde ele alındığı ve ikinci dili edinen bireylerin hem kişisel özellikleri hem de yaşadıkları çevre bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Bu kapsamda bireysel iki dillilik, bir kişinin birden fazla dile sahip olması olarak tanımlanırken toplumsal iki dillilik, bir toplumda birden fazla dilin aktif biçimde kullanılması durumunu ifade etmektedir (Arslantaş & Aktürkoğlu, 2023).

2.1.5. Çok dillilik

Çok dillilik hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ele alınabilen, çok boyutlu ve dinamik bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bireysel bağlamda çok dilli bireyler; birden fazla dili sözlü ve yazılı olarak edinebilmekte, dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini farklı durum ve amaçlara uygun biçimde kullanabilmektedir (Haznedar, 2021). Toplumsal açıdan ise çok dillilik, bir toplum ya da ulus içinde resmi veya gayriresmî düzeyde birden fazla dilin etkin biçimde kullanılması durumunu ifade etmektedir (Gün & Şimşek, 2021, s. 87).

Çok dillilik kavramının etimolojik kökeni, Yunanca “poly” (çok) ve “glot” (dil) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşan “polyglot” terimine dayanmaktadır (Kara & Şihanlıoğlu, 2021, s. 46). Kara ve Şihanlıoğlu’na (2021, s. 46) göre çok dillilik, ilk bakışta yalın bir kavram gibi görünmekle birlikte dil bilimi, psikodilbilim, sosyodilbilim ve eğitim gibi farklı disiplinlerde çeşitli boyutlarıyla ele alınan karmaşık bir yapıya sahiptir. Fransızcada ise bu kavram “plurilinguisme” ve “multilinguisme” terimleriyle karşılanmaktadır (Saydı, 2013, s. 277).

Alan yazınında çok dillilik, bireyin ana dili dışında birden fazla dili etkin biçimde kullanabilmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Ulusoy, 2024). Bu yönüyle çok dillilik, hem bireyin birden fazla dile sahip olmasını hem de bir toplumda birden fazla dilin eş zamanlı ve işlevsel biçimde kullanılmasını kapsayan üst bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Kaya, Palas & Can, 2022). Bireysel çok dillilik, kişinin sahip olduğu dilleri iletişimsel amaçlarla kullanabilmesini ifade ederken toplumsal çok dillilik, bir toplumda farklı dillerin bir arada ve etkin biçimde varlığını sürdürmesi anlamına gelmektedir. Eğitim ortamlarında çok dillilik ve çok kültürlülük, bireylerin yeni sosyal bağlamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve dilsel-kültürel öğrenme süreçlerini desteklemektedir.

Avrupa Komisyonu (2007), çok dilliliği “toplumların, kurumların, grupların ve bireylerin günlük yaşamlarında düzenli olarak birden fazla dille ilişki kurma becerisi” şeklinde tanımlarken Saydı (2013, s. 277) bu kavramı birey ya da toplulukların farklı dillerde kendini ifade edebilme yetkinliği olarak ele almaktadır. Aksan (2009) ise çok dilliliği, birden fazla dilde aktif ya da pasif düzeyde iletişim kurabilme becerisi olarak ele alır. Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere çok dillilik çeşitli disiplinler ve araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmaktadır (Kara & Şıhanlıoğlu, 2021).

Günümüzde artan sosyokültürel etkileşim, bireylerin birden fazla dile maruz kalmasını sağlamaktadır. Bu durum bireylerin bu dilleri öğrenim ya da edinim yoluyla kazanmalarını kolaylaştırmakta ve çok dilliliğin yaygınlaşmasını artırmaktadır. Ayrıca birden fazla dili yetkin biçimde kullanabilmelerini destekleyecek etkili dil politikalarının geliştirilmesini de gerekli kılmaktadır (Özkaya, 2021). Yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmalar, çok dilliliğin temel dil becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır (Erdem, 2009; Göçer, Tabak & Coşkun, 2012; Bulut vd., 2012; Aksu, 2021; Kaya & Erol, 2021).

Çok dillilik hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli bir yeterlik alanı olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda kültürel etkileşim ve sosyal uyum süreçlerinde de önemli bir rol üstlenmektedir.

2.2.Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel ve Özel İlkeler

Çocuklara yabancı/ikinci dil öğretiminde temel ilkeler, öğrenme sürecinin kalıcı ve etkili olabilmesi için öğrencilerin özelliklerinin ve öğretim ilkelerinin dikkate alınması gerektiğini vurgular. Yabancı/ikinci dil öğretiminin planlanması, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamak, öğretim hedeflerini gerçekleştirmek ve öğretim sürecini sistemli hâle getirmek amacıyla yapılan bilinçli bir süreçtir (Kara, 2024). Bu süreç, öğretim etkinliklerinin etkili, düzenli ve öğrencilerin düzeyine uygun olarak yürütülmesini sağlar. Planlama aşamasında ilk adım, öğrencilerin yaş, ilgi alanları, önceki dil deneyimleri ve bilişsel gelişim düzeyi gibi özelliklerini analiz etmektir. İki dillilik veya çok dillilik deneyimi olan öğrenciler, yeni bir dili öğrenirken kendi dil birikimlerinden yararlanabilir; bu nedenle öğretim planı öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, esnek bir biçimde hazırlanmalıdır (Barın, 2004; Demirel, 2021). Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, açık, ölçülebilir ve öğrencilerin dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeye yönelik olmalıdır. Hedeflerin net olması, öğretim sürecinde kullanılacak materyal ve etkinliklerin seçiminde yol gösterici olur. Öğretim yöntem ve stratejilerinin seçiminde ise çocuklara yönelik oyun temelli, anlam temelli ve iletişim odaklı yaklaşımlar tercih edilmelidir; farklı öğrenme stilleri ve dil

geçmişleri göz önünde bulundurularak etkinliklerde çeşitlilik sağlanması, öğrenme sürecinin etkinliğini artırır (Çiftçi & Uzunyol, 2019). Ders kitapları, görsel-işitsel materyaller, hikâye kitapları, oyunlar ve teknoloji destekli araçlar planlamada dikkate alınmalı; materyaller, öğrencilerin yaş ve dil seviyesine uygun, anlamlı ve etkileşimli öğrenmeyi destekler nitelikte olmalıdır. Planlama süreci esnek ve değerlendirilebilir olmalı; ders süresince yapılan gözlemler ve öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda öğretim planı güncellenerek öğrenme süreci sürekli iyileştirilmelidir (Demirel, 2021).

Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin dört temel dil becerisini dengeli bir şekilde geliştirmesi, etkili iletişim kurabilmelerinin temelini oluşturur (Çeltik, 2022). Dinleme becerisi, öğrencilerin dili anlamlı bir şekilde alabilmesini sağlar; oyunlar, hikâye dinletileri ve şarkılar bu süreci destekler (Çiftçi & Uzunyol, 2019). Konuşma becerisi, öğrencilerin öğrendikleri dili üretme ve iletişim kurma yetilerini kapsar; rol oyunları, eşli konuşma çalışmaları ve günlük yaşam diyalogları öğrencilerin öz güvenle ve anlamlı biçimde konuşmalarını teşvik eder (Çebi, 2024). Okuma becerisi, yazılı metinleri anlayabilme ve yorumlayabilme yetilerini geliştirir; yaş düzeyine uygun hikâye kitapları, görsel materyaller ve kısa metinler okuma becerisini destekler ve kelime dağarcığını artırırken dil bilgisi yapılarını pekiştirir (Çeltik, 2022). Yazma becerisi ise dili üretici biçimde kullanmayı sağlar; basit cümlelerden başlayarak hikâye yazımı, günlük yazıları ve resimli anlatım çalışmaları ile yazma becerisi geliştirilir (Mavaşoğlu & Tüm, 2010). Bu dört beceri, birbirini destekleyen süreçler olarak ele alınmalı ve öğretim planlamasında her birine uygun stratejiler geliştirilmelidir. Öğrencilerin dil geçmişleri ve iki/çok dillilik deneyimleri, becerilerin geliştirilmesinde stratejik olarak kullanılabilir (Beyhan & Epçaçan, 2018; Kara & Işır, 2021).

Öğretimde bilgilerin basitten zora, somuttan soyuta ve genelden özele ilerlemesi temel bir ilkedir (Demirel, 2021; Barın, 2004). Basitten zora yaklaşım, öğrencilerin yeni dil yapılarını ve kelime bilgisini aşamalı olarak öğrenmesini sağlar; somuttan soyuta yaklaşım, somut deneyimler ve materyaller aracılığıyla öğrenilen bilgilerin soyut kavramlarla ilişkilendirilmesini hedefler; genelden özele yaklaşım ise genel dil yapılarının öğrenildikten sonra bunların özel bağlamlarda uygulanmasını içerir (Çebi, 2024; Beyhan & Epçaçan, 2018). Bu stratejiler, çocukların dil öğrenme sürecini daha etkin, kalıcı ve motive edici hâle getirir.

Günümüzde çoklu ortam araçları, yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmeyi eğlenceli ve etkileşimli hâle getiren önemli araçlardır. Görsel, işitsel ve etkileşimli materyaller; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini destekler; öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilir, tekrar yapabilir ve öğrenilen bilgiyi

pekiştirecek etkinliklere katılabilir (Demirel, 2021; Barın, 2004; Çebi, 2024; Beyhan & Epçaçan, 2018; Kara & Işır, 2021).

Bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyon ve başarılarını doğrudan etkiler. Her öğrencinin öğrenme hızı, önceki dil deneyimi, bilişsel gelişim düzeyi ve ilgi alanları farklıdır; öğretim stratejileri, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun, esnek ve çeşitlendirilmiş olmalıdır (Demirel, 2021; Barın, 2004; Beyhan & Epçaçan, 2018; Çiftçi & Uzunyol, 2019). Öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımı, dilin kalıcı öğrenilmesi ve iletişim becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Etkin katılım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasını, deneyimlemesini ve paylaşmasını içerir. Sınıf içi grup çalışmaları, eşli etkinlikler, rol oyunları ve tartışmalar öğrencilerin dili doğal bağlamlarda kullanmalarını teşvik eder; motivasyonun artırılması, öğrencilerin ilgisini çeken ve anlamlı etkinliklerin planlanması ile desteklenir (Çebi, 2024; Beyhan & Epçaçan, 2018; Kara & Işır, 2021).

Öğretimde bir seferde bir tek dil yapısının sunulması, bilişsel yükü azaltır ve öğrenilen bilgilerin pekişmesini sağlar. Önce temel yapı veya kelime grubu tanıtılır, yeterince pekiştirildikten sonra yeni yapılar eklenir; bu süreç, öğrencilerin öz güvenini artırır ve motivasyonlarını destekler.

Güdülenme, öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarını, bilgiyi pekiştirmelerini ve dil becerilerini daha etkin kullanmalarını sağlar. İçsel güdülenme öğrencilerin merak ve ilgi duygusundan, dışsal güdülenme ise öğretmenin sağladığı ödüller, övgü ve geri bildirimlerden kaynaklanır. Özellikle çocuklara yönelik öğretimde oyunlar, dijital uygulamalar, hikâye anlatımı ve dramatizasyonlar güdülenmeyi artırır; öğrencilerin başarı deneyimleri yaşamaları, öğrenmeye devam etme motivasyonlarını güçlendirir.

Öğrencilerin öğrenilen bilgileri günlük yaşamda etkin olarak kullanabilmesi, öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlılığı açısından kritik öneme sahiptir. Dil, yalnızca sınıf içi bir konu olarak değil, iletişim aracı olarak kullanılmalı, derslerde bilgiler gerçek yaşam bağlamlarına taşınmalıdır. Alışveriş, rol oyunları, günlük rutinler veya dijital simülasyonlar öğrencilerin dili işlevsel olarak kullanmalarını sağlar ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde çocukların dili etkili ve kalıcı öğrenmesi için şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Hedef dilin ders süresince sürekli kullanılması, doğru telaffuza önem verilmesi, öğretimin dinleme ve konuşma ile başlatılması, kültürel kazanımların sağlanması, öğrenilenlerin uygulanması için fırsatlar sunulması, grup çalışmalarıyla iş birlikçi öğrenmenin desteklenmesi, hatalara yapıcı dönütlerin verilmesi ve uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, dil öğreniminin etkinliğini artırır.

Ayrıca çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreci çocuğun kişiliği, bilişsel kapasitesi, öğrenme stili dikkate alınarak da planlanmalıdır. Dikkat süresi kısa olan çocuklar için kısa ve yoğun etkinlikler tercih edilmelidir; görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri doğrultusunda etkinlikler çeşitlendirilmelidir. Dil öğretimi, iletişim aracı olarak dört temel dil becerisini dengeli bir şekilde geliştirecek biçimde planlanmalı, erken yaşta somut, oyun temelli ve doğal bağlamlarda yapılmalıdır. Oyun, şarkı, hikâye ve dramatizasyon gibi etkinlikler, çocukların ilgisini çekerek dil öğrenimini kolaylaştırır ve motivasyonlarını artırır. Başlangıçta dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilerek, çocukların dili doğal bir bağlamda öğrenmeleri sağlanmalı, okuma ve yazma becerileri ise daha sonraki aşamalarda destekleyici olarak işlenmelidir (Demirel, 2021; Çebi, 2024; Çiftçi & Uzunyol, 2019; Beyhan & Epçaçan, 2018; Kara & Işır, 2021).

2.3.Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Hazırlanan Programlar

Eğitim programları, bir eğitim süreci boyunca ulaşılmaya hedeflenen kazanımlar doğrultusunda planlanan tüm etkinliklerin kapsamını ve yönünü belirleyen temel metinler olarak formal eğitimin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Programlar, eğitimde ortak bir çerçeve oluşturarak standartlaşmayı sağlamanın yanı sıra, öğrenme çıktılarının izlenebilirliğini ve değerlendirilebilirliğini artırma işlevi üstlenmektedir (Varış, 1994; Demirel, 2020). Bu doğrultuda eğitim programı, yalnızca ders içeriklerinin sıralandığı bir yapı olarak değil; okul içi ve okul dışı öğrenme yaşantılarını da kapsayan bütüncül bir sistem olarak ele alınmaktadır (Demirel, 2020). Öğretim programı ise bu geniş çerçeve içinde belirli bir dersin amaçlarını, içeriğini, öğretme-öğrenme süreçlerini ve ölçme-değerlendirme boyutlarını içeren daha sınırlı ve ders odaklı bir yapı sunmaktadır (Başar, 2021).

Program geliştirme süreci, çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında disiplinler arası bir yaklaşımı ve çok paydaşlı bir yapıyı zorunlu kılmaktadır. Programların niteliğini öğretmenler, öğrenciler, aileler, alan uzmanları ve akademisyenlerin sürece katkı sunduğu bu yapı, doğrudan etkilemektedir. Programların hem bireysel hem de toplumsal gereksinimlere yanıt verebilmesi, program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizinin sağlıklı biçimde yürütülmesine bağlıdır. Bu aşamada hedef kitlenin dil düzeyi, sosyo-kültürel özellikleri ve öğrenme gereksinimlerinin çeşitli veri toplama araçları aracılığıyla belirlenmesi, programın etkililiğini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır (Başar, 2021). Sürece farklı paydaşların dâhil edilmesi ve veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, programın temsil gücünü ve uygulanabilirliğini güçlendirmektedir.

Program geliştirme; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasında karşılıklı etkileşimi esas alan döngüsel bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmakta; programların belirli aralıklarla gözden geçirilmesini ve güncellenmesini gerekli kılmaktadır (Demirel, 2020). Özellikle çocuklara yönelik Türkçe öğretiminde yaş, gelişim düzeyi, dikkat süresi ve dilsel hazırbulunuşluk gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, öğretim programlarının esnek ve uyarlanabilir bir yapıya sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, uzun yıllar boyunca sistematik ve ortak bir öğretim programına dayanmayan uygulamaların yürütüldüğü görülmektedir. 1950’li yıllardan itibaren farklı kurumlar bünyesinde yabancılara Türkçe öğretilmiş olsa da bu süreçte program eksikliği önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmüştür (Durmuş, 2013). Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında yayımlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı, bu alandaki ilk kapsamlı ve erişime açık çalışmalardan biri olarak değerlendirilmektedir (Kalfa, 2008). Yunus Emre Enstitüsü tarafından yurt dışındaki farklı hedef kitlelere yönelik çeşitli programlar hazırlanmış olmakla birlikte, bu programların akademik çevrelerle sınırlı ölçüde paylaşılması, alanda bütüncül bir değerlendirme yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Göç hareketlerinin artmasıyla birlikte, yabancı ve göçmen çocuklara Türkçe öğretimi Türkiye’de giderek daha görünür ve öncelikli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Ancak bu süreç uzun bir süre standart ve ortak bir öğretim programı olmaksızın yürütülmüştür. Bu ihtiyaca yanıt vermek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, 2020 yılında geçici koruma altındaki çocuklara yönelik bir Türkçe öğretim programı hazırlamış ve böylece çocuklara Türkçe öğretiminde daha sistematik ve program temelli bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2020). Program geliştirme sürecinde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) temel bir referans olarak kullanılmıştır. CEFR, dil öğretimine yönelik önemli bir çerçeve sunmakla birlikte, doğrudan bir öğretim programı niteliği taşımamakta; daha çok program geliştiricilere genel ilkeler ve yönlendirici ölçütler sağlamaktadır.

Program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gereken temel unsurlar arasında; öğrencilerin kazanması hedeflenen bilgi ve becerilerin açık biçimde tanımlanması, öğreticilerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi, içeriklerin düzeylere göre yapılandırılması, kullanılacak materyallerin seçimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin planlanması yer almaktadır (Biçer, 2019).

2.3.1. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yabancılara Türkçe öğretim programı

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi programları, Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu ve göçmen çocuklara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin belirli bir standart çerçevesinde yürütülmesini amaçlayan resmî metinler arasındadır. Bu programlar, özellikle göç hareketlerinin artmasıyla birlikte farklı dil ve kültür geçmişlerine sahip çocukların Türk eğitim sistemine uyumunu desteklemeyi ve Türkçeyi işlevsel bir iletişim aracı olarak kullanabilmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Bu kapsamda 2016 yılında yayımlanan ve 6–12 yaş ile 13–17 yaş gruplarına yönelik olarak hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi programları, uzun süre uygulamada başvuru alan temel referanslar olmuştur (MEB, 2016).

2016 programları, yaş gruplarına göre ayrı yapılandırılmış ve her biri üç seviyeden oluşan bir öğretim sistemi üzerine kurgulanmıştır. Programlar, altı fasikül hâlinde sunulmuş; amaçlar, öğretici yeterlikleri, uygulama esasları ve ölçme-değerlendirme süreçleri bakımından benzer bir sistematik benimsemiştir. İçerik incelendiğinde, özellikle Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme gereksinimlerinin dikkate alındığı anlaşılmaktadır (Başar, 2021). Kazanım ifadelerinin sınırlı olması, içerik yoğunluğu ve ölçme-değerlendirme boyutunun yeterince detaylandırılmaması, öğretmenlerin uygulama sürecinde inisiyatif kullanmalarını zorunlu kılmaktadır.

6–12 yaş grubuna yönelik programda yaklaşık 470 saatlik öğretim sürecinde öğrencilerin A1 düzeyine ulaşmaları hedeflenmiştir. Program, CEFR’i temel almıştır. Ancak kazanımların açık ve ölçülebilir biçimde ifade edilmemesi uygulamada bazı belirsizliklere yol açmıştır. 13–17 yaş grubuna yönelik programda ise A1’den B2 seviyesine kadar ilerleme öngörülmüştür. Bu hedef için de yaklaşık 504 saatlik bir öğretim süresi planlanmıştır. Ancak bu hedeflerin belirlenen süre içerisinde nitelikli biçimde gerçekleştirilmesinin zor olduğu yönünde eleştiriler dile getirilmiştir (Başar, 2021).

2016 programlarında öğretmenlere ilişkin yeterlikler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı gibi alanlardan mezun olma ya da Türkçe öğretimine yönelik formasyon sahibi olma şartı getirilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminin özel uzmanlık gerektiren bir alan olduğunu bu durum ortaya koymaktadır (MEB, 2016). Programlar basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene ilkelerini esas almıştır.

2025 yılında MEB tarafından yayımlanan Yabancılar Türkçe Öğretim Programı (YTÖP), öncekilere kıyasla güncel daha esnek ve bütüncül bir yapı sunmaktadır. YTÖP, CEFR ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uyumlu olarak geliştirilmiştir. Programda yaşa bağlı kısıtlı ayrımlar yerine dil düzeyine dayalı, modüler bir öğretim anlayışı benimsenmiştir. Dilsel yeterlikler, kazanımlar, öğretim ilkeleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri programda ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli, etkileşimli ve çok dillilik farkındalığını esas alan yaklaşımlar benimsemelerini tavsiye etmektedir. Bireysel farklılıklara duyarlı bir öğretim anlayışı ve uygulama yöntemleri öngörmektedir. Programda öğretici yeterlikleri güncellenmiş; materyal seçimi, öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçları uygulamaya dönük olarak daha esnek hâle getirilmiştir (MEB, 2025).

Yabancı çocukların Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaşılan uygulama sorunlarını azaltmayı hedefleyen 2025 YTÖP, öğretimi daha izlenebilir ve değerlendirilebilir ölçütlerle desteklemeyi amaçlamaktadır. 2016 programlarına kıyasla seviye belirleme, dil yeterlikleri ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine ilişkin getirilen yenilikler önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

2.3.2. TMV ve MEB Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi programı

Türkiye’de yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren kademeli bir gelişim süreci izlemiştir. Türkçenin öğretimi yalnızca dilsel yeterlik kazandırmaya yönelik bir faaliyet olarak değil, kültürel aktarımı ve etkileşimi destekleyen bir araç olarak bu süreçte ele alınmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yürütülen akademik çalışmaların ve uygulamaların sayısında özellikle 1950’li yıllardan sonra belirgin bir artış yaşanmış alan giderek daha sistematik bir yapıya kavuşmuştur (Başar, 2021). Ancak söz konusu çalışmalar ve geliştirilen öğretim programları incelendiğinde, ağırlıklı olarak yetişkin öğrenenlerin hedef alındığı, çocuklara yönelik yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimini merkeze alan programların ise sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Oysa çocukların bilişsel gelişim düzeyleri, duyuşsal özellikleri ve öğrenme biçimleri yetişkinlerden önemli ölçüde farklılaşmakta; bu durum, çocuklara yönelik dil öğretiminde yaşa ve gelişim özelliklerine duyarlı, özgün program tasarımlarını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, çocuklara Türkçe öğretiminde öğrenen merkezli ve gelişimsel farklılıkları gözetten programlara duyulan gereksinim giderek daha görünür hâle gelmiştir.

Bu ihtiyaca yanıt vermeye yönelik ilk kapsamlı adımlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında yayımlanan “6–12 Yaş ve 13–17 Yaş Yabancılar Türkçe Öğretimi Programları”dır. CEFR esas alınarak hazırlanan bu programlar, çocuk ve ergen yaş gruplarına

yönelik içeriklerle Türkçe öğretimini daha sistemli bir çerçeveye oturtmayı hedeflemiştir. (Başar, 2021). Artan göç hareketleri, son yıllarda çok dilli ve çok kültürlü sınıf ortamlarının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu durum daha kapsayıcı, esnek ve güncel yaklaşımlara dayanan programlara duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bu ihtiyaçlar 2020 yılında uygulamaya alınan Türk Maarif Vakfı ile Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğinde geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, dönüşüm sürecini başlatmıştır. Programın geliştirilme aşamasında kapsamlı bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Akademisyenler ve sahada görev yapan öğretmenlerin katılımıyla düzenlenen çalıştaylarla hedef kitleye özgü, uygulanabilir bir program yapısı oluşturulmuştur. Yaklaşık on sekiz ay süren hazırlık sürecinden sonra program, öncelikle yurt dışındaki Türk okullarında pilot olarak uygulanmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda güncellenerek 2019 yılında imzalanan protokol kapsamında yurt içindeki örgün eğitim kurumlarında da kullanılmaya başlanmıştır (TMV, 2020).

Program, 2025 yılında kapsamlı bir biçimde yenilenmiştir. CEFR'in 2020 yılında yayımlanan Tamamlayıcı Cilt'inde yer alan yenilikler doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Bu güncelleme sürecinde, değişen öğrenen profilleri, dijitalleşen iletişim ortamları ve çağdaş dil öğretimi yaklaşımları dikkate alınmıştır. Öğrenenin dili sosyal bir aktör olarak kullanmasını merkeze alan eylem odaklı yaklaşım daha da güçlendirilmiştir. Programın yapısal çerçevesi hazırlanırken bütüncüllük, ihtiyaç analizi, çok boyutluluk, iletişimsel yeterlik ve kültürel yeterlik olmak üzere beş temel ilke dikkate alınmıştır. Bu yönüyle program, öğreticilere öğrenen ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme hedeflerini tanımlama, içerik ve materyal seçimi yapma, öğretim süreçlerini planlama ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını yapılandırma konusunda sistematik bir rehber sunmaktadır (TMV, 2025).

2025 güncellemesiyle program, alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört temel dil etkinliği alanı üzerine inşa edilmiştir. Dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bu alanlarla bütüncül bir ilişki içinde ele alınmıştır. Özellikle aracılık becerisi, öğrenenlerin çok dilli ve çok kültürlü boyutlarda anlamı yeniden yapılandırma ve aktarma süreçlerine etkin biçimde katılmalarını destekleyen bir bileşen olarak programa dâhil edilmiştir. İletişimsel dil yetkinlikleri ise dilsel, toplum dilbilimsel ve edimsel boyutlarıyla ele alınarak öğrenenlerin dili yalnızca doğru değil, aynı zamanda bağlama uygun ve işlevsel biçimde kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Program kazanımları, CEFR'de yer alan seviye tanımlayıcıları temel alınarak sarmal bir yapı içinde düzenlenmiştir. A1 öncesi düzeyden C1 seviyesine uzanan aşamalı bir yeterlik gelişimi öngörülmüştür.

Çocuklara ve farklı yaş gruplarına yönelik Türkçe öğretiminde çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarını temel alan, TMV ve MEB iş birliğiyle geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak

Öğretimi Programı (2025) iletişimsel ve kültürel boyutları önemseyen, esnek ve kapsayıcı bir program anlayışı ortaya koymaktadır. Program, öğretmenlerin uygulama süreçlerini destekleyen bir kılavuz niteliği taşıırken, öğrenenlerin Türkçeyi gerçek yaşam bağlamlarında anlamlı ve etkili biçimde kullanabilmelerini amaçlayan bütüncül bir öğretim çerçevesi sunmaktadır.

2.3.3. PİKTES (çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi)

Türkiye, jeopolitik konumu ve son on yılda hız kazanan zorunlu göç hareketleri nedeniyle, başta geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklar olmak üzere çok sayıda yabancı uyruklu çocuğun eğitim sistemine dâhil olduğu ülkelerden biri hâline gelmiştir. Bu çocukların örgün eğitime katılımının sağlanması yalnızca dil öğretimiyle sınırlı kalmamaktadır. Çocukların psiko-sosyal iyilik hâllerinin desteklenmesi, akademik başarılarının artırılması ve toplumsal uyumlarının güçlendirilmesi de sağlanmalıdır. Nitekim yabancı uyruklu çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları dil temelli güçlükler, diğer tüm destek alanlarını doğrudan etkileyen temel bir değişken olarak öne çıkmaktadır (Ulukuş & Tümtaş, 2021).

Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı, yabancı uyruklu çocukların eğitim sistemine eşit ve sürdürülebilir biçimde erişimini sağlamak amacıyla 3 Ekim 2016 tarihinde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES)'i hayata geçirmiştir. PİKTES, öğrencilerin Türkçe yeterliklerini geliştirmeyi merkeze alırken aynı zamanda akademik destek, rehberlik hizmetleri, psiko-sosyal müdahaleler ve sosyal uyum etkinlikleri aracılığıyla kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendirmeyi hedeflemiştir (MEB, 2016). Proje kapsamında yürütülen çalışmalar, dil öğretiminin yabancı uyruklu çocukların eğitim süreçlerindeki belirleyici rolünü daha görünür hâle getirmiştir.

PİKTES'in dil öğretimi boyutunu desteklemek üzere geliştirilen Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı (YTÖP), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ulusal eğitim politikaları ile uluslararası dil öğretim standartları gözetilerek yapılandırılmıştır. Program, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (CEFR/D-AOBM) ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni temel alarak öğrenenlerin yalnızca dilsel değil; bilişsel, sosyal ve kültürel gelişimlerini de bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2025). Bu yönüyle YTÖP, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olarak değil, dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanan ve anlamlandıran sosyal bir aktör olarak konumlandırmaktadır.

Programda dört temel dil becerisi; görev temelli, etkileşimli ve iletişimsel etkinlikler aracılığıyla geliştirilmekte, öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşamlarında işlevsel biçimde kullanabilmeleri öncelikli hedefler arasında yer almaktadır. YTÖP, A1 öncesi düzeyden

başlayarak A1, A2, A2+ ve B1 seviyelerini kapsayan esnek bir yapı sunmaktadır. Öğrenenlerin yaş, hazırbulunuşluk ve öğrenme ortamlarına uygun şekilde dil yeterliklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (MEB, 2025). Programın temel amaçları arasında öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak, söz varlıklarını geliştirmek, kültürel farkındalık kazandırmak ve iletişimsel etkileşim becerilerini güçlendirmek yer almaktadır.

Öğretim sürecinde bireysel farklılıkların, önceki öğrenme deneyimlerinin ve çok kültürlü sınıf yapısının dikkate alınması, YTÖP'ün öne çıkan özelliklerinden biridir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçleri; görev odaklı etkinlikler, hikâyeleştirme, oyunlaştırma, görsel-işitsel materyaller ve eğitim teknolojileriyle desteklenerek yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem akademik dil becerilerini hem de sosyal iletişim yeterliklerini eş zamanlı olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır. YTÖP, PİKTES kapsamında yürütülen kapsayıcı eğitim politikalarının dil öğretimi ayağını güçlendiren, yabancı uyruklu çocukların eğitim ve toplumsal uyum süreçlerine bütüncül katkı sunan bir program çerçevesi ortaya koymaktadır (Ulukuş & Tümtaş, 2021; MEB, 2025).

2.4. Çocuklara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Dil Öğretim Setleri ve Yardımcı Kaynaklar

Yabancı çocuklara ve iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde materyaller, çocukların dil becerilerini geliştirmede kritik öneme sahiptir. Materyaller hem dil öğrenimini desteklemeli hem de çocukların derse ilgisini artırmalıdır. Materyaller iki ana gruba ayrılabilir: dil öğretim setleri ve yardımcı kaynaklar.

2.4.1. Dil öğretim setleri

Dil öğretim setleri, çocukların temel dil yapılarını öğrenmelerine, kelime dağarcığını geliştirmelerine ve iletişim becerilerini pekiştirmelerine yardımcı olacak kaynaklardır.

Çocuklar için Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilen “Çocuklar için Türkçe Öğretim Seti”, yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğrenen 6–9 yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Set, A1 düzeyine yönelik kazanım ve dil yapılarını temel almakta olup iki aşamalı bir yapı sunmaktadır. Her bir düzey, öğrenciler için hazırlanan ders kitabı ile öğretmenlere yönelik kılavuz kitabından oluşmaktadır. Üniteler, çocukların günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilebilecek temalar etrafında yapılandırılmış; dil öğretim süreci oyun, şarkı, boyama ve benzeri eğitsel etkinliklerle desteklenmiştir. Bu yaklaşım, öğrenenlerin derse yönelik motivasyonlarını artırmayı ve dili doğal bağlamlar içinde edinmelerini

hedeflemektedir. Ayrıca sözcük seçimi ve dilsel yapılar, tematik bütünlük gözetilerek ve yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun biçimde düzenlenmiştir (YEE, 2025).



Görsel 1. Çocuklar için Türkçe (ÇİT)

Türkçe Öğreniyorum: Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilen “Türkçe Öğreniyorum” öğretim seti, 12–15 yaş grubundaki öğrenenlere yönelik olarak tasarlanmış çok düzeyli bir dil öğretim materyalidir. Dört aşamadan oluşan bu set, öğrenenlerin programın sonunda A2 düzeyinde Türkçe yeterliğine ulaşmalarını hedeflemektedir. Her bir düzey, altı üniteden oluşmakta; üniteler farklı temalar etrafında yapılandırılarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bütüncül biçimde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Setin içeriğinde, ergenlik dönemindeki öğrencilerin ilgi ve gelişim özellikleri dikkate alınarak oyun temelli etkinlikler, şarkılar, karikatürler, tekerlemeler ve görsel destekli çalışmalar gibi çeşitli eğitsel unsurlara yer verilmiştir. Bu materyaller aracılığıyla dil öğrenme sürecinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal açıdan da desteklenmesi; öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı hâle getirilmesi hedeflenmektedir. Böylece “Türkçe Öğreniyorum” seti, genç öğrenenlerin Türkçeyi hem sınıf içi hem de günlük yaşam bağlamlarında işlevsel biçimde kullanabilmelerine katkı sunan bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir (YEE, 2025).



Görsel 2. Türkçe Öğreniyorum

Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitim süreçlerine uyumlarını desteklemek amacıyla yürütülen Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES) kapsamında, 6–12 yaş grubundaki yabancı uyruklu öğrenciler için “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe” başlıklı üç kademeli bir dil öğretim materyali hazırlanmıştır (Aktaş & Eş, 2025). Bu materyal, çocukların Türkçeyi günlük yaşamda kullanabilmelerini önceleyen iletişimsel ve işlevsel bir öğretim anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Kitapta yer alan üniteler; günlük yaşam pratikleri, zaman ve mekân kavramları, temel gereksinimler, meslekler, rutinler ve özel günler gibi çocukların yakın çevreleriyle ilişkilendirebilecekleri temalar etrafında düzenlenmiştir. Her bir ünite, öğrencilerin edinmeleri beklenen dilsel ve iletişimsel kazanımlar açık biçimde tanımlanmış; basit sözlü ifadeleri kullanabilme, sınıf ortamındaki nesneleri adlandırma ya da aile üyelerini tanıtmaya gibi somut dil kullanımlarına odaklanılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dili yalnızca yapı bilgisi düzeyinde değil, işlevsel bağlamlar içerisinde öğrenmelerini desteklemektedir. Eserde yer verilen alfabe öğretimine yönelik etkinlikler, ses–harf ilişkisini kavramaya, doğru telaffuz geliştirmeye ve temel yazma becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalar içermektedir. Bu bölüm sayesinde öğrenenlerin Türkçeyi hem akademik ortamda hem de sosyal etkileşimlerde daha etkili biçimde kullanabilmelerine olanak tanınmaktadır. Bu yönüyle “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe” kitabı, PİKTES’in kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda, mülteci çocukların dil gelişimini destekleyen ve eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştıran önemli öğretim materyallerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Aktaş & Eş, 2025).



Görsel 3. Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe

Hayat Boyu Türkçe: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından, PİKTES kapsamında geliştirilen “Hayat Boyu Türkçe Öğretim Seti”, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (CEFR) esas alınarak hazırlanmış ve 6–12 yaş grubundaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Set, her biri ders kitabı ve çalışma kitabından oluşan üç kademeli bir yapı sunmakta; öğrenenlerin dil gelişimini aşamalı ve sistemli biçimde ilerletmeyi hedeflemektedir. Her düzeyde yer alan beş ünite, çocukların günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilebilecek temalar etrafında yapılandırılmıştır. Günlük rutinler, temel gereksinimler, zaman ve mekân kavramları, meslekler, alışkanlıklar ve özel günler gibi içerikler aracılığıyla öğrencilerin Türkçeyi anlamlandırmaları ve kullanmaları amaçlanmıştır. Etkinlikler, öğrencilerin temel becerilerini bütüncül olarak geliştirmeyi hedeflemektedir. Türkçeyi günlük yaşamda kullanmalarına olanak tanımaktadır. Hayat Boyu Türkçe Öğretim Seti, PİKTES’in kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda, çocukların dilsel gelişimlerini ve toplumsal uyum süreçlerini desteklemektedir (PİKTES, 2025).



Görsel 4. Hayat Boyu Türkçe

Maarif Türkçe: Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış olup, eylem odaklı öğretim yaklaşımını temel almaktadır. Setin tasarımında, aşamalılık ve sarmallık ilkeleri dikkate alınmış; böylece okul öncesinden lise son sınıfa kadar farklı düzeylerdeki öğrenenlerin gereksinimlerine uygun bir yapı sunulmuştur. Dil yapılarının sezdirmeye dayalı yöntemlerle öğretilmesi amaçlanmıştır. Görev temelli etkinlikler de programın bütünselliğini destekleyecek biçimde entegre edilmiştir. Kitap setinde öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedefleyen şarkılar, oyunlar ve bulmacalar gibi çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca ünite sonlarında yer alan proje bölümleri, öğrencilerin sosyal aktör olarak aktif rol almasını ve 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda iletişim, iş birliği ve problem çözme yeterliklerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu yönleriyle “Maarif Türkçe” seti hem dilsel yeterliklerin kazanılmasına hem de öğrencilerin sosyal ve kültürel becerilerinin desteklenmesine katkıda bulunan kapsamlı bir öğretim materyali olarak öne çıkmaktadır (TMV, 2025).



Görsel 5. Maarif Türkçe

ABC Türkçe: Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenler ve uygulayıcılar tarafından 7–14 yaş arası çocukların dil öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Set, A1 ve A2 düzeyleri için tasarlanmış olup, her düzey kendi içinde A1.1, A1.2 ve A2.1, A2.2 alt düzeylerine ayrılmıştır. Öğretim materyali, CEFR kazanımlarına uygun olarak yapılandırılmış; özellikle yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sürecine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, farklı ülkelerde Türkçe öğrenmek isteyen çocukların da setten yararlanabilmesi için içerik ve etkinlikler evrensel öğrenme temaları ve iletişimsel yaklaşımlar çerçevesinde geliştirilmiştir. Setin kapsamı hem temel dil yapıları hem de öğrencilerin günlük iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içerecek şekilde tasarlanmıştır (Aktaş & Eş, 2025).



Görsel 6. ABC Türkçe

Merhaba Türkçe: Bu öğretim seti Bahçeşehir Üniversitesi tarafından geliştirilmiştir. 4–7 yaş arası çocukların Türkçe öğrenmesini hedefleyen üç kitaptan oluşmaktadır. Kitaplar sekiz üniteden meydana gelmektedir. Kelime bilgisi ile dil yapılarını, çağdaş öğretim yöntemleriyle kazandırmayı amaçlar. Merhaba Türkçe seti; şarkılar, oyunlar ve tekrar etkinlikleri ile desteklenmiştir. Ünitelerde sarmallık ilkesine dikkat edilmektedir. Her üniteye yer alan değer bölümlerinde çocukların Türk kültürünü tanımaları ve evrensel değerler konusunda farkındalık geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Aktaş & Eş, 2025).



Görsel 7. Merhaba Türkçe

Yeni Dünya Türkçe: Bahçeşehir Üniversitesi tarafından geliştirilmiş dört kitaptan oluşan bir settir ve 7–11 yaş grubundaki çocuklara Türkçe öğretmeyi hedeflemektedir. Set, iki düzeyde sunulmakta olup, oyunlar, şarkılar, drama etkinlikleri, boyama çalışmaları ve bulmacalar gibi çeşitli araçlarla dil öğrenimini destekler. Her kitap sekiz üniteden oluşur ve öğrencilerin Türkçeyi anlamlı, doğal ve etkileşimli bağlamlarda deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Bu yaklaşım, çocukların dili hem kullanabilme hem de kalıcı öğrenme becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Aktaş & Eş, 2025).



Görsel 8. Yeni Dünya Türkçe

Türkçeye Merhaba: Akdem Yayınları tarafından ilkokul çağındaki çocuklara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış bir öğretim setidir. Set, dört ders ve dört çalışma kitabından

oluşmakta ve sarmal bir yapı içinde sunulmaktadır. Dil bilgisi kuralları, doğal ve anlamlı bağlamlarda sezdirme yöntemiyle öğretilirken, her kitap sekiz ünite içermektedir. Üniteler günlük yaşam, sınıf ortamı, sayılar, renkler, aile, etkinlikler, meslekler ve çevre gibi çocukların ilgisini çeken temalar etrafında yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin Türkçeyi kullanarak öğrenmelerini ve dil becerilerini gerçek bağlamlarda geliştirmelerini sağlamaktadır (Aktaş & Eş, 2025).



Görsel 9. Türkçeye Merhaba

2.4.2.Yardımcı kaynaklar

Yardımcı kaynaklar, öğretim sürecini zenginleştiren, çocukların ilgisini artıran ve dil öğrenimini pekiştiren materyallerdir.

Resimlerle Kelime Öğreniyorum: YEE tarafından Türkçe öğrenmek ve öğretmek isteyenler için basılı ve zenginleştirilmiş kitap olarak hazırlanmış A1 düzeyinde yardımcı kaynaktır. CEFR'den hareketle hazırlanan kitap 600'den fazla görseli içinde barındırmaktadır. Kitapta görseller bir kompozisyon içinde sunulmuş bu sayede öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştırmak hedeflenmiştir (Sarıgül, 2016). Kitaptaki kelimeler 24 farklı temada gruplandırılmıştır (YEE, 2025).

Çocuk Hikâyeleri Dizisi: Türkçe öğrenen 10-15 yaş arası yabancı öğrencilerin Türkçe öğretim süreçlerindeki yardımcı kaynak ihtiyacına cevap vermek amacıyla hazırlanmıştır. Hikâye dizisi birbirinden bağımsız 14 hikâyeden oluşmakta ve hikâyelerin yedisi A1 kalan yedisi A2 düzeyindedir. Kitaplarda hikâyelerle birlikte metni anlamaya, dil yapılarını kavratmaya söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir (YEE, 2025).

MEB Hikâye Serisi: 6-12 yaş aralığındaki çocuklara Burcu Takıl tarafından yazılan hikâye serisi Millî Eğitim Bakanlığı yayını olarak elektronik ortamda yayımlanmıştır.14 kitaptan oluşan seri sekiz farklı seviyeye göre hazırlanmıştır. Hikâyeler doğrudan yabancı

öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmamıştır. Bununla beraber Türkiye'ye göç eden Suriyeli çocukların eğitim-öğretiminde bu hikayelerden yararlanılmıştır (MEB, 2020).

Salih Hikâye Serisi: Başta Suriyeli çocuklar olmak üzere 6-12 yaş arası tüm yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere MEB tarafından hazırlanmıştır. 10 kitaptan oluşan seride Salih'in başından geçenler anlatılmaktadır. Hikâyeleri EBA'nın internet sitesinden dinlemek de mümkündür (PIKTES, 2025)

Aslı Hikâye Serisi: Türkiye'de yaşayan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimini desteklemek amacıyla, PIKTES kapsamında hazırlanmıştır. Seri, 6-12 yaş grubundaki öğrenciler için A1-A2 dil düzeyine uygun olarak tasarlanmış ve Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı'ndaki tema, kazanım ve söz varlığı öğeleri dikkate alınmıştır. Hikâyelerde ayrıca öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirecek etkinlikler; okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanacak şekilde düzenlenmiştir (PIKTES, 2025).

Etkinlik İçerikli Öğretmen El Kitabı: Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretenlere ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan MEB öğretmenlerine yardımcı kaynak sağlamak amacıyla hazırlanmış etkinliklerden oluşan bir settir (PIKTES, 2025). Etkinlikler 6-12 yaş öğrenciler için hazırlanmıştır. Set toplam yedi kitaptan oluşmaktadır. Kitaplardan altısı birinci, ikinci, üçüncü seviye için hazırlanmış görsellerin olduğu kitaplardır. Yedinci kitap ise kılavuz olma özelliğine sahiptir.

Bunların dışında PIKTES projesi kapsamında hazırlanan yardımcı ek materyaller de aşağıdaki gibidir (PIKTES, 2025).

Video İçerikli Şarkılar: 21 adet video içerikli şarkı seti; günlük yaşam, sınıf ortamı, renkler, sayılar, aile, meslekler, oyunlar ve doğa gibi temalar etrafında hazırlanmıştır. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Örnek temalar: Merhaba, Sınıfımız, Sayılar, Ailem, Hayvanlar vb.).

Etkinlik İçerikli Öğretmen El Kitabı Kart Setleri: Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri planlamasına ve uygulamasına rehberlik eden materyallerdir.

Kelime Kartları: Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek ve temalı kavramları öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Bunların dışında PIKTES projesi kapsamında hazırlanan yardımcı ek materyaller de aşağıdaki gibidir (PIKTES, 2025).

Etkinlik İçerikli Öğretmen El Kitabı Kart Setleri: Sınıf içi etkinliklerin planlamasında ve uygulamasında öğretmenlere rehberlik eden materyallerdir.

Kelime Kartları: Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek ve yeni kavramlar öğrenmelerini kolaylaştırmak için hazırlanmış kartlardır.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe Hikâyeler: Öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisini güçlendiren kısa hikâye kitaplarıdır.

Yardımcı Ders Sunuları: Derslerin görsellerle zenginleştirilmesi ve öğrencilerin derse ilgisinin artırılması için hazırlanmışlardır.

Arapça Ders Kitapları: Türkçe öğrenimini kolaylaştırmak için Arapça konuşan öğrencilere yönelik hazırlanan yardımcı materyallerdir.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe İlk Okuma-Yazma Kitabı: Temel okuma, yazma becerilerini Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilere kazandırmayı amaçlayan kitaplardır.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe İlkokul Kitabı: İlkokul düzeyindeki öğrencilere dil bilgisi kuralları, kelime dağarcığı ve günlük yaşam konularını öğretmek amacıyla hazırlanmıştır.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe Ortaokul Kitabı: Kapsamlı dil yapıları ve ileri düzey kelime bilgisi ile okuma-anlama ve yazma becerilerini güçlendirmeyi hedefleyen kitap, ortaokul öğrencileri için hazırlanmıştır.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe Lise Kitabı: Akademik ve sosyal yaşamda Türkçeyi etkin kullanabilmeleri için lise düzeyindeki öğrenciler için hazırlanmıştır.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe Çalışma Kitabı: Öğrencilerin ders kitaplarında öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri için alıştırmalar ve uygulamalar içeren kitaplardır.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe Alıştırma Kitabı: Çalışma kitabına paralel olarak hazırlanmış kitaplardır. Öğrencilerin yazılı ve sözlü pratik yapmalarına sağlar. Öğrenilen dil yapılarının kullanılmasını sağlar.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe Çek-Kopar Çalışma Soruları: Öğrencilerin kısa, kolay taşınabilir sorular ve aktivitelerle öğrenilen bilgileri tekrar etmelerini sağlar. Bireysel kullanım ve sınıf içi kullanım için uygundur.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Temel Düzey Resimli Sözlük: Kelime öğrenimini destekleyen resimli sözlük, öğrencilerin yeni kelimeleri görerek öğrenmelerini ve hafızalarında tutmalarını sağlar.

2.4.Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretici Yeterlikleri

Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri, eğitsel, etik ve mesleki boyutlarıyla ele alınması gereken bir konudur. Öğretmen, öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimlerini destekleyen; öğrenme ortamlarını tasarlayan ve öğrenme

süreçlerini yönlendiren bir rehberdir. Bundan ötürü öğretmenin sahip olduğu eğitsel ve mesleki yeterlikler, eğitim sürecinin kalitesini etkiler.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2023) yayımladığı mesleki etik ilkeler, öğretmenlerin diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumla kurdukları ilişkilerde uymaları gereken değerleri ifade etmektedir. Öğretmenin eğitim ortamlarında sevgi, saygı ve adalet temelli davranması, kişisel ve mesleki yeterliğinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Öğretmen sadece bilgi aktarmakla kalmaz. Öğrencilerine model olur, rehberlik eder ve onların gelişimlerine destek olur. Öğretmenin öncelikli sorumluluklarından biri öğrencilerin duygusal, kültürel, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini dikkate alarak güvenli ve destekleyici ortamlar oluşturmaktır.

Öğrenci merkezli ve eylem odaklı yaklaşımlar, öğretici yeterliklerinin kapsamını yeniden tanımlamayı gerektirmektedir. Fişekçioğlu (2021), öğretmenin, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir rehber olduğunu vurgulamaktadır. CEFR (2020), yabancı/ikinci dil öğretiminde temel becerilerin seviyeye uygun şekilde yapılandırılmasını ve iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi gerektiği belirtir.

MEB (2023) tarafından belirlenen Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri de bunu desteklemektedir. Bu yeterlikler öğretim planlaması, dil becerilerini geliştirme, öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirme, iş birliği ve mesleki gelişim gibi alanlarda tanımlanmaktadır. Teknolojinin eğitsel amaçlarla kullanımı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi ve mesleki bilgi-becerilerin güncel tutulması öğretmen yeterliklerinin ana unsurlarıdır (Barın vd., 2017).

Öğretmenin karar verme süreçlerine dikkat çeken Durmuş (2019), öğretici yeterliklerini pedagojik muhakeme yetisi ekseninde ele almaktadır. Bu yaklaşım, hedef dilde yetkinlik, kültürel içeriklerin öğretime dâhil edilmesi, öğrenci merkezli uygulamalar, mesleki iş birliği ve teknoloji kullanımı gibi alanları öne çıkarmaktadır. Pedagojik bilgi ve yaklaşımın yabancılara Türkçe öğretiminde önemi vurgulanmaktadır. İnal (2021), oyun ve etkinlik temelli uygulamalar, güvenli ve destekleyici bir rehberlik, empati yeteneği ve olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulmasının çocukların dil öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Çocuklara yabancı/ikinci dil öğreten öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler arasında bireysel farklılıklara dikkat etmek, kaygıyı azaltmak, drama ve oyun temelli faaliyetlerle motivasyonu artırmak ve teknolojiyi iyi kullanmak da vardır. Öğretmenler, sadece sınıf içi öğretimle sınırlı kalmamalı; aileler, kurumlar ve toplumla iş birliği içinde hareket etmelidirler.

Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri; pedagojik muhakeme, dilsel yetkinlik, değerlere bağlılık ve liderlik özellikleri çerçevesinde şekillenmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisine dayalı güven, etik ilkeleri uygulamada temel alırken pedagojik bilgi, dilsel donanım ve rehberlik yetisi öğrenme sürecinin niteliğini belirlemektedir. Ulusal ve uluslararası standartlar, öğretmeni yalnızca dil öğreticisi olarak değil; çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini yönlendiren bir eğitim lideri olarak tanımlamaktadır (CEFR, 2020; MEB, 2023; Durmuş, 2019; Fişekçioğlu, 2021; İnal, 2021).

2.5. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, Türkiye'nin göç, turizm ve uluslararası eğitim bağlamında giderek önem kazanan bir alandır. Bu süreçte öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri, öğrenme sürecinin planlanmasında belirleyici bir faktör olmaktadır. Çocuklar soyut kavramları yetişkinlere kıyasla daha geç kavradıkları için doğrudan dil bilgisi kurallarının aktarımı çoğu zaman etkili olmamakta, bunun yerine şarkı, oyun, drama ve görsel materyallerle desteklenen somutlaştırılmış etkinlikler ön plana çıkmaktadır (Çiftçi & Uzunyol, 2019). Öğretmenler dil bilgisi aktarımıyla sınırlı kalmayıp çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen eğitsel yöntemleri etkin biçimde kullanmalıdır. Fakat öğretmenlerin çocuklara uygun materyal geliştirme ve rehberlik konusunda yeterli olamadıkları görülmektedir.

Öğrenme sürecini zorlaştıran durumlardan birisi dilsel farklılıklardır. Türkçenin sondan eklemeli yapısı, özellikle Batı kökenli öğrencilerin dili anlamasını zorlaştırmaktadır. Bu durum öğrencilere destek ihtiyacını da beraberinde getirmektedir (Açık, 2008). Araştırmalar, yabancı öğrencilerin Türkçedeki çekim ve iyelik eklerini doğru kullanamadıklarından dolayı iletişim sürecinde sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. (Doğan, 2019; Efe, 2024). Öğretim süreçlerinin öğrencilerin dil düzeylerini ve Türkçedeki dil yapılarını dikkate alacak biçimde planlanması önem taşımaktadır.

Sınıf ortamlarının niteliği öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Kalabalık sınıflar, sınırlı ders saatleri ve farklı dil seviyelerine sahip öğrenciler Türkçe öğrenimini zorlaştırmaktadır. Materyallerin çoğunlukla yetişkinler için hazırlanmış olması nedeniyle materyaller çocukların ilgisini çekmemektedir. Bu yüzden öğrenciler motivasyon kaybı yaşamaktadır. (Doğan, 2019). Mevcut materyallerin yaş ve ilgi özelliklerine göre uyarlanması ve yeni materyaller geliştirilmesi gerekmektedir.

Çocuklara yabancı/ikinci dil öğretiminde öğretici yeterlikleri önemli bir role sahiptir. Pedagojik muhakeme, bireysel farklılıkları gözetme, motivasyon ve sınıf içi çözümler üretme

konularında eksiklikler alan bilgisi konusunda donanımlı öğretmenler bile sorun yaşayabilmektedir (Durmuş, 2019).

Materyal ve kaynak eksiklikleri de sürecin etkinliğini sınırlayan önemli bir sorundur. Araştırmalar, çocuklara yönelik materyallerin sayıca yetersiz olduğunu ve çoğunlukla yetişkinlere yönelik içeriklerin uyarlanarak kullanıldığını göstermektedir (Turan & Polat, 2012). Teknoloji destekli materyallerin sınırlı kullanımı ise öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını engellemekte ve motivasyonu azaltmaktadır (Kara & Işır, 2021). Ölçme ve değerlendirme araçlarının seviyeye uygun olmaması, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini doğru biçimde takip etmeyi güçleştirmektedir (Yıldız, 2018; Aktaş, 2021).

Kültürel ve sosyal uyum dil öğreniminde kritik bir öneme sahiptir. Amaç çocuklara sadece iletişim becerisi kazandırmak değil çocukların yeni bir kültürü tanıması ve uyum sağlamasını sağlamaktır. Sınıf içeriklerinde kültürel öğelerin yeterince yer bulmaması, öğrencilerin Türk kültürünü öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum çocukların kendi kültürleri ve Türk kültürü arasında bağ kurmasını zorlaştırmaktadır. Bu süreç öğrencide motivasyon kaybına ve yabancılaşmaya yol açabilmektedir (Korkmaz, 2018). Kültürel içeriklerin ders programına entegre edilmesi bu yüzden önemlidir.

Güncel sorunlar içinde teknolojik altyapı eksiklikleri de yer almaktadır. Dijital materyaller, çevrim içi öğrenme platformları ve görsel-işitsel içerikler öğrencilerin derse olan ilgisini artırabilir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanmakta zorlanması ve birçok kurumda bu imkânların sınırlı olması öğretim sürecinin verimliliğini düşürmektedir (Efe, 2024).

Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar, eğitsel, yapısal, kültürel ve teknolojik boyutları içinde barındırmaktadır. Bilişsel ve gelişimsel özelliklere uygun yöntemlerin kullanılmaması, öğretici yeterliklerindeki eksiklikler sürecin etkinliğini azaltmaktadır. Sınıf ortamlarının kalabalık olması, sınıfın farklı düzeylerde öğrencilerden oluşması, materyal ve değerlendirme araçlarındaki sınırlılıklar, kültürel içeriklerin eksikliği ve teknolojik altyapıdaki yetersizlikleri bu sorunlardan bazılarıdır. Sorunların çözümü öğretmenlerin bireysel çabalarıyla mümkün olamamaktadır. Öğretmen eğitim programlarının güçlendirilmesi, kurumsal destek, materyal üretimi ve uluslararası deneyimlerden yararlanmak önemli görülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin ilköğretim düzeyindeki öğrencilere öğretimi, Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması sebebiyle araştırmalarda önem kazanmaktadır. Çalışmalar, öğretmenlerin karşılaştığı dilsel, pedagojik, kültürel ve materyal

temelli zorlukları ortaya koymaktadır. Elde edilen çözüm önerileri öğretim süreçlerinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Aşağıda sunulan araştırmalar, tezin kuramsal çerçevesini desteklemektedir. Ayrıca Alanya örneğinde elde edilen bulguların literatürle ilişkisini ortaya koymaktadır

Aktaş (2021), Alanya’da yerleşik yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı sorunları ve öne sundukları çözüm önerilerini incelemiştir. Çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. 22 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yürütülmüştür. Bulgular, yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda başta dil ve iletişim olmak üzere, uyum, akademik başarısızlık ve sosyalleşme gibi sorunlar yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin en önemli çözüm önerisi, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin veya okul yönetimlerinin bununla ilgili olarak bir eğitim politikası oluşturması yönündedir. Çalışma, öğretmenlerin deneyimlerinin Alanya özelinde ortaya konulması açısından önemlidir.

Altunkaya (2021), çalışmasında yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ve çözüm yollarını ele almıştır. Çalışmada ses kaydı, tek tip ses kaydının bulunması, , dinleme cihazı yokluğu ya da yetersizliği, öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri seslendirmede yaşadıkları güçlük, sesli okuma sürecinde telaffuz, vurgu, tonlama hataları, ders kitabı haricinde okuma metni bulunmaması, yazma öz yeterliliği düşüklüğü, ilgisizlik, olumsuz tutum, dil bilgisi hataları, önceden öğrenilen yabancı dil konularının ya da ana dilin yeni dilin öğrenilmesini engellemesi, öğrencilerin olumsuz tutumu, motivasyon eksikliği, kaygı düzeyi yüksekliği, teknolojik yetersizlikler, ders programı sorunları gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Araştırma, pedagojik formasyon ve yöntem bilgisi açısından öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bay ve Öztürkmen (2022), İstanbul’da görev yapan 20 sınıf öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları incelemiştir. Nitel yöntemle desenlenen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi müfredat programındaki eksiklikler, okul aile iş birliği yetersizliği, materyal yetersizliği uyum sorunu, iletişim sorunu, Türkçeye olumsuz bakış açısı, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, okula devamsızlık sorunları ön plana çıkan sorunlar arasındadır. Çözüm önerisi olarak öğretmenler, Türkçe öğretimi konusunda eğitim almaları, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları, kaynaştırma etkinliklerine ağırlık verilmesi, müfredat programının hazırlanmasında yabancı uyruklu öğrencilerin dikkate alınması, uyum programları hazırlanması, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, idarecilere, velilere

eğitimler düzenlenmesi, okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, önerilerinde bulunulmuştur.

Bekdaş (2018), çalışmasında ortaokul düzeyinde olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları güçlükleri öğrencilerin ve öğretmenlerin gözünden incelemiştir. Veriler 2017-2018 öğretim yılında ortaokulda öğrenim gören 10 yabancı uyruklu öğrenci ve aynı okulda görev yapan iki Türkçe öğretmeninden edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada Türkçenin dil yapısıyla ilgili sorunlar, temel dil becerileriyle ilgili sorunlar, materyallerle ilgili sorunlar, veli tutumuna ilişkin sorunlar, derslerin işlenişiyle ilgili sorunlar, maddiyatla ilgili sorunlar, sınıfa uyum ile ilgili sorunlar, öğretim yöntemi ile ilgili sorunlar tespit edilmiştir. Çözüm önerileri arasında Türkçe kursları verilmesi, öğrenci seviyesine uygun ders kitaplarının hazırlanması, yabancılara Türkçe öğretimi alanında nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi, öğrencilere psikolojik destek verilmesi, maddi yardım yapılması, eksik öğretim materyallerinin tamamlanması gibi öneriler vardır.

Beyhan ve Epçaçan (2018), PİKTES kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin deneyimlerini incelemiştir. 26 öğreticiyle yürütülen araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sadece tek bir millete mensup bireylere dil öğretiminin ele alınması ve dil öğrenen grubun yaş seviyesinin düşük olması nedeniyle önem taşımaktadır. Çalışmada öğretmenler Türkçenin ses yapısıyla ilgili güçlükler, öğrencilerin Suriye'deki eğitim tecrübeleriyle Türk eğitim sistemini bağdaştırmaya çalışmaları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile duyuşsal özelliklerindeki farklılıklar ve öğretim materyali eksiklikleriyle alakalı sorunlar belirlemişlerdir. Çözüm önerileri arasında harflerin tanıtımıyla ilgili çalışmalar yapılması, kültürel öğelere yer verilmesi, öğretimde bireysel farklılıkların esas alınması, dinleme ve yazma çalışmalarına ağırlık verilmesi, materyal eksikliklerinin giderilmesi konuları vardır.

Güngör ve Şenel (2018), çalışmalarında yabancı uyruklu ilköğrencilerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları zorlukları öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelemiştir. Araştırma, Eskişehir il merkezinde 8 ilköğretim okulunda toplam 21 sınıf öğretmeni ve 24 yabancı uyruklu öğrenciyle yürütülmüştür. Nitel yöntemle desenlenen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenlerini ve arkadaşlarını anlamakta güçlük yaşadıkları, iletişimde zorlandıkları, duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri ve öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılamadıkları belirtilmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik ortaya konan öneriler; seviye uyumlu sınıfların oluşturulması, okuldan sonra Türkçe kursları düzenlenmesi, uyum programlarının düzenlenmesi, ailelere yönelik Türkçe kursları düzenlenmesi, iletişim ve uyum problemlerine

karşın rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi önerilerdir. Bu çalışma, benzer sorunları inceleyen diğer araştırmalarla benzeşmekte ve bölgesel karşılaştırmalara imkân sağlamaktadır.

İçöz (2019), çalışmasında ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı zorlukları ve öğretmenlerin deneyimlerini incelemiştir. Öğrencilerin Türkçe dil yeterliklerindeki eksikliklerin, akademik başarı ve sosyal uyum üzerinde olumsuz etkisi olduğu araştırmada görülmüştür. Çalışmada öğrenciler derslere katılım ve akranlarıyla iletişimde çekingen olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ders materyali eksikliği, sınıf yönetimi sorunları ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyum sorunlarına dikkat çekmişlerdir. Materyal çeşitliliğinin artırılması, dil eğitim programlarının uygulanması ve öğrencilerin seviyelerine göre farklılaştırılmış içeriklerin geliştirilmesi çözüm önerileri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği de vurgulanmaktadır.

İmamoğlu ve Çalışkan (2017), araştırmalarında Sinop'ta bulunan okullardaki yabancı öğrencilerin öğretim süreçlerini öğretmenlerin bakış açısıyla incelemişlerdir. Fatih ve Cumhuriyet İlkokullarında görev yapan 20 öğretmenle yürütülen çalışmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada savaş mağduru sığınmacı ailelerinin çocuklarının eğitimiyle ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sırasında Suriyeli, Afgan, İran ve Irak uyruklu öğrencilerin de içinde bulunduğu bir ortamda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada Türkiye'de özellikle kamp dışı eğitime dair bir boşluk ve düzensizlik olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin dil engeli sorunu yaşamaları nedeniyle, onlara nitelikli bir eğitim verilemediği ifade edilmiştir. Öğretmenler mevcut politikaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler; hizmet içi eğitimler verilmesi, Türkçe dil kurslarının açılması, uyum sağlama çalışmalarının yapılması, paydaşlar arasında iş birliği yapılması gerektiği konularında önerilerde bulunmuşlardır.

Karabulut ve Karabulut (2021), çalışmalarında Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarını öğretmen görüşleri üzerinden incelemişlerdir. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan 20 öğretmene anket uygulanmıştır. Çalışmayla, Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin anlama becerisi bağlamında temel dil becerisinin dinleme olduğu belirlenmiştir. Anlatma becerisi bağlamında temel dil ihtiyacının ise konuşma becerisi olduğu dile getirilmiştir. En kolay geliştirdikleri dil becerisinin dinleme becerisi, en zor geliştirdikleri dil becerisinin ise yazma becerisi olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma, yabancı öğrencilere Türkçe öğretimindeki öğretmen deneyimlerini görünür kılmaktadır.

Karamanoğlu ve Bozpolat (2024), araştırmalarında Sivas ili Merkez ilçesinde görev yapan 36 Türkçe öğretmenin yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunları

incelemişlerdir. Araştırmada öğretmen kaynaklı sorunlarda yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitim almamış olmaları, öğrenciden kaynaklı sorunlar arasında öğrencilerin uyum sorunu yaşamaları, veli kaynaklı sorunlar arasında velilerin Türkçe bilmemeleri, eğitim sistemi kaynaklı sorunlar arasında programla ilgili sorunlar yaşanması, Türkçenin dil yapısı kaynaklı sorunlar arasında Türkçenin zengin bir dil yapısına sahip olması sorunlarının en çok vurgulanan sorunlar olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde ise öğretmenlere alanla ilgili eğitimler verilmeli, öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmeli, yabancı öğrencilere yönelik ayrı sınıflar oluşturulmalı, veliler Türkçe öğrenmeye teşvik edilmeli ve Türkçenin dil yapısından kaynaklanan sorunlara yönelik dil uygulamalı olarak öğretilmeli çözüm önerileri belirtilmiştir.

Mavaşoğlu ve Tüm (2010), araştırmalarında Çukurova Üniversitesi örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel sorunları incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin dil seviyelerindeki farklılıklar, uygun materyal eksikliği, programların uygulanmasındaki güçlükler ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerindeki eksikliklerin süreci olumsuz etkilediğini göstermektedir. Çalışmada belirtilen çözüm önerileri; öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, öğretim programlarının esnekleştirilmesi, öğrencilerin seviyelerine uygun materyallerin geliştirilmesi ve okul yönetimlerinin sürece etkin katılımının artırılmasıdır.

Mete (2012), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitimcilerin görüşlerini incelemiştir. 56 alan öğretmeni, 19 öğretim üyesi olmak üzere toplamda 75 katılımcıdan veri toplamıştır. Elde edilen veriler MEB Öğretmen Yeterlikleri referans alınarak; “Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Mesleki Tutum ve Değerler” başlıkları altında toplanmıştır. Sonrasında alan taramaları ve görüşmelerden elde edilen verilerden oluşturulan taslak yeterlik ve performans göstergeleri 5’li likert tipi anket formuna dönüştürülmüştür. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına dikkat çekmekte ve öğretim sürecinin daha sistemli bir hâle getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Moralı (2018), çalışmasında Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları incelemiştir. Araştırmada 22 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgularda, hedef dilden, duyuşsal durumdan, materyallerden, sınıfların yönetimi ile ilgili durumlardan, sınıf ortamından ve aile iş birliğinden kaynaklı sorunlar ortaya konulmuştur. Çözüm önerileri; öğretmenlerin alan yeterliliklerinin artırılması, materyallerinin çeşitlendirilmesi, kültürel farklılıklara duyarlı öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve okul içi rehberlik desteğinin güçlendirilmesini içermektedir.

Sarıahmetoğlu ve Kamer (2021), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve uyum sorunlarını detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Araştırma, 2018 yılında Kastamonu ilinde 4 ortaokulda görev yapan 8 öğretmen ve 8 okul müdürüyle yapılan görüşmeler yoluyla yürütülmüştür. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemeleri en önemli sorun olarak belirlenmiştir. İlk zamanlarda yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlandıkları ifade edilmiştir. Okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin sayılarının artmasıyla birlikte çeteleşme ve şiddet olaylarının da arttığı belirtilmiştir. Çalışmada devamsızlık ve okul terkinin yüksek olduğu ve yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin maddi güçlükler yaşadığı, dile getirilen diğer sorunlar olmuştur.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), çalışmalarında ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimlerini incelemişlerdir. Araştırma, Denizli ilinde görev yapan 5 yönetici ve 16 öğretmenle yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada dil sorunu, davranış sorunu okul aile iş birliği sorunu, Türkçe yeterlik düzeylerinin düşük olması, sınıf içi iletişimde zorluk yaşanması, öğretim sürecinde yaşanan sorunlar, milli eğitim ve okul iş birliği sorunları gibi temel sorunları dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle empati kurmakta güçlük çektikleri, sınıf yönetiminde zorlandıkları ve ek destek ihtiyaçlarının bulunduğu görülmüştür. Çözüm önerileri, öğretmenlere kültürel farkındalık eğitimleri verilmesi, sınıf içi uyumu artıracak sosyal etkinliklerin planlanması ve öğrenci-veli-öğretmen etkileşimini güçlendirecek çalışmaların yapılmasıdır.

Şen (2019), çalışmasında Kayseri ilindeki sığınmacı öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenlerin karşılaştığı sorunları incelemiştir. Araştırma, 16 Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada PİKTES kapsamında görev yapan öğretmenlerin Suriyeli sığınmacı çocuklara Türkçe öğretirken yaşadığı sorunlar belirlenmiştir. Çalışmada en belirgin sorunlar ders materyali eksiklikleri, veli ilgisizliği, derse isteksizlik, dil ve kültür farklılıklarından akranlarla iletişim kuramama sorunlarıdır. Diğer sorunlar ise öğretmen alan bilgisi yetersizlikleri ve öğretim programının olmaması, sınıfın fiziki ve teknolojik imkanlarının uygunsuzluğudur. Çözüm önerileri arasında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, kültürel farklılıklara duyarlı öğretim yöntemlerinin uygulanması, ders materyallerinin çeşitlendirilmesi ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi gibi öneriler vardır.

Şimşir ve Dilmaç (2018), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini incelemişlerdir. Araştırmada, farklı branşlarda görev yapan 17 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya göre temel

temalar, akademik problemler, dil ve iletişim problemleri ve sosyal problemlerdir. Materyal geliştirme çalışmaları, öğretmenlerin yöntem bilgisinin artırılması ve öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerin çoğaltılması çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Takır ve Özerem (2019), göç yoluyla Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okullarında karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Araştırma KKTC'de bir kolejde görev yapan 6 müdür yardımcısı ve 3 rehber öğretmen ile görüşmeler yoluyla yürütülmüştür. Bulgular, öğrencilerin en temel problemlerinin dil, kültür farklılığı, dersle ilgilenmeme/öğretimden kopma ve uyum problemlerinin olduğunu göstermektedir. Dil farklılığı, öğrencilerin dersleri anlamasını, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim kurmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Ayrıca sosyal uyum güçlükleri de dikkat çekmektedir. Öğrenciler kültürel farklılıklar nedeniyle akran ilişkilerinde dışlanma, yalnızlık ve aidiyet sorunları yaşamaktadır. Öğretmenler bu durumun sınıf yönetiminde çeşitli sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Çözüm önerileri arasında dil destek programlarının yaygınlaştırılması, sosyal uyumu kolaylaştıracak etkinliklerin artırılması ve öğretmenlerin eğitimsel açıdan desteklenmesi öne çıkmaktadır.

Taşkaya ve Ersoy (2024), çalışmalarında Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmada Mersin ilinde görev yapan 40 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendilerini yeterli bulmadıkları, sınıf yönetiminde çeşitli sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretiminde ilk okuma yazma ile ilgili tekniklerin daha çok tercih edildiği ortaya konulmuştur. Öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek materyallerin hazırlanması, sınıf içi etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi ve sosyokültürel uyumu destekleyecek etkinliklerin artırılması çözüm önerileri arasındadır.

Tiryaki ve Oğraş (2020), Suriyeli öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Araştırma, Gaziantep'te PIKTES projesi kapsamında görev yapan 40 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda “Derse hazırlıkta dikkat ve motivasyon sağlama, yabancılara Türkçe öğretiminde dersin işleniş ve geri bildirim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri, sınıf atmosferi ve okulun fiziksel koşullarının dil öğretimine etkisi, yabancılara Türkçe eğitimi açısından öğretim programının değerlendirilmesi, yabancılara Türkçe eğitimde materyal kullanımının önemi, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler” temaları bulunmuştur. Dil gelişimini destekleyecek materyallerin hazırlanması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve Türkçe öğretiminin sistemli bir biçimde yapılandırılması çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Turan ve Polat (2012), çalışmalarında Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin yaşadığı eğitimsel sorunları ve çözüm önerilerini incelemişlerdir. Araştırma, Muğla-Fethiye örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma 15 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yürütülmüştür. Öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin düşük olması, sınıf içi iletişimde sorunlar ve sosyal uyum eksikliği çalışmada belirtilen güçlükler arasındadır. Başlıca çözüm önerileri arasında sosyal etkinliklerin artırılması, kültürel etkileşimi teşvik eden projeler ve sınıf içi katılımı destekleyen yöntemlerin uygulanması gibi öneriler bulunmaktadır.

Türker ve Göçmen (2020), çalışmalarında Suriyeli öğrencilere Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları incelemişlerdir. Çalışma 81 öğretmenle yürütülmüştür. Öğrencilerin yaşadığı en büyük sorun dil ve iletişim sorunlarıdır. Öğrencilerin yeterli seviyede Türkçe bilmemelerinin okula devamsızlık, müfredatın gerisinde kalma, eğitimde fırsat eşitsizliğine uğrama ve çevreye uyum sağlayamama gibi birçok sorunu beraberinde getirdiği anlaşılmıştır. Ders materyalleri, öğretim programı boyutunda yaşanan eksikliklerin yanı sıra öğretmen yeterlikleri ile ilgili birtakım sorunlar olduğu da tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar arasında hizmet içi kurslarda eğitim programının yapısı, seminerlerin yürütülmesi ve seminer veren hocaların nitelikleri ile ilgili birtakım sorunlar da vardır. Dil becerilerini geliştirecek ek destek programları, görsel-işitsel kaynakların kullanımı, seviyeye uygun öğretim materyalleri, hizmet içi eğitim ve sosyal uyumu destekleyecek etkinliklerin artırılması çözüm önerileri arasındadır.

Yılmaz, Tezcan ve Doyumğaç (2024), çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretmenlerin öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma, nicel bir anket çalışması olup 4 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ana dili olarak edinilen Türkçe öğretiminden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Fakat yabancı dil olarak öğretilen Türkçe derslerinin ana dili olarak verilen Türkçe dersleri gibi işlendiği gözlem sonucunda anlaşılmıştır. Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil bilgisi ve yazma becerilerinde diğer becerilerden daha çok zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler bu durumun, Türkçenin farklı bir dil ailesine mensup olmasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, programların esnek ve uygulamaya yönelik olmasını talep etmiş, hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışma, Türkçe öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi bakımından önemlidir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, Antalya'nın Alanya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancı çocuklara Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları mevcut durum, sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nitel bir desenle incelenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerinin ve olgulara yükledikleri anlamların doğal ortamlarında derinlemesine incelemesine odaklanır. Araştırmada katılımcıların deneyimlerini özgün biçimde ifade etmeleri için esnek bir veri toplama ortamı hazırlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, katılımcıların belirli bir olguyu nasıl algıladıklarını, bu olgulara nasıl anlamlar yüklediklerini ortaya koymayı hedefler. Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmacının rolü, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmacı ortak temaları, örüntüleri ve anlam yapılarını bu sayede belirleyebilir. (Yıldırım & Şimşek, 2021; Creswell, 2007). Araştırmada temel odak, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan zorluklardır. Bu noktada öğretmenlerin yaşadığı güçlükler, çözüm önerileri ve sürece ilişkin gözlemleri bütüncül bir biçimde ele alınmıştır. Bu süreçte, 48 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini detaylı biçimde aktarabilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Verilere öğretmenlerin deneyimleri, gözlemleri ve tepkileri kısacası yaşantıları doğrudan yansıtılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına, karşılaştıkları zorluklara ve çözüm yöntemlerine görüşmeler esnasında dikkat edilmiştir. Katılımcılara çocukların bireysel farklılıkları, dil düzeyleri ve sosyal çevrelerinin eğitim ortamına etkileri ile ilgili ayrıca sorular sorulmuştur.

Veriler, içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri temalara ayrılarak sınıflandırılmış ve ifadelerdeki ortak yapılar belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaşılan yapısal, eğitsel, kültürel ve teknolojik sorunlar ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir. Öğretmenlerin gözlemleri ve çözüm önerileri bütüncül bir biçimde analiz edilmiş ve iyileştirilmesi gereken alanlar belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim aldığı ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Veri toplama

aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bu form, belirli sorular çerçevesinde veri toplama imkânı sunmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların düşüncelerini özgür bir biçimde ifade etmelerini sağlamaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden hazırlanmış üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır (EK-1). Sorular, öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorlukları, sınıf içi uygulamalarını ve öğrencilerin bireysel özellikleri ile ilişkili gözlemlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm stratejileri de sorular aracılığıyla detaylı biçimde ele alınmaktadır. Görüşme sorularının tasarımı, alan yazınındaki benzer nitel çalışmalar, alan uzmanlarının görüşleri ve önceki araştırmalar temel alınmıştır. Sorular açık uçlu olarak oluşturulmuş; böylece öğretmenlerin kendi deneyimlerini ve görüşlerini sınırlamadan aktarabilmeleri sağlanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla Türkçe eğitimi, ölçme-değerlendirme ve eğitim bilimleri alanlarında uzman üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda bazı sorular sadeleştirilmiş, bazıları birleştirilmiş ve bazıları gereksiz veya karmaşık ifadeler çıkarılarak yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin, öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ifade etmelerini isteyen soru, “Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?” şeklinde netleştirilmiştir. Benzer şekilde, içerik açısından örtüşen sorular birleştirilmiş ve form üç ana soruya indirgenmiştir. Hazırlanan sorular önceden planlanmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı katılımcıların yanıtlarına bağlı olarak bazı soruları esnek biçimde yeniden formüle edebilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Uygulamada görüşme formu, öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortamda uygulanmıştır. Araştırmacı, rehber niteliğindeki soruları yöneltirken katılımcıların yanıtlarını derinlemesine anlamak için ek açıklamalar almış, gerektiğinde açıklayıcı sorularla bilgiyi genişletmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini özgün ve detaylı biçimde aktarmalarını sağlamış, araştırmanın veri kalitesini artırmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan toplam 48 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler, araştırmanın amacı doğrultusunda, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda doğrudan yer alan öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem belirli niteliklere ve koşullara sahip bireylerin bilinçli olarak araştırma

grubuna dâhil edilmesini sağlayan bir yöntemdir. Ölçüt örnekleme yöntemi araştırma amacına uygun, derinlemesine ve güvenilir veri elde edilecek bireylerin seçilmesine imkân tanır (Patton, 2014). Bu çalışmada temel ölçüt, öğretmenlerin sınıflarında en az bir yabancı uyruklu öğrencinin olmasıdır.

Veri toplama sürecinde ziyaret edilen okullarda, farklı sınıf seviyelerinde toplam 367 yabancı uyruklu öğrencinin öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Bu öğrenciler, çeşitli ülkelerden gelen ve farklı dil ile kültürel geçmişe sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu da araştırmaya çeşitlilik kazandırmaktadır. Katılımcı öğretmenler, bu öğrencilerin derslerine girerek doğrudan gözlem ve etkileşimde bulunma fırsatına sahip bireyler arasından seçilmiştir. Bu sayede öğretmenler, sınıf içi uygulamalar ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin nitelikli ve somut bilgiler sağlayabilmiştir.

Araştırma sürecinde etik ilkelere uyulmuş ve katılımcıların kimlik bilgileri gizlenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ad-soyad, okul adı veya tanımlayıcı herhangi bir bilgisine yer verilmemiş; bunun yerine her katılımcı **Ö1, Ö2... Ö48** şeklinde kodlanmıştır. Bu uygulama hem etik kuralların gözetilmesini sağlamış hem de araştırmanın akademik güvenilirliğini desteklemiştir.

Çalışma grubunun bu şekilde yapılandırılması, elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini güçlendirmiştir. Farklı okul türlerinde ve sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri, çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecine ilişkin çok boyutlu, temsili ve zengin nitelikli verilerin toplanmasına olanak sağlamıştır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Cinsiyet	Tecrübe	Frekans (n)	Yüzde (%)	Mezuniyet	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kadın	0–5	6	12,5	Türkçe	5	10,4
	6–10	9	18,8	Sınıf	7	14,6
	11–30	19	39,6	TDE*	2	4,2
Erkek	0–5	0	0,0	Türkçe	0	0,0
	6–10	2	4,2	Sınıf	1	2,1
	11–30	12	25,0	TDE*	1	2,1

*Türk Dili ve Edebiyatı

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubuna ilişkin şu bilgilere ulaşılmaktadır:

- Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin hizmet süresi 1 yıldan fazladır.
- Hizmet süresi 20 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı 10’dur.
- Öğretmenlerin 34’ü kadın, 14’ü erkektir.

- Katılımcıların 3'ü Türk Dili ve Edebiyatı, 8'i Sınıf Öğretmenliği, geri kalanlar ise Türkçe Eğitimi alanından mezundur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci, 2025-2026 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Alanya ilçesindeki 19 farklı okulda yürütülmüştür. Çalışmaya başlamadan önce, gerekli etik kurul onayı alınarak yasal prosedürler eksiksiz tamamlanmıştır. Araştırmada öncelikle Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul'unun 16.07.2025 tarihli 2025/09 257231 sayılı kararıyla gerekli izin alınmıştır (EK 2). Ardından MEB'den araştırma-uygulama izni alınabilmesi için <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/> adresinden ön başvuru yapılmıştır. 18.09.2025 tarihi itibarıyla bu izin de onaylamıştır (EK 3). Ardından son olarak Antalya ili Alanya İlçesi MEM'den de gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın yürütüleceği okul müdürleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmaya dâhil olacak okul ve öğretmenler belirlenmiştir (EK 3).

Nitel bir yaklaşımla tasarlanan bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplam 48 öğretmenle gerçekleştirilen bu görüşmelerde, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından özel olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, öğretmenlerin yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştığı sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamıştır. Görüşmeler, her bir öğretmenin uygun olduğu zaman diliminde, ortalama 30-45 dakika sürecek şekilde planlanmıştır.

3.6. Veri Analizi

Olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile desenlenen araştırmada veriler bu yaklaşımın ilkelerine uygun olarak düzenlenmiştir. Olgu bilim çalışmaları, katılımcıların olaylara, olgulara ve deneyimlerine yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya odaklanır. Görüşme sürecinde öğretmenlerin aktardıkları deneyimler, genellenebilir temalara dönüştürülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Verilerin incelenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Verilerin düzenli, açık ve anlaşılır biçimde sunulmasını sağlayan betimsel analizde veriler önce betimlenir, yorumlanır ve anlamlı sonuçlara ulaşılır. Öğretmen görüşlerinin aktarılması için araştırmada doğrudan alıntılara başvurulmuştur (Kıncal, 2014; Çevik Kansu, 2019). Süreçteki temel hususlar şunlardır: araştırmanın önemi ve amacı açıkça dile getirilmiştir. Kodlama ve analiz adımları detaylı ifade edilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirliği artırmak adına

gerekli önlemler alınmıştır (Çalık & Sözbilir, 2014). Dört aşamada yürütülen analizde öncelikle araştırma soruları ve veriler dayalı olarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından veriler çerçeveye göre işlenmiş ve dikkatle incelenmiştir. Sonraki aşamada bulgular tanımlanıp uygun yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veriler yorumlanarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Betimsel analiz yönteminden elde edilen veriler, tümevarımcı içerik analizi ile daha derinlemesine incelenmiştir. İçerik analizi, verileri anlamlı şekilde gruplandırmaya ve sistematik biçimde yorumlamaya olanak tanır. Bu yöntemde, metinlerde açıkça belirtilen veya dolaylı olarak ima edilen anlamlar ortaya çıkarılmış, belirli ifadeler kavramsallaştırılmış ve benzer kavramlar üst düzey temalar altında toplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Süreç, kodlamayı, temaların belirlenmesini ve düzenlenmesini, ardından bulguların tanımlanması ve yorumlanmasını kapsamaktadır (Merriam, 2015). Böylece öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri sistematik, anlamlı ve güvenilir bir biçimde ortaya konmuştur.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, elde edilen verilerin bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği, bulguların doğruluğu ve yorumların sağlamlığı açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışmada, veri analizinde geçerlik ve güvenilirliği güçlendirmek amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarının güvenilir olmasını temin etmek için özellikle analizci üçgenlemesi (analyst triangulation) yöntemi kullanılmıştır.

Analizci üçgenlemesi, nitel araştırmalarda araştırmacı öznelliğini azaltmayı ve verileri farklı bakış açılarıyla değerlendirmeyi sağlayan geçerli bir tekniktir. Bu yöntemde aynı veri seti, birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenir; elde edilen analizler karşılaştırılır ve ortak bir yorum geliştirilir (Patton, 2014). Böylece bir araştırmacının öznel yorumlarına dayanan analizlerin ötesine geçilmiş olunur.

Çalışmada, veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Her iki araştırmacının ortaya koyduğu kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Sonrasında uyum oranı Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda %98'lik bir kodlayıcılar arası uyum sağlanmıştır. Bu oran, veri analizinin güvenilir olduğunu ve yorumların araştırmacılar arasında büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. %80 ve üzeri uyum oranı nitel araştırmalarda yeterli güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş farklılıkları ise araştırmacılar arasında yapılan görüşmelerle yeniden değerlendirilmiştir. Böylece temalar üzerinde tam fikir birliği sağlanmış ve veriler bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir.

Toplanan verilerin iç tutarlılığı ve anlam bütünlüğü incelenmiş; katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yorumların sağlam bir temele dayandırılması sağlanmıştır. Bu yaklaşım, subjektif yorumların önüne geçilmesini ve analizlerin doğrudan katılımcı deneyimlerine dayandırılmasını temin etmiştir.



4. BULGULAR

Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi neticesinde üç sorudan oluşan görüşme formundan elde edilen veriler, aşağıda yer alan üç başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda veriler önce betimsel analize ardından içerik analizine tabi tutularak kodlar ve temalar belirlenmiş, frekans ve yüzde analizleri yapılmış, temalara ilişkin veriler tablolaştırılmıştır:

- Öğretmenlerin çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretirken yaptıkları uygulamalar/mevcut durum,
- Öğretmenlerin çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları problemler,
- Öğretmenlerin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sorunlara yönelik çözüm önerileri.

Tablo 2. Öğretmenlerin mevcut uygulamalarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Görüş/Kod (Öğretmen ifadeleri)	f	%
Öğrenciye Yönelik Destekleyici Yaklaşımlar	Dil kullanımı	Yavaş ve net telaffuz	38	32.5
	Motivasyon ve teşvik	Ödülle pekiştirme	12	10.3
	Bireysel destek	Öğrencilerle birebir ilgilenme	6	5.1
	Geri bildirim	Düzenli dönüt sağlama	5	4.3
Toplam			61	52.1
Materyal ve Kaynak Kullanımı	Dijital materyal kullanımı	Görsel-işitsel ve dijital araçlardan yararlanma	16	13.7
	Hazır materyaller	Hazır eğitim setlerini kullanma	5	4.3
Toplam			21	18.0
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Oyun temelli öğretim	Dersleri oyunlaştırma	9	7.7
	İş birlikli öğrenme	Grup çalışmaları yaptırma	5	4.3
Toplam			14	12.0
Öğretmen Merkezli Uygulamalar	İçerik düzenleme	Konuları basitleştirerek anlatma	9	7.7
	Tutum ve yaklaşım	Sabırlı ve pozitif iletişim kurma	3	2.6
Toplam			12	10.3
Aile ve Çevre Katılımına Yönelik Uygulamalar	Aile bilgilendirme	Velilere evde Türkçe kullanımı konusunda rehberlik	3	2.6
	Aile katılımı	Aileleri okul etkinliklerine dâhil etme	2	1.7
Toplam			5	4.3

Tema	Alt Tema	Görüş/Kod (Öğretmen ifadeleri)	f	%
Kültürel Uyum ve Sosyal Etkinlikler	Kültürel uyum	Türk kültürünü tanıtan etkinlikler düzenleme	2	1.7
Toplam			2	1.7
Kurumsal ve İdari Önlemler	Kurumsal destek	Destek sınıfı uygulaması	2	1.7
Toplam			2	1.7
GENEL TOPLAM			117	100

Tablo 2’de, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde uyguladıkları sınıf içi stratejiler incelenmiş ve elde edilen bulgular sekiz temel alan altında toplanmıştır: öğrenci yönelik destekleyici yaklaşımlar, materyal ve kaynak kullanımı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen merkezli uygulamalar, aile ve çevre katılımına yönelik uygulamalar, kültürel uyum ve sosyal etkinlikler ile kurumsal ve idari önlemler. Bulgular öğretmenlerin öğrencilerin dilsel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalar yürüttüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin en çok önem verdiği uygulama alanı olarak öğrenci merkezli yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin Türkçeyi daha iyi anlamaları ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için kelimeleri yavaş ve net bir şekilde telaffuz etmektedir (%32,5). Sınırlı dil yeterliğine sahip öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak ve süreci desteklemek amacıyla öğretmenler konuşma hızlarını bilinçli olarak ayarlamaktadır. Öğretmenler öğrencilerin derse katılımını artırmak ve onları motive etmek amacıyla ödülle pekiştirme yöntemine başvurmaktadır (%10,3). Onlara bireysel destek sağlamakta (%5,1) ve düzenli geri bildirim vermektedir (%4,3). Öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini göz önüne alarak dersleri buna göre planlamakta, böylece öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili olmasını sağlamaktadır.

Materyal ve kaynak kullanımına ilişkin bulgular, öğretmenlerin görsel, işitsel ve dijital materyalleri derslerinde etkili bir biçimde kullandıklarını göstermektedir (%13,7). Öğretmenler soyut kavramları; videolar, resimler ve dijital araçlar vasıtasıyla somutlaştırmaktadır. Bu araçlar öğrencilerin dikkatini çekmekte ve derslerin etkileşimli geçmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin hazır eğitim setlerinden yararlanma uygulaması (%4,3), zaman yönetimi ve ders içeriklerini planlanmasında kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenlerin hazır eğitim setlerinden yararlanması ders hazırlık sürecini kolaylaştırmakta ve öğrencilerin öğrenme deneyimini desteklemektedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri temasında, dersleri daha ilgi çekici hâle getirmek amacıyla öğretmenler çeşitli yöntemlerden yararlanmaktadırlar. Çocuklara yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı bir hâle getiren yöntemlerden biri oyun temelli öğretimdir (%7,7). İş birlikli öğrenme ve grup çalışmaları (%4,3), öğrencilerin iletişimini artırmakta ve dil becerilerini geliştirmektedir. Bu tarz uygulamalar öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir.

Konuları basitleştirerek anlatma (%7,7) ve pozitif iletişim kurma (%2,6) öğretmen merkezli uygulamalarda ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, sınıfı öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir duruma getirmekte ve öğrencilerin seviyelerine uygun içerikler sunmaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarına akademik ihtiyaçları kadar önem vermektedirler.

Öğrencilerin başarısında ailenin rolünü önemseyen öğretmenler velilere evde Türkçe kullanımına yönelik rehberlik sunma (%2,6) ve aileleri okul etkinliklerine dâhil etme (%1,7), öğrencilerin dil kullanımının ev ortamında desteklenmesi gibi uygulamalara dikkat çekmektedirler. Yabancı öğrencilerin dil gelişimi ve sosyal uyum süreçlerinde aile ve okul iş birliğinin önemi öğretmenler tarafından ortaya koyulmaktadır.

Öğretmenler kültürel uyum ve sosyal etkinlikler kapsamında, öğrencilerin Türk kültürüne ve toplumuna uyumlarını desteklemek için farklı etkinlikler düzenlemektedirler (%1,7). Bu etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini, sosyal ve kültürel uyumlarını güçlendirmektedir. Ayrıca sınıf ve okul ortamına da aidiyet duygusunu geliştirmektedir.

Öğretmenler, destek sınıfı uygulamalarını (%1,7) kurumsal ve idari önlemler açısından önemli bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin ek destek almalarını sağlar, ayrıca öğretmenlerin sınıf içi yükünü azaltmaktadır.

Genel olarak, Tablo 2'deki bulgular öğretmenlerin uygulamalarının ağırlıklı olarak öğrenci merkezli, esnek, destekleyici ve uyum süreçlerini kolaylaştırıcı nitelikte olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, yalnızca dil öğretimi ile sınırlı kalmayıp öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel gereksinimlerini de karşılayacak şekilde çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme süreçlerinin çok boyutlu olduğunu ve öğretmenlerin uygulamalarının bu çok boyutluluğa cevap verecek şekilde planlandığını ortaya koymaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Okulumuzda yabancı öğrencilerin dil ve uyum süreçlerini desteklemek amacıyla bir destek sınıfı açtık.

Ö3: Öğrencilerle iletişim kurarken özellikle sabırlı olmaya özen gösteriyorum.

- Ö7:** Derste zorlanan öğrencilerle birebir ilgilenerek eksiklerini gidermeye çalışıyorum.
- Ö9:** Öğretim sürecinde hazır eğitim setlerinden yararlanıyorum; bu materyaller süreci benim için kolaylaştırıyor.
- Ö12:** Öğrencilerin birlikte çalışarak öğrenmelerini destekleyen grup etkinliklerine sıkça yer veriyorum.
- Ö19:** Konuları öğrencilerin seviyesine uygun olacak şekilde basitleştirerek anlatmaya çalışıyorum.
- Ö22:** Öğrencilerin başarılarını küçük ödüllerle pekiştiriyorum.
- Ö26:** Türk kültürünü tanıtmak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenliyorum.
- Ö33:** Öğrenci çalışmalarını düzenli olarak değerlendiriyor ve mutlaka geri bildirim veriyorum.
- Ö35:** Derslerde videolar, resimler ve farklı dijital araçlar kullanarak öğrenmeyi daha etkili hâle getiriyorum.
- Ö36:** Her öğrenciye seviyesine uygun görevler veriyorum.
- Ö41:** Dersleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirmek için oyunlaştırma yöntemlerini kullanıyorum.

Tablo 3. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Görüş/Kod (Öğretmen ifadeleri)	f	%
Dil ile ilgili Problemler	Söz varlığı eksikliği	Öğrencilerin kelime dağarcığının yetersiz olması	21	10.6
	Alfabe farklılığı	Farklı alfabelerin kullanılması	12	6.0
	Dil bilgisi problemleri	Dil bilgisi kurallarını öğrenmede güçlük	12	6.0
	Anlatma problemi	Düşüncelerini sözlü/yazılı ifade etmede zorluk	10	5.0
	Anlama problemi	Konuşulana ve yazılanı anlamada zorlanma	9	4.5
Toplam			64	32.1
Kültürel Sorunlar ve Uyum Sorunları	İletişim güçlüğü	Akranlarıyla iletişim kuramama	11	5.5
	Kendi kültürünü baskın tutma	Kendi kültürel değerlerini ön plana çıkarma	7	3.5
	Türk kültürüne yabancı olma	Kültürel kodların bilinmemesi	7	3.5
	Aidiyet duygusu geliştirememe	Okul ve sınıf ortamına kendini ait hissetmeme	6	3.0
	Devamsızlık	Derslere düzenli katılmama	5	2.5
Toplam			36	18.1

Tema	Alt Tema	Görüş/Kod (Öğretmen ifadeleri)	f	%
Kurumsal ve Yapısal Sorunlar	Yetersiz kurumsal destek	Kurumların yeterli destek sağlamaması	7	3.5
	Fiziki donanım sorunları	Sınıf ortamı ve araç gereçlerin yetersizliği	6	3.0
	Bürokratik engeller	Resmî süreçlerde yaşanan güçlükler	6	3.0
	Müfredat yükü ve zaman planlaması	Ders saatlerinin ve içerik yoğunluğunun yetersizliği	5	2.5
	Planlama eksikliği	Sınıfların yaş ve seviyeye göre düzenlenmemesi	4	2.0
Toplam			28	14.1
Duyuşsal Zorluklar	Motivasyon düşüklüğü	Derse karşı isteksizlik	8	4.0
	Kaygı	Derslerde gerginlik ve çekingenlik yaşama	6	3.0
	Uyum problemleri	Ortama ve sınıfa uyum sağlayamama	5	2.5
	Korku	Hata yapma korkusu	4	2.0
Toplam			23	11.6
Bilişsel ve Gelişimsel Zorluklar	Farklı dil seviyelerinin bulunması	Aynı sınıfta farklı dil seviyeleri	7	3.5
	Yaş ve gelişim düzeyi uyumsuzluğu	Yaş ile gelişim düzeyi arasındaki farklar	6	3.0
	Soyut kavramları anlamama	Soyut konuların öğrenilmesinde güçlük	5	2.5
Toplam			18	9.0
Materyal Yetersizliği	Seviyeye uyumlu kitap eksikliği	Öğrencilerin seviyesine uygun kitap bulamama	7	3.5
	Görsel-işitsel ve dijital materyal yetersizliği	Destekleyici araçların azlığı	5	2.5
Toplam			12	6.0
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	İletişimde zorlanma	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramama	4	2.0
	Yöntem bilgisi eksikliği	Uygun öğretim tekniklerini bilmemek	4	2.0
	Alan bilgisi eksikliği	Yabancılarla Türkçe öğretimi konusunda akademik yetersizlik	3	1.5
Toplam			11	5.5

Tema	Alt Tema	Görüş/Kod (Öğretmen ifadeleri)	f	%
Aile ve Ev Ortamı Kaynaklı Sorunlar	Aile desteği eksikliği	Evde derslere yeterli destek sağlanmaması	4	2.0
	Dil desteğinin olmaması	Ailenin Türkçe bilmemesi	3	1.5
Toplam			7	3.5
Genel Toplam			199	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin sekiz ana başlık altında toplandığı görülmektedir: dil ile ilgili problemler, kültürel sorunlar ve uyum sorunları, kurumsal ve yapısal engeller, duyuşsal zorluklar, bilişsel ve gelişimsel zorluklar, materyal eksiklikleri, öğretmen kaynaklı sorunlar ve aile ile ev ortamından kaynaklanan güçlükler. Bulgular, öğretmenlerin özellikle dil ile ilgili problemlere yoğunlaştığını ve öğrencilerin kelime dağarcığı eksikliğinin en yaygın sorun olarak öne çıktığını göstermektedir (%10,6). Öğrencilerin sınırlı kelime bilgisi hem kendilerini ifade etmelerini zorlaştırmakta hem de derslerdeki anlama süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, iletişimsel etkileşimi sınırlandırmakta ve öğretim sürecini daha karmaşık hâle getirmektedir.

Dil ile ilgili problemleri takip eden alt temalar arasında alfabe farklılığı (%6,0) ve dil bilgisi eksiklikleri (%6,0) yer almaktadır. Farklı alfabelerden gelen öğrenciler, Türkçe ses–harf ilişkilerini kavramakta güçlük çekmekte; bu durum, okuma ve yazma süreçlerinde aksamalara yol açmaktadır. Öğretmenlerin dikkat çektikleri bir diğer konu öğrencilerin anlatma (%5,0) ve anlama (%4,5) güçlükleri yaşamalarıdır. Öğrencilerin düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade etmede sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kültürel sorunlar ve uyum sorunları öğretmenlerin dikkatini çeken diğer bir temadır. Özellikle iletişim güçlüğü (%5,5) bu temada ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurma konusunda zorlandığı ve sınıf içi etkileşimlerinin sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Türk kültürüne yabancı olmaları (%3,5) ve kendi kültürel değerlerini baskın tutmaları (%3,5), öğrencilerin okula ve sınıfa uyumlarını zorlaştırmaktadır. Aidiyet duygusu geliştirememe (%3,0) ve devamsızlık (%2,5) gibi sorunlar, öğrencilerin sosyal uyumunu olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenler tarafından belirtilen diğer sorunlar da kurumsal ve yapısal sorunlardır (%14,1). Öğretim sürecini doğrudan etkileyen unsurlar: yetersiz kurumsal destek (%3,5), sınıflardaki fiziki donanım yetersizlikleri (%3,0), bürokratik engeller (%3,0), müfredat yükü ve

zaman planlaması eksiklikleri (%2,5) ile planlama eksiklikleridir (%2,0). Sınıfların öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun olacak şekilde düzenlenmemesi, derslerin verimliliğini düşürmektedir.

Öğretmenlerin vurguladıkları diğer bir tema duyuşsal zorluklardır (%11,6). Öğrencilerin ders sürecine katılımını sınırlayan etmenler: motivasyon eksikliği (%4,0), kaygı durumları (%3,0), uyum problemleri (%2,5) ve hata yapma korkusudur (%2,0). Hata yapmaktan çekinmeleri, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Tablo 3'e bakıldığında sınıftaki farklı öğrenme hızına ve seviyesine sahip öğrencilerin bilişsel ve gelişimsel zorluklar (%9,0) yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin dil seviyesindeki farklılıkları (%3,5), yaş ve gelişim düzeyi uyumsuzluğu (%3,0) ve soyut kavramları anlamada yaşadıkları güçlükler (%2,5) derslerde bireyi temel alan yöntemlerin daha fazla kullanılması gerektiğini göstermektedir. Materyal yetersizliği (%6,0) öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte ve öğretmenlerin süreci planlamasını zorlaştırmaktadır. Seviyeye uygun ders kitaplarının eksikliği (%3,5) ve görsel-işitsel/dijital materyal eksikliği (%2,5), öğretmenlerin ek materyal hazırlama ihtiyacını artırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin derslerde uyarlamalar yapmasına sebep olmaktadır.

Öğretmen kaynaklı sorunlar (%5,5) arasında iletişimde zorlanma (%2,0), yöntem bilgisi eksikliği (%2,0) ve alan bilgisi eksikliği (%1,5) sorunları yer almaktadır. Öğretim sürecinde akademik ve pedagojik yeterlik eksikliklerin olması bu duruma neden olmaktadır.

Aile ve ev ortamı kaynaklı sorunlar (%3,5) öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen sorunlar arasındadır. Aile desteğinin eksikliği (%2,0) ve evde dil desteğinin yetersizliği (%1,5), öğrencilerin Türkçe öğrenimini güçleştirmekte ve öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır.

Tablo 3, öğretmenlerin karşılaştığı sorunların çok yönlü olduğunu göstermektedir. Dilsel sorunlar, kültürel uyum zorlukları, duyuşsal ve bilişsel gelişim farklılıkları, kurumsal engeller, materyal eksiklikleri ve aile desteğinin yetersizliği, Türkçe öğretim sürecinde hepsinin ortak bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlara göre öğretmenlerin bireysel ve kurumsal düzeyde desteklenmeye ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin bazılarının görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö2: Anlattıklarımın çoğu öğrenciler için soyut kalıyor.

Ö4: Öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanıyorum.

Ö7: Öğrenciler kendi düşüncelerini anlatamıyor.

Ö8: Öğrenciler hata yapmamak için konuşmuyor.

- Ö10: Bazı öğrenciler kendilerini sınıfa ait hissetmiyor.
- Ö11: Düzenli derse gelmeyen öğrencilerim var.
- Ö14: Dil bilgisi konuları öğrenciler için oldukça zorlayıcı oluyor.
- Ö15: Farklı alfabelerden gelmeleri Türkçe öğrenmelerini zorlaştırıyor.
- Ö16: Evde aile desteği neredeyse yok.
- Ö17: Materyal açısından ciddi eksiklerimiz var.
- Ö18: Sınıf ortamı ve imkânlar yetersiz kalıyor.
- Ö19: Yabancı öğrencilere uygun yöntemleri bilmiyorum.
- Ö21: Öğrencilerin kelime bilgisi çok sınırlı.
- Ö22: Kurumdan yeterli destek alamıyoruz.
- Ö23: Bazı öğrenciler sınıfa uyum sağlayamıyor.
- Ö24: Öğrencilerin öğrenme hızları çok farklı.
- Ö25: Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.
- Ö26: Sınıflar yaşa ve seviyeye göre düzenlenmemiş.
- Ö27: Öğrencilerin yaşı ile gelişim düzeyi örtüşmüyor.
- Ö28: Öğrenciler söylenenleri ve okuduklarını anlamakta zorlanıyor.
- Ö29: Aynı sınıfta çok farklı seviyelerde öğrenciler var.
- Ö32: Ders süresi az, konu yükü çok fazla.
- Ö35: Derse karşı isteksiz olan öğrenciler var.
- Ö39: Soyut konular öğrenciler için çok zor.
- Ö42: Öğrenciler akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanıyor.
- Ö44: Seviyeye uygun kitap bulamıyoruz.

Tablo 4. Öğretmenlerin çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Görüş/Kod (Öğretmen ifadeleri)	f	%
Kurumsal Destek	Uyum programları	Okullarda yabancı öğrenciler için uyum programlarının uygulanması	15	15.3
	Hazırlık sınıfları	Yabancı öğrenciler için hazırlık sınıfları açılması	13	12.4
Toplam			28	27.7
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Etkileşimli öğrenme	Etkileşimli öğrenme yöntemlerinin kullanılması	9	8.7
	Oyunlaştırma ve drama	Derslerde oyunlaştırma ve drama yöntemiyle öğrencilerin ilgisinin canlı tutulması	8	8.1

Tema	Alt Tema	Görüş/Kod (Öğretmen ifadeleri)	f	%
	Grup çalışması ve iş birliği	Öğrencilerin grup çalışmalarıyla öğrenmelerinin desteklenmesi.	5	5.1
Toplam			22	21.9
Materyal, Kaynak Kullanımı	Dijital materyal	Videolar ve interaktif uygulamaların derslerde kullanılması	8	8.1
	Görsel ve işitsel materyal	Görsel ve işitsel materyallerin derslerde daha yaygın kullanılması	7	7.1
Toplam			15	15.2
Kültürel Uyum	Kültürel aidiyet	Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunu destekleyecek etkinlikler yapılması	8	8.1
	Kaynaştırma etkinlikleri	Türk bayramları ve özel günlerin birlikte kutlanması	7	7.1
Toplam			15	15.2
Aile ve Çevre Desteği	Aile desteği	Velilerle düzenli iletişim kurarak çocukların dil gelişimlerini destekleyici etkinlikler yapmalarını teşvik etme	6	6.1
	Çevre desteği	Sosyal etkinliklerle çocukların dil gelişiminin desteklenmesi	5	5.1
Toplam			11	11.2
Öğretmen Yeterlilikleri	Mesleki gelişim	Kültürlerarası iletişim, CERF, öğretim yöntem ve teknikleri, strateji ve yaklaşımlar vb. hizmet içi eğitimler verilmesi	4	4.1
	Özlük hakları	Öğretmenlerin özlük haklarının düzenlenmesi	2	2.0
Toplam			6	6.1
Bireysel Farklılıklara Duyarlılık	Farklılaştırılmış öğretim	Öğrencilerin öğrenme hızlarına ve bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinliklerin planlanması	4	4.1
	Yöntem ve teknik çeşitliliği	Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması	2	2.0
Toplam			6	6.1
Genel Toplam			103	100

Tablo 4’te, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri sistematik biçimde incelenmiştir. Tablo 4’te, öğretmenlerin çözüm önerileri yedi temel tema altında toplamış ve bu temalar aracılığıyla öğretim sürecine yönelik çok boyutlu yaklaşımlar ortaya konmuştur: kurumsal destek, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal ve kaynak kullanımı, kültürel uyum, aile ve çevre katılımı, öğretmen yeterlilikleri ve bireysel farklılıklara duyarlılık.

Kurumsal destek temasına ilişkin veriler, öğretmenlerin öğrencilerin Türk eğitim sistemine daha hızlı ve sağlıklı biçimde uyum sağlayabilmeleri için çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurguladığını göstermektedir (%15,3). Katılımcılar, özellikle uyum programlarının uygulanmasının öğrencilerin derslere katılımını artıracak, sosyal entegrasyonlarını kolaylaştıracağını ve sınıf içi iletişim becerilerini güçlendireceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin dil seviyelerine göre sınıflara alınmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Hazırlık sınıflarının açılması (%12,4) öğretmenler tarafından dile getirilen önemli çözüm önerileri arasındadır. Hazırlık sınıfları, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak, normal sınıflardaki öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirmektedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri kapsamında öğretmenler, derslerde etkileşimli öğrenme yöntemlerini kullanmanın (%8,7) ve oyunlaştırma ile drama tekniklerini uygulamanın (%8,1) öğrencilerin derse katılımını artırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslere aktif olarak katılım sağlamaları, motivasyonlarının yükselmesini ve dil öğrenim süreçlerinin kalıcılığını desteklemektedir. Ayrıca, grup çalışmaları ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin teşvik edilmesi (%5,1), öğrencilerin birlikte öğrenme deneyimlerini artırarak hem akademik hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Materyal ve kaynak kullanımı alanında öğretmenler, dijital ve interaktif materyallerin derslerde yoğun şekilde kullanılmasının önemine dikkat çekmişlerdir (%8,1). Görsel ve işitsel araçların daha yaygın kullanılması (%7,1) öğrencilerin soyut kavramları anlamalarını kolaylaştırmakta ve derslerin daha verimli geçmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler materyal kullanımının hem ders içi etkileşimi artırdığını hem de öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Kültürel uyum teması, öğretmenlerin öğrencilerin Türk toplumuna adaptasyonunu desteklemek için yürüttükleri çalışmalarla ilişkilidir. Katılımcılar, kültürel etkinliklerin artırılmasının (%8,1) ve Türk bayramları ile özel günlerin birlikte kutlanmasının (%7,1) öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirdiğini, sınıf arkadaşlarıyla etkileşimlerini artırdığını ve kültürel farkındalıklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin sosyal adaptasyonlarını destekleyerek öğrenme motivasyonlarını da artırmaktadır.

Aile ve çevre katılımı ile ilgili olarak öğretmenler, velilerle düzenli iletişim kurmanın, evde Türkçe kullanımını teşvik etmenin ve çocukların dil gelişimini destekleyecek etkinlikler sunmanın (%6,1) önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çevredeki sosyal etkinliklerin dersleri destekleyici şekilde değerlendirilmesi (%5,1), öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde ek motivasyon sağlamak ve okul ile aile arasındaki iş birliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen yeterlilikleri kapsamında, katılımcılar kültürlerarası iletişim ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında hizmet içi eğitimlerin sağlanmasının (%4,1) etkili olacağını vurgulamışlardır. Bu uygulamalar, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan olumlu etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin özlük haklarının artırılması (%2,0) motivasyonu ve mesleki memnuniyeti yükselterek eğitim kalitesine katkı sağlamaktadır.

Bireysel farklılıklara duyarlılık teması, öğrencilerin öğrenme hızları ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırılmış etkinliklerin planlanması (%4,1) ile ilişkilidir. Katılımcılar ayrıca farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması (%2,0) sayesinde heterojen öğrenci gruplarının öğrenme gereksinimlerine uygun, esnek ve etkili öğretim stratejilerinin uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Genel olarak Tablo 4'teki bulgular öğretmenlerin çözüm önerilerinin kurumsal destekten bireysel öğretim stratejilerine kadar geniş bir yelpazede yoğunlaştığını göstermektedir. Öğretmenler, yalnızca sınıf içi uygulamalara değil aynı zamanda okul yönetimi, materyal kullanımı ve aile iş birliğine dayalı düzenlemelerin öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlayacağını vurgulamışlardır.

Katılımcı öğretmenlerin bazılarının görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö2: Okullarda yabancı öğrenciler için uyum programlarının uygulanması gerektiğini düşünüyorum.

Ö4: Yabancı öğrencilerin dili daha sağlıklı öğrenebilmeleri için hazırlık sınıflarının açılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum.

Ö8: Derslerde değişik öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının öğrenmeyi daha etkili hâle getirdiğine inanıyorum.

Ö10: Oyunlaştırma ve drama yöntemleriyle ders işlendiğinde öğrencilerin derse ilgisinin arttığını gözlemliyorum.

Ö11: Öğrencilerin grup çalışmalarıyla öğrenmelerinin hem dili hem de sosyal becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.

Ö15: Görsel ve işitsel materyallerin derslerde çok daha yaygın kullanılmasının gerekli olduğuna inanıyorum.

Ö17: Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunu destekleyecek etkinliklerin mutlaka artırılması gerektiğini düşünüyorum.

Ö19: Türk bayramları ve özel günlerin birlikte kutlanmasının öğrencilerin okula ve topluma aidiyetini güçlendirdiğini düşünüyorum.

Ö24: Çevrede düzenlenen sosyal etkinliklerin çocukların dil gelişimini desteklemede önemli bir katkı sağladığını düşünüyorum.

Ö25: Yabancı öğrencilere daha etkili öğretim sunabilmek için öğretmenlere kültürlerarası iletişim ve benzeri alanlarda hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö26: Öğretmenlerin haklarının artırılmasının öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceğine inanıyorum.

Ö37: Öğrencilerin öğrenme hızlarına ve bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikler planlanmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.

Ö48: Farklı yöntem ve teknik kullanımının dersleri daha etkili hâle getirdiğini düşünüyorum.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazınının çerçevesinde değerlendirilmiş, tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Alanya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunları, mevcut durumu ve çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların dil ile sınırlı olmadığını, birçok boyutun (kültürel uyum, kurumsal yetersizlikler, bilişsel farklılıklar, duyuşsal etmenler ve aile desteği vb.) öğretim sürecini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sadece eğitsel yaklaşımlarla ele alınamaz. Veriler, öğretmen, okul, aile ve eğitim politikaları gibi farklı kişi ve kurumların ortak katılımıyla öğretim sürecinin yürütülebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci problem cümlesine ilişkin bulgular, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlara karşı uygulamalar geliştirdiklerini; ancak bu uygulamaların çoğunlukla öğretmenlerin çabalarına dayandığını göstermektedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, mevcut uygulamaların öncelikle öğrenciyi destekleyici yaklaşımlar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenler, derslerde dili daha anlaşılır hâle getirebilmek amacıyla kelimeleri yavaş ve net telaffuz etmeye özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sınırlı söz varlığına ve farklı ana dillere sahip olmaları, öğretmenleri dili sadeleştirmeye ve konuşma hızını düşürmeye yöneltmektedir. Bu uygulama, yabancı dil öğretiminde anlaşılır girdi ilkesinin doğal bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Benzer biçimde, Tiryaki ve Oğraş'ın (2020) araştırmalarında da öğretmenlerin öğrencilerin dil düzeylerine uyum sağlayabilmek amacıyla konuşma hızını ve dil kullanımını bilinçli olarak ayarladıkları belirtilmektedir. Mevcut araştırma, bu uygulamanın özellikle çocuklara yönelik Türkçe öğretiminde temel bir kural olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenciye yönelik destekleyici yaklaşımlar kapsamında öğretmenlerin motivasyon ve teşvik unsurlarına da önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını artırmak ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla ödül ve pekiştireçlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın, öğrencilerin özellikle konuşma ve yazma etkinliklerine katılımında cesaretlendirici bir rol oynadığı belirtilmiştir. Şen'in (2019) ve Morali'nin (2018) çalışmalarında da motivasyon eksikliği yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilebilmesi için teşvik edici uygulamaların önemi

vurgulanmaktadır. Mevcut araştırmada, öğretmenlerin motivasyonu artırmaya yönelik uygulamaları daha çok sınıf içi deneyimlerine bağlı olarak yürüttükleri anlaşılmaktadır.

Bireysel destek öğretmenlerin uygulamaları arasında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerle birebir ilgilenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Geri kalan ya da uyum sağlamakta zorlanan öğrenciler için ek açıklamalar yaptıklarını özellikle ifade etmişlerdir. Sınıflarda farklı dil seviyelerine sahip öğrencilerin bulunması öğretmenleri bireyselleştirilmiş öğretime yönlendirmektedir. Taşkaya ve Ersoy'un (2024) çalışmalarında da öğrencilerin dil seviyelerindeki farklılıkların öğretmenleri bireysel destek sunmaya zorladığı belirtilmiştir. Mevcut araştırmada bireysel destek gerekli görölmektedir. Ancak zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması gibi yapısal nedenlerle bireysel desteğin sınırlı düzeyde kalabildiği ortaya konulmaktadır.

Geri bildirim sağlama, öğretmenlerin kullandıkları bir diğer uygulamadır. Öğretmenler, öğrencilere öğrenme süreçlerindeki hatalarını fark edebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için düzenli dönüt vermeye çalışmaktadırlar. Geri dönüt vermenin özellikle dil öğreniminde farkındalık kazandırma açısından önemli olduğu düşünölmektedir. Türker ve Göçmen'in (2020) çalışmalarında da öğretmenlerin geri bildirim vermesinin, öğrencilerin dil gelişimini destekleyici unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Ancak mevcut araştırmada geri bildirim çoğunlukla sözlü ve anlık biçimde verildiği, planlı ve yazılı geri bildirim uygulamalarının sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bu boyutunda dikkat çeken bir diğer alan materyal ve kaynak kullanımudur. Öğretmenler, derslerinde görsel-işitsel ve dijital materyallerden yararlanmaya çalıştıklarını; özellikle dikkat süresi kısa olan çocuklar için bu tür materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Dijital materyallerin soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığı ve öğrencilerin derse ilgisini artırdığı belirtilmiştir. Bu bulgu, Mete'nin (2012) ve şimşir ve Dilmaç'ın (2018) çalışmalarında vurgulanan çoklu duyuya hitap eden materyal kullanımının önemini desteklemektedir. Bununla birlikte öğretmenler, çoğunlukla hazır eğitim setlerine ve PİKTES kapsamında sağlanan materyallere başvurduklarını; ancak bu materyallerin her öğrenci grubunun dil düzeyine ve kültürel özelliklerine tam olarak uyum sağlamadığını dile getirmişlerdir. Bay ve Öztürkmen'in (2022) çalışmalarında da benzer biçimde hazır materyallerin esnek olmaması nedeniyle öğretmenlerin uyarlama yapmak zorunda kaldıkları belirtilmektedir. Mevcut araştırma, materyal kullanımının varlığına rağmen nitelik ve uyarlama sorununun devam ettiğini göstermektedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında öğretmenlerin oyun temelli öğretim ve iş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarına yer verdikleri görölmektedir. Öğretmenler, dersleri

oyunlaştırarak öğrencilerin derse katılımını artırmaya çalıştıklarını ve grup çalışmaları yoluyla öğrenciler arasındaki etkileşimi desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar, özellikle sosyal uyum ve iletişim becerilerinin gelişimi açısından önemli görülmektedir. Morali'nin (2018) ve Şen'in (2019) çalışmalarında da oyun ve grup temelli etkinliklerin mülteci ve yabancı uyruklu öğrencilerin derse uyumunu kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Ancak mevcut araştırmada bu yöntemlerin düzenli ve planlı bir öğretim modeli hâlinde değil, daha çok öğretmenlerin inisiyatifine bağlı olarak uygulandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen merkezli uygulamalar kapsamında öğretmenler, konuları basitleştirerek anlatma ve sabırlı, olumlu bir tutum sergileme gibi stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dil düzeylerinin düşük olması, öğretmenleri içeriği sadeleştirmeye ve konuları tekrar etmeye yöneltmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini öğrenci düzeyine uyarlama çabası olarak değerlendirilebilir. Mete'nin (2012) çalışmasında da öğretmenlerin içerik uyarlama becerilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Mevcut araştırmada, bu uyarlamaların büyük çoğunlukla öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olduğu ve kurumsal rehberlik açısından yeterli destek alamadıkları görülmektedir.

Aile ve çevre katılımına yönelik uygulamalar sınırlı olmakla birlikte öğretmenlerin bazı girişimlerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, ailelerin evde Türkçe kullanmalarına ve okul etkinliklerine dâhil edilmesine yönelik çabalar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Dil engeli ve kültürel farklılıklar nedeniyle bu uygulamaların istenilen seviyeye ulaşamadığı ifade edilmiştir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ın (2016) ile Şen'in (2019) çalışmalarında da yabancı uyruklu velilerin okul süreçlerine katılımının yeterli düzeyde olmadığı belirtilmektedir.

Öğretmen görüşlerinde sınırlı düzeyde yer alan uygulamalar kültürel uyum ve sosyal etkinliklere ilişkin uygulamalardır. Öğretmenler Türk kültürünü tanıtan etkinliklerin öğrencilerin uyum sürecini desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Turan ve Polat'ın (2012) ile Sarıahmetoğlu ve Kamer'in (2021) çalışmalarında vurgulanan kültürel uyumun öğrenme üzerindeki olumlu etkileriyle örtüşmektedir. Mevcut araştırmada ise bu tür etkinliklerin süreklilik göstermediği ve çoğunlukla bireysel çabalara dayalı olarak yürütüldüğü görülmektedir.

Öğretmenler, kurumsal ve idari önlemler bağlamında destek sınıfı uygulamasının faydalı olduğunu ancak sistematik bir biçimde uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler mevcut uygulamaları çoğunlukla kendi imkânlarıyla sürdürmektedirler. Şimşir ve Dilmaç'ın (2018) ile Güngör ve Şenel'in (2018) çalışmalarında da kurumsal destek sunulmadığında öğretim sürecinin niteliğinin düşeceği vurgulanmaktadır.

Araştırmanın birinci problem cümlesine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde çeşitli uygulamalar geliştirdikleri ifade edilmektedir. Ama bu uygulamaların çoğunlukla bireysel deneyimlere dayandığı ve sistemli bir şekilde desteklenmediği ortaya çıkmaktadır. Mevcut durum, öğretmenlerin çabalarına rağmen, materyal ve yöntem, kurumsal destek açısından sürekliliği olan ve geniş kapsamlı uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci problem cümlesine ilişkin bulgular öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların öncelikle dil ile ilgili problemlere dayandığını göstermektedir. Öğretim sürecindeki temel engellerden biri söz varlığı eksikliğidir. Kelime dağarcığı yetersiz olan öğrencilerin derisi anlamakta ve yönergeleri takip etmekte zorlandıkları görülmektedir. Öğrenciler düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak ifade etmekte güçlükler yaşamaktadır. Bu da akademik başarıyı, sınıf içi etkileşimi, öğrencilerin derse katılımını olumsuz etkileyen bir durumdur. PIKTES kapsamında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanan Tiryaki ve Oğraş'ın (2020) çalışmasında belirtilen, kelime bilgisi ve temel dil becerilerindeki yetersizliklerin öğretimdeki verimliliği düşürdüğü yönündeki görüşlerle bu bulgu örtüşmektedir. Benzer biçimde Türker ve Göçmen (2020) de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin sınırlı olmasının derslere katılımı düşürdüğünü ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını kısıtladığını belirtmektedir.

Dil ile ilgili sorunlar arasında öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı bir diğer alt tema alfabe farklılığıdır. Latin alfabesi dışındaki alfabeleri kullanan öğrenciler, Türkçedeki ses–harf ilişkisini kavramakta zorlanmakta ve bu durum okuma ve yazma becerilerinin gelişimini yavaşlatmaktadır. Öğretmenler, alfabe farklılığının öğrencilerde hata yapma kaygısını artırdığını ve yazılı anlatım süreçlerine yönelik çekingenliğe yol açtığını belirtmişlerdir. Türker ve Göçmen (2020) ile Taşkaya ve Ersoy (2024) çalışmalarında da alfabe farklılığının dil öğretimini zorlaştıran önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir. Mevcut araştırmada, alfabe farklılığının yalnızca bilişsel bir güçlük olarak değil, öğrencilerin özgüvenlerini ve derse katılım motivasyonlarını etkileyen duyuşsal bir unsur olarak ele alınması, çalışmayı literatürdeki benzer araştırmalardan ayıran bir yön olarak değerlendirilebilir.

Dil bilgisiyle ilgili sorunlar da öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği problem alanları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçenin eklemeli yapısını, çekim eklerini ve sözdizimsel özelliklerini kavramakta zorlandıkları; bu durum özellikle yazılı anlatım etkinliklerinde belirginleşmektedir. Yılmaz, Tezcan ve Doyumğaç'ın (2024) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitimci görüşlerini ele alan çalışmasında da öğrencilerin en fazla zorlandıkları alanlar arasında dil bilgisi ve yazma becerisinin yer aldığı görülmektedir. Mevcut

araştırmada ise dil bilgisi yetersizliklerinin öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini sınırlandığı ortaya konulmuştur.

Dil ile ilgili bir diğer sorun boyutunu anlama ve anlatma problemleri oluşturmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yazılanı ve konuşulanı anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatırken sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mavaşoğlu ve Tüm (2010) ile Türker ve Göçmen'in (2020) çalışmalarında da öğrencilerin anlama ve anlatmada yaşadığı güçlüklerin öğretim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Mevcut araştırma ise bu tarz sorunların zaman yönetimini zorlaştırdığı ve dersin planlaması sürecini sınırlandığını göstermektedir.

Kültürel sorunlar ve uyum sorunları dil ile ilgili sorunlardan sonra vurgulanan önemli sorunlardır. Öğrencilerin arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlandıklarını belirten öğretmenler, bu durumun sınıf içi etkileşimi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Takır ve Özerem'in (2019) göç yoluyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada da dil ve kültür farklılığının öğrencilerin sosyal uyumunu ve aidiyet duygusunu olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Benzer şekilde Turan ve Polat (2012), yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin Türkçeyle ilgili yetersizliklerinin sosyal uyumu güçleştirdiği belirtmektedir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini baskın biçimde sürdürmeye çalışmalarının uyum problemlerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Şimşir ve Dilmaç (2018) çalışmasında da öğretmenlerin kültürel farklılıkları yönetme konusunda desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. Bu araştırma, kültürel uyum sorunlarının sadece öğrenci kaynaklı değil, öğretmen yeterlikleri ve kurumsal destekle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Türk kültürüne yabancı olmaları okul kurallarını ve sınıf içi istekleri anlamalarını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenciler okul ortamına aidiyet duygusu geliştirememektedir. Sariahmetoğlu ve Kamer (2021) ve Takır ve Özerem (2019) çalışmalarında, yabancı uyruklu öğrencilerin aidiyet ve uyum sorunları yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, düzenli okula devam etmeyen öğrencilerin dil gelişimi ve sosyal uyum açısından geri kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin dikkatini çeken bir diğer problem alanı kurumsal ve yapısal sorunlardır. Öğretmenler, yetersiz kurumsal destek, fiziki donanım eksikliği, bürokratik engeller, müfredat yoğunluğu ve zaman planlamasına ilişkin sorunların öğretim sürecini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), Şimşir ve Dilmaç (2018) ile Türker ve Göçmen (2020) çalışmalarında dile getirilen yapısal sorunlarla

örtüşmektedir. Mevcut araştırma, bu tarz sorunların sınıf içi etkileşimi ve öğretmenlerin eğitsel uygulamalarını dolaylı biçimde sınırladığını göstermektedir.

Araştırma, duyuşsal zorlukların öğretim süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, kaygı, uyum problemleri ve hata yapma korkusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle hata yapma korkusunun öğrencilerin konuşma becerilerini sınırladığı ifade edilmiştir. Hata yapma korkusu öğrencilerin konuşma becerilerini sınırlamakta ve süreci olumsuz etkilemektedir. Şen (2019) ve Moralı (2018) çalışmalarında da benzer duyuşsal sorunlar, yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Mevcut araştırma, bu sorunların çoğu zaman dil ve kültürel uyum problemleriyle birlikte ortaya çıktığını göstermektedir.

Bilişsel ve gelişimsel zorluklar da öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği sorunlar arasında yer almaktadır. Aynı sınıf içerisinde farklı yaş, dil seviyesi ve gelişim düzeyine sahip öğrencilerin bulunması, öğretim sürecinin planlanmasını zorlaştırmaktadır. Özellikle soyut kavramların öğretiminde öğretmenlerin ek açıklamalara ve somutlaştırmaya ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bu bulgu, Mavaşoğlu ve Tüm'ün (2010), Taşkaya ve Ersoy'un (2024) çalışmalarında vurgulanan seviye heterojenliği sorunuyla paralellik göstermektedir.

Materyal yetersizliği de öğretmenlerin dile getirdiği sorun alanlarından biridir. Öğretmenler, öğrencilerin seviyelerine uygun ders kitaplarının ve görsel-işitsel materyallerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, Şimşir ve Dilmaç (2018) ve Tiryaki ve Oğraş (2020) çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Öğretmenlerin materyal eksikliğini bireysel çabalarla telafi etmeye çalışmaları, öğretmen yükünü artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen kaynaklı sorunlar incelendiğinde, öğretmenlerin yöntem bilgisi, alan bilgisi ve iletişim becerileri açısından kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Mete'nin (2012) ile Moralı'nın (2018) çalışmalarında da öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve mesleki destek ihtiyacına dikkat çekilmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde daha planlı ve sistemli bir şekilde desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aile ve ev ortamı kaynaklı sorunlar, öğrencilerin dil gelişimini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Ailelerin Türkçe bilmemesi ve evde eğitsel desteğin sınırlı olması, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu durum, Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ın (2016) ile Şen'in (2019) başlıklı çalışmalarında vurgulanan aile katılımı sorunlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların dilsel, kültürel, duyuşsal, bilişsel ve yapısal boyutlarıyla birbirini etkileyen çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, çözüm önerilerinin de tek yönlü değil; öğretmen eğitimi, materyal desteği, kurumsal yapı ve aile katılımını içine alan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü boyutunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sınıf içi uygulamalarla sınırlı olmadığını göstermektedir. Aksine kurumsal, pedagojik, kültürel ve sosyal boyutları olan bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında belirgin biçimde öne çıkan alanlardan biri kurumsal desteğin güçlendirilmesine yöneliktir. Özellikle yabancı öğrenciler için okullarda hazırlık sınıflarının açılması ve uyum programlarının uygulanması gerektiği yönündeki görüşler, öğretmenlerin uygulamaları yetersiz bulduklarını göstermektedir. Öğretmenler yabancı öğrencilerin doğrudan sınıflara dâhil edilmesinin dil gelişimi, akademik başarı ve sosyal uyumla ilgili sorunlara neden olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, Aktaş'ın (2021) çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar başlıklı araştırmasında ve Çebi'nin (2024) ilkökul düzeyinde yürüttüğü çalışmasında, dil yeterliği gözetilmeden yapılan kaynaştırma uygulamalarının öğretim sürecini zorlaştırdığı yönündeki tespitlerle örtüşmektedir. Mevcut araştırma ise bu durumu desteklemekle birlikte, öğretmenlerin uyum programlarını daha kalıcı ve sistemli bir yapı olarak talep etmeleri bakımından dikkat çekici bir katkı sunmaktadır.

Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde, öğretmenlerin etkileşimli öğrenme, drama, oyunlaştırma ve iş birliğine dayalı grup çalışmalarını vurguladıkları görülmektedir. Bu öneriler, öğretmen merkezli uygulamaların baskın olduğunu ve bu durumun öğrencilerin derse aktif katılımını sınırlandırdığını düşündüklerini göstermektedir. Oyun temelli ve etkileşimli yöntemlerin önerilmesi, çocukların bilişsel, duyuşsal özelliklerine daha uygun bir öğrenme ortamı oluşturulması yönündeki arzuyu belirtmektedir. Beyhan ve Epçaçan (2018) çalışmalarında vurgulanan, çocukların aktif katılım ve oyun yoluyla kalıcı öğrenme sağladıkları yönündeki görüşlerle örtüşmektedir. Bu yöntemlerin mevcut araştırmada sadece öğretimle ilgili bir tercih değil, öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltan ve sınıf içi iletişimi artıran zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmesi, çalışmanın literatüre katkı sağlayan yönlerinden biridir.

Materyal ve kaynak kullanımına ilişkin çözüm önerileri, öğretmenlerin görsel, işitsel ve dijital materyallerin derslerde yaygın ve etkili bir biçimde kullanılmasını talep ettiklerini

göstermektedir. Öğretmenler materyallerin sınırlı ve tek tip olduğunu, öğrencilerin yaş, dil düzeyi, kültürel özelliklerine uygun olmadığını ifade etmektedir. Bay ve Öztürkmen'in (2022) çalışmalarında dile getirilen materyal yetersizliği ve içerik uyumsuzluğu sorunlarıyla bu bulgu benzerlik göstermektedir. Materyal sorununu mevcut araştırma yalnızca eksiklik olarak değil, içeriklerin pedagojik açıdan uygunluğu ve dijital araçların bilinçli kullanımı çerçevesinde sunmaktadır.

Kültürel uyuma yönelik çözüm önerileri, yabancı öğrencilerin kültürel aidiyetlerini güçlendiren etkinlikleri ve kaynaştırma temelli sosyal faaliyetleri öğretmenlerin önemli gördüklerini ortaya koymaktadır. Türk bayramları ve özel günlerin birlikte kutlanması gibi öneriler, dil öğretiminin kültürel aktarımı ve sosyal etkileşimi içeren bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Bulgular Turan ve Polat (2012) ile Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) çalışmalarındaki kültürel uyumun öğrenme üzerindeki olumlu etkileriyle örtüşmektedir.

Aile ve çevre katılımına yönelik çözüm önerileri, öğretmenlerin velilerle iletişim kurulmasını ve ailelerin öğrenme sürecine dâhil edilmesini önemsendiğini göstermektedir. Ailelerin evde Türkçe kullanımını destekleyici etkinliklere yönlendirilmesinin öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir. Bu bulgu, Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ile Doğan'ın (2019) çalışmalarında belirtilen veli katılımı yetersizliğiyle benzeşmektedir.

Öğretmen yeterliliklerine ilişkin çözüm önerileri, hizmet içi eğitimlerin niteliğinin ve etki alanının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle kültürlerarası iletişim ve çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında öğretmenler mesleki eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Moralı (2018) ve Çebi'nin (2024) çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Bireysel farklılıklara duyarlılık bağlamında öğretmenler, sınıf içi bireysel farklılıkların öğretim sürecini zorlaştırdığını belirtmektedir. Öğretmenler bundan ötürü farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Çiftçi ve Uzunyol (2019) ile Efe'nin (2024) çalışmalarında ifade edilen bireysel farklılıklara dikkat edilmemesinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği yönündeki görüşlerle örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü boyutuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin çözüm önerilerinin daha çok sistem düzeyinde değişikliklere işaret ettiklerini göstermektedir. Yabancı çocuklara Türkçe öğretiminin etkili olabilmesi için kurumsal destek, materyal zenginliği, yöntem çeşitliliği, kültürel duyarlılık ve aile katılımının birlikte ele alınması gerektiği ortaya koyulmaktadır. Bu sonuçlar, Alanya özelinde elde edilmiş olsa da benzer çok uluslu ortamlarda yürütülen çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için de önemli olabilir.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmaya göre, yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların farklı boyutları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutların birbirine bağlı bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Dilsel yetersizliklerle birlikte bilişsel, duyuşsal ve kültürel engellerle de öğretmenler karşılaşmaktadır. Mevcut uygulamalar genellikle öğretmenlerin bireysel çabalarına dayanmaktadır. Halbuki çözüm önerileri daha çok sistem düzeyinde dönüşüm gerektirmektedir. Öneriler uygulayıcılara ve politika geliştiricilere rehberlik edebilecek biçimde aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Çalışmanın yalnızca Antalya ili Alanya ilçesi ile sınırlı olması, bulguların genelleme alanını daraltmaktadır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda farklı iller ve bölgelerde görev yapan öğretmenlerle de çalışılarak daha geniş ve karşılaştırmalı veriler elde edilebilir.

Yalnızca öğretmen görüşlerine dayanmak yerine, çalışmalara öğrenciler, okul yöneticileri, veliler ve eğitim otoritelerinin görüşleri de dâhil edilmelidir. Böylece Türkçe öğrenim sürecindeki sorunlar daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretim süreçlerini ve sınıf etkileşimlerini daha kapsamlı biçimde ortaya koymak için gözlem formları, odak grup görüşmeleri ve araştırmacı günlükleri de kullanılabilir.

5.2.2. Öğretim stratejilerine yönelik öneriler

Bireyselleştirilmiş ve Çok Duyulu Öğretim: Farklı dil seviyelerine sahip öğrenciler için oyun temelli etkinlikler, drama çalışmaları ve çoklu duyulara hitap eden öğrenme teknikleri derslere adapte edilmelidir. Bu uygulamalar, öğrencilerin derse katılımını artırır ve öğrenme sürecini pekiştirir.

Dil ve Anlama Destekleyici Yaklaşımlar: Kelime dağarcığını güçlendirmeye yönelik yöntemler, öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerini geliştirecek şekilde uygulanmalıdır. Öğretmenler kelimeleri net ve yavaş telaffuz etmeli, örnekler ve kısa özetlerle bilgilerin pekişmesini sağlamalıdır.

Materyal ve Kaynak Çeşitliliği: Görsel-işitsel araçlar, güncel dijital uygulamalar ve interaktif materyaller derslerde daha fazla kullanılmalıdır. Öğretmenlerin hazırladığı ek materyaller de farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin sürece aktif katılımına yardım edebilir.

5.2.3. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi

Hizmet İçi Eğitim Programları: Yabancı öğrencilerle çalışacak öğretmenlere kültürlerarası iletişim, farklılaştırılmış öğretim ve materyal geliştirme vb. konularda düzenli aralıklarla eğitimler verilmelidir.

Deneyim Paylaşımı: Öğretmenlerin deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşabileceği platformlar ve ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmenler bu ortamlarda problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı bulabilir.

5.2.4. Kurumsal ve yönetsel öneriler

Destek Sınıfları ve Uyum Programları: Okullarda yabancı öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu destekleyecek sınıflar oluşturulmalıdır. Bu öğrencilere yönelik uyum programları uygulanmalıdır. Öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçleri geliştirilmeli ve sosyal uyumlarını kolaylaştırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

Fiziki ve Teknolojik Donanım: Örgün eğitimin en önemli parçalarından biri olan sınıfta fiziksel ortamı öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrencinin etkileşime girebileceği kitaplıklar, kütüphane ve güncel dijital materyaller ulaşılabilir olması sağlanmalı.

Müfredat Esnekliği: Yabancı uyruklu öğrencilerin ders içerikleri öğrenme güçlüğüne azaltacak şekilde daha esnek yapılmalıdır. İçerikler öğrencilerin dil yeterliklerine uygun olacak şekilde düzenlenmelidir.

5.2.5. Aile ve toplumsal katılım

Aile İş Birliği: Öğrencilerin velilerine yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülmelidir. Aileler okuldaki etkinliklere dahil edilmelidir. Ev içerisinde Türkçe konuşulması ve pratik yapılması için aileler teşvik edilmelidir.

Kültürel Uyum Faaliyetleri: Yabancı öğrencilerin Türk kültürünü tanıması ve öğrenmesi için resmi gün kutlamaları ve dini bayramlar birlikte kutlanabilir. Öğrencileri yönelik uyum faaliyetleri ve kültürel etkinlikler düzenlenmelidir. Yapılabilecek farklı uygulamalarda öğrencilerin aidiyet duygusunu artırarak ve sosyal uyumunu güçlendirecektir.

5.2.6. İzleme ve değerlendirme

Bireysel Takip: Öğrencilerin öğrenme süreçleri izlenmelidir. Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun müdahaleler yapılmalıdır. Öğrencilerin akademik olarak başarılı olması için ve sosyal uyumu artırmak için bu uygulama önemlidir.

Sürekli Geri Bildirim: Her bir öğrencinin performansı aralıklarla değerlendirilerek öğretim yöntemleri güncellenmelidir. Geri bildirimin yapılması, eğitim sürecinin sürekli iyileştirilmesine katkı sağlar.

Çalışmada, Alanya'daki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukları ortaya koymuştur. Çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda uygulama ve politika geliştirme süreçlerine katkı sağlayacak öneriler sunulmuştur.



KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008, Mart 27-28). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Tam Metin]. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. Gazimağusa, Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları, s. 1-10. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancılara_turkce_ogretimi.pdf.adresinden 20.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Akkaya, N., & İşçi, C. (2016). Akademik çevrenin iki dillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 328–343.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (5. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim-Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi* (2. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksu, M. (2021). *Fransa’da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aktaş, E & Eş, A. T. (2025). Çocuklar için hazırlanmış yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının incelenmesi. M. Memiş (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretim setlerini inceleme kılavuzu* içinde (ss. 684-772). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2021). Yerleşik yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri: Alanya örneği. 800. Fetih Yılı’nın Eşiğinde Alanya/Alaiye ve Alaaddin Keykubat Sempozyumu Bildiri Kitabı, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Yayınları. s. 123–135.
- Aktaş, E. (2021b). Belçika’da Türkçe öğretimi. E. Aktaş & V. Halitoğlu (Ed.). *Dünyada Türkçe öğretimi* içinde (ss. 43-66). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alanya İlçe MEM. (2023). 2023 Eğitim vizyonu yönergesi. <https://alanya.meb.gov.tr/haberler/kategori/1> adresinden 20.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Alanya Kaymakamlığı. (t.y.). *Alanya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü 2024 yılı verileri*. <https://alanya.gov.tr/hizmetlerimiz/kategori/1> adresinden 24.05.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Altınırdört, G. (2013). Dil Edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 41-62.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16. Özel Sayı, 1-33. <https://doi.org/10.35675/Befdergi.830898> adresinden 05.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Aral, N. & Kadan, G. (2019). Sosyal gelişim. N. Aral & Z. F. Temel (Ed.), *Çocuk gelişimi* içinde (ss. 236-262). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Arslandaş, H., & Aktürkoğlu, B. (2023). İki dillilik ve yabancı dil öğrenimi: Bireysel ve toplumsal boyutlar. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 112–129.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (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. <https://doi.org/10.18033/ijla.3779> adresinden 15.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: Bebeklik ve çocukluk dönemi*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Başar, U. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batmaz, Ö., & Büyükkiz, K. K. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal faktörlerin anlama becerileri içindeki yeri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(2), 433–469.
- Bay, Y., & Öztürkmen, E. (2022). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerine Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. H. Akyol (Ed.), 20. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2022) / 20th International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2022) sempozyum tam metin bildiri kitabı* içinde (s. 69). Hayati Akyol.
- Bekdaş, M. (2018). Ortaokul düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 378–394.
- Beyhan, D., & Epçaçan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Berry, J. W. (1997). Migration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Biçer, N. (2019). Öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme. E. Boylu & L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (ss. 63–85). Ankara: Pegem Akademi.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Birleşmiş Milletler.
- Boylu, E., & Işık, P. Ç. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895–936.
- Bölükbaş Kaya, F. B., Hançer, F. B., & Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98–113.
- Bulut, M., Orhan, S., & Kırbaş, A. (2012). Okuma eğitimi üzerine bir kaynakça denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 19–36.
- Bulut, S. (2024). Multiculturalism in teacher training programs in Türkiye. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 309–336. <https://doi.org/10.58689/eibd.1473556> adresinden 20.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210–1238.

- Büyükikiz, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1414–1430.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Çakır, M. (2021). Almanya Federal Cumhuriyeti’nde Türkçe öğretimi. E. Aktaş & V. Halitoğlu (Ed.), *Dünyada Türkçe öğretimi içinde* (ss. 84–105). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38.
- Çangal, Ö. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin temel kavramlar. Ö. Çangal & M. E. Çelik (Ed.), *Çocuklara Türkçe öğretimi içinde* (ss. 3–17). Ankara: Pegem Akademi.
- Çangal, Ö., & Çelik, M. E. (Ed.). (2021). *Çocuklara Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çarkıt, E. (2022). Dil edinimi. C. Çarkıt & H. Kurnaz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kelime öğretimi içinde* (ss. 1–15). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çebi, Ç. (2024). İlkokul düzeyindeki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 103–135.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 193–208.
- Çelik, M., & Eflatun, M. (2020). Kültürel zekânın sosyo-kültürel uyum üzerine etkisi: Çokkültürlü bir araştırma. *Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 62–78.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Bir İnceleme Çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(31), 107–131
- Çevik Kansu, E. (2019). *Nitel araştırmalarda veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö., & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825–840.
- Çiftçi, S. (2021). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demir, T. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliğine ilişkin yeterliklerinin nitel analizi: TMV örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 79–102.
- Demirel Fakiroğlu, G. (2022). Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (30), 121–134.
- Demirel, Ö. (2020). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel-Aydemir, G. D., & Durmuş, M. (2021). Çocuklara yabancı/ikinci dilde sözcük öğretimi. *Çocuklara Türkçe öğretimi*, 322-345.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5–15.
- Dere, İ., & Demirci, E. (2023). Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS- Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(INCSOS VIII Özel Sayısı), 108–135. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1239654> adresinden 20.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Dinçer, Ç., & Tutkun, C. (2020). Fiziksel büyüme ve motor gelişim. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Programı.
- Doğan, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar (Esenyurt örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Doyumgaç, İ. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(2), 179–200. <https://doi.org/10.47935/ceded.1214115>
- Durmuş, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2019). Dil öğretiminde öğretici yeterlikleri ve pedagojik muhakeme becerisi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Duygu, H. (2016). Alanya örneğinde yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.
- Efe, H. (2024). Öğretmen görüşlerine göre yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History School (JOHS)*, 66, 2384–2400. <https://doi.org/10.29228/joh.57451> adresinden 10.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ercan Demirel, E. E. (2016). Dil gelişimi ve kuramları. N. Sargın, S. Avşaroğlu & A. Ünal (Ed.), *Eğitimden psikolojik yansımalar* içinde (ss. 125–134). Konya: Çizgi Kitabevi.
- 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, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888–937.
- Erden, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erden, M., & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Eroğlu, F. S., Özcan, M., & Deniz, H. (2025). Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkiye’ye uyum süreçlerinde Türkçenin yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1501–1521.
- European Commission. (2007). *Multilingualism: European Commission definition* (p. 6). European Commission. Retrieved from https://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EUROPA-MULTI-CHAPTER-7-compendium_part_1_en.pdf ADRESİNDE 10.12.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Fişekçioğlu, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine giriş: Açıklamalı ana kavramlar el kitabı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fişekçioğlu, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırma, etkinlik ve görev kavramları ve etkinlikleri göreve dönüştürme uygulamaları. E. Aktaş & V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (ss. 281–295). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gelekçi, C., & Köse, A. (2011). *Misafir işçilikten etnik azınlığa Belçika'daki Türkler* (2. bs.). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Göçer, A., Tabak, A. G. G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73–126.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82–93.
- Gün, M., & Şimşek, R. (2021). Dil öğrenimi ve öğretiminde temel kavramlar. F. Temizyürek & T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı içinde* (ss. 79–92). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124–173.
- Güngör, S. (2023). Dil gelişimi. A. K. Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri içinde* (ss. 133–140). Ankara: Efeakademi Yayınları.
- Gür, T. & Artan, İ. (2025). *Sensory development in children and supportive suggestions: Child development perspective. Journal of Child Development and Education*, 1(1), 67–77.
- Hacıgökmen, M. A. (2021). Selçuklular döneminde Alanya. E. Kalan ve M. Demir (Ed.), *Alâiye'den Alanya'ya içinde* (ss.1-43). Alanya: ALKÜY.
- Haznedar, B. (2021). *İki dillilik ve çok dillilik: Erken çocukluk döneminde birden fazla dilin öğrenimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İçduygu, A., & Demiryontar, B. (2022). Türkiye’de devlet ve Suriyeli mülteciler: çelişkili politikalar ve araçsal rasyonellik. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(Özel Sayı), 316-334.
- İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- İlter, B., & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21–30.
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529–546.
- İnal, E. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin temel kavramlar. Ö. Çangal & M. E. Çelik (Ed.), *Çocuklara Türkçe öğretimi içinde* (ss. 107–119). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 161–176.

- Kalebaşı, A. (2022). Okul sosyal hizmeti bağlamında uluslararası öğrencilerin okula uyum ve akademik başarılarını etkileyen faktörler. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(82), 767–779.
- Kalfa, M. (2008). Yabancılar Türkçe öğretiminde program(sızlık) sorunu. *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri* içinde. Gazi Mağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Kalı, G., Özkaya, P. G., & Coşkun, M. V. (2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 195–220.
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008b). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33–38.
- Kara, S. (2024). Çocuklara yabancı dil öğretimi ilkeleri: Çocuklara yabancı dil öğretimi sınıflarında öğretmen adaylarının uygulamaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 114–137. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1206738> adresinden 12.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kara, M., & Işır, E. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminin temel sorunları ve bunlara çözüm önerileri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 1–17.
- Kara, Ö. T., & Şihanlıoğlu, Ö. (2021). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. A. Karabulut & M. Tunagür (Ed.), *İki dillilik, çok dillilik ve türleri* içinde (ss. 31–55). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Karabulut, F. (2022). Ana dili ediniminde ve ikinci dil öğrenmede bitmeyen tartışma: Kritik yaş eşliği hipotezi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(30), 74–91.
- Karabulut, N. G., & Karabulut, B. A. (2021). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının öğretmen görüşleri üzerinden belirlenmesi: Ankara örneği. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(5), 45–62.
- Karaçizmeli, F. (2023). *Faşlı gelinler: Sosyo-kültürel uyum açısından Alaca örneği* [Yüksek lisans tezi]. Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Karadirek, G., & Kara, M. A. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel faktörlerin etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1046–1065.
- Karaman, H. B., & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 393–412. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297> adresinden 24.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Karamanoğlu, G., & Bozpolat, E. (2024). Türkçe öğretmenlerinin yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri. *Journal of History School*, 72, 2554–2588.
- Karataş, P. (2021). İtalya’da Türkçe öğretimi. E. Aktaş & V. Halitoğlu (Ed.), *Dünyada Türkçe öğretimi* içinde (ss. 285–314). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kaya, M., & Erol, T. (2021). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. A. Karabulut & M. Tunagür (Ed.), *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programları (2009 ve 2018 öğretim programları)* içinde (ss. 205–228). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

- Kaya, M., & Kardoğan, M. (2023). Çok dillilik alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri: 1923-2021. *Çukurova Araştırmaları*, 9(1), 103-120.
- Kaya, M., Palas, R., & Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(31), 605–634. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1222073> adresinden 25.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kayır, G. (2021). İsviçre’de Türkçe öğretimi. E. Aktaş & V. Halitoğlu (Ed.), *Dünyada Türkçe öğretimi* içinde (ss. 261–283). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kıncal, G. (2014). *Metin analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89–104.
- Kök, A. N. (2002). Çocuk mahkemeleri mevzuatı ve adli tıp. II. *Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu Bildirileri* içinde. Ankara: Türkiye’de Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı.
- Kurt, E. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Mavaşoğlu, M. & Tüm, G. (2010). *Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf adresinden 21.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102–125.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenin yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-3), 343-356.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi (PİKTES) tanıtım raporu*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016a). *Yabancılar için Türkçe öğretimi (6–12 yaş) 1. seviye kurs programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016b). *Yabancılar için Türkçe öğretimi (6–12 yaş) 2. seviye kurs programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016c). *Yabancılar için Türkçe öğretimi (6–12 yaş) 3. seviye kurs programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016d). *Yabancılar için Türkçe öğretimi (13–19 yaş) 1. seviye kurs programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016e). *Yabancılar için Türkçe öğretimi (13–19 yaş) 2. seviye kurs programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016f). *Yabancılar için Türkçe öğretimi (13–19 yaş) 3. seviye kurs programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (PIKTES) tanıtım raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Yabancılar Türkçe öğretimi programı (YTÖP): 2025 güncellemesi*. Ankara: MEB. <https://www.meb.gov.tr/yabancilara-turkce-ogretim-programi/haber/38015/t> adresinden 12.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426–1449.
- Muratlı, S. (2007). *Çocuk ve spor* (2. bs.). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 38–51.
- Ovalı, E. (2024). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Önal, H. (1990). Çocukluk kavramının tarihsel gelişimi. N. Gökalp & R. B. Günör (Ed.), *Değer çalışmaları II* (ss. 127–128) içinde. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yayınları. <https://hacibayram.edu.tr/api/files/1/Hac%C4%B1bayram%20AHBV/deger%28tr-TR%29/DEGER%20CALISMALARI%20II.pdf> adresinden 21.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39–58.
- Özer, D. S., & Özer, M. K. (2016). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özkaya, P. C. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin temel kavramlar. Ö. Çangal & M. E. Çelik (Ed.), *Çocuklara Türkçe öğretimi* içinde (pp. 3–17). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100–111.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Peçenek, D. (2014). On second language acquisition (research) and instructed second language acquisition. *Dil Dergisi*, 164, 5–25.

- Pedük, Ş. (2016). Fiziksel gelişim. N. Aral (Ed.), *Çocuk gelişimi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.
- PIKTES (2025). *Kitap ve materyal*. <https://piktes.gov.tr/cms/Home/DersKitaplari> adresinden erişilmiştir.
- PİKTES. (2016). *Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi*. <https://piktes.gov.tr/cms/> adresinden 12.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Sariahmetoğlu, H., & Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 612–634.
- Sarıgül, K. (Ed.). (2016). *Resimlerle kelime öğreniyorum*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek 1), 208–229.
- Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonu ile iki dillilik, çok dillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 269–283.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seyhan, A. (2025). Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve etkileyen faktörler üzerine öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(10), 1–27
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, F. (2019). *Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023–1036.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116–1134.
- Tepe, M. G., Şahin, İ. & Kalebozan, T. (2020). Determination of the motor development levels of 9–10 years old children. *Türk Spor ve Egzersiz Dergisi*, 22(2), 352–359.
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 639–657.
- Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2024). Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin uygulamaları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 130–138.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri* [PDF]. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/yayinlar/icerik/1105> adresinden 10.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Tılgınoğlu Kapıcı, D. (2024). Fransa’da Türkçe öğretiminin güncel durumu üzerine bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 8, 93–114.

- Tiryaki, E. N., & Oğraş, İ. (2020). Türkçe dersinin Suriyeli öğrencilere öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1581–1601.
- Tomat Yılmaz, A. (2023). Fransa'daki Türkçe ana dili eğitimi üzerine bir değerlendirme: ELCO ve EILE. *Turkish Studies – Education*, 18(2), 707–718.
- Topbaş, s. (2005). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, M., & Polat, F. (2012). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies*, 12(4), 31–60.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Ankara: TMV.
- Türk Maarif Vakfı. (2025). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Ankara: TMV.
- Türk Medeni Kanunu. (2001). 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu. Resmî Gazete.
- Türker, M. S., & Göçmenler, H. (2020). Suriyeli öğrencilere Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(6), 4549–4568.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuçları-2024-53783>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). *Uluslararası göç istatistikleri, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. TMV Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2024). *Türkiye Maarif Vakfı dünyaya Türkçe öğretiyor*. <https://turkiyemaarif.org/news/turkiye-maarif-vakfi-dunyaya-turkce-ogretiyor> 25.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 65–79.
- Ulusoy, Y. (2024). Çok dillilik ve Dîvânü Lûgatî't-Türk. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 838–848. <https://doi.org/10.7884/teke.1445510> adresinden 14.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ulutaş, M. Y., & Tümtaş, M. S. (2023). PIKTES projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481–496.
- 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, 1(47), 181-195. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193> adresinden 21.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Üzbe-Atalay, N. (2016). Fiziksel gelişim. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (ss. 50–86). Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkım Yayınları.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31–48.

- Yavuzer, H. (2024). *Çocuk psikolojisi*. (48. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi dersinin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yılmaz, M., Tezcan, A., & Doyumğaç, İ. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitmenlerinin Türkçe öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 6(23), 263–280.
- Yiğittürk Ekiyor, E. (2018). Ulusaları bağlar ve dil: ABD’de yaşayan Türkler örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 37-51.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayınları.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2025). *Yedi İklim Türkçe seti* (A1–C2). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

EKLER

EK- 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Başlığı: *Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Alanya İlçesi Örneği*

Amaç:

Bu görüşme formu, çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunları, deneyimlerini ve çözüm önerilerini anlamaya yönelik nitel veri elde etmeyi amaçlamaktadır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendi deneyim, gözlem ve görüşlerine dayalı olarak yürütülecektir.

Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Metni: Bu araştırma, Alanya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında yapacağımız bu görüşme yaklaşık 20–30 dakika sürecektir. Veriler tamamen gönüllülük esasına göre toplanacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Görüşme sırasında ses kaydı alınmayacaktır (veya ses kaydı alınacaksa, ayrıca belirtilmelidir).

Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllüdür. Görüşme sırasında dilediğiniz zaman soruları cevaplamaktan vazgeçebilir veya görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

Görüşme Soruları:

Cinsiyet:

Kıdem yılı:

Branş:

Sınıfınızda kaç yabancı öğrenci var:

1. Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretirken dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir ve mevcut durum nasıldır?
2. Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretirken yaşadığınız problemler nelerdir?
3. Bu problemlerin çözümü için hangi önerileri sunarsınız?

Not: Bu görüşme formu yarı yapılandırılmıştır. Katılımcıların cevapları doğrultusunda, gerek görüldüğünde alt sorularla derinleştirilecektir. Tüm veriler gizlilik esasına göre toplanacak ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır.

EK- 2. Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.07.2025-257231

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
07	10	09.07.2025

Karar Numarası: 2025/09

Prof. Dr. Elif AKTAŞ'ın Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Yüksek Lisans Öğrencisi Nurhayat ERDOĞAN'ın Araştırmanın yürütücüsü olduğu 03.07.2025 tarihli ve 255951 E. No'lu "Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Alanya İlçesi Örneği" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Prof. Dr. Elif AKTAŞ'ın Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Yüksek Lisans Öğrencisi Nurhayat ERDOĞAN'ın Araştırmanın yürütücüsü olduğu 03.07.2025 tarihli ve 255951 E. No'lu "Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Alanya İlçesi Örneği" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.09.07.2025

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Burçin Cevdet ÇETİNSÖZ
Kurul Başkanı

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan YRD.)

(Mazeretli)

Prof. Dr. Serdar BULUT
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK- 3. MEB Araştırma İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.028762.04

T.C. Kimlik No: 22*****90

Adı Soyadı: NURHAYAT ERDOĞAN

Araştırmacının Adı: ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 18.09.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	İlkokul	Kargıcak Vahapoğlu İlkokulu (ALANYA)	702307
ANTALYA	İlkokul	Kestel Alantur Ayhan Şahenk İlkokulu (ALANYA)	702310
ANTALYA	İlkokul	Mahmutlar 50.yıl Ahmet Keşoğlu İlkokulu (ALANYA)	702326
ANTALYA	İlkokul	Mahmutlar Halil Ülker İlkokulu (ALANYA)	702327
ANTALYA	İlkokul	Mahmutlar İlkokulu (ALANYA)	702328
ANTALYA	Ortaokul	Millî Eğitim Vakfı Güleç Demirel Ortaokulu (ALANYA)	704439

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	Ortaokul	Mahmutlar Halil Ülker Ortaokulu (ALANYA)	704442
ANTALYA	Ortaokul	Kestel Akdeniz Ortaokulu (ALANYA)	704533
ANTALYA	Ortaokul	Kargıcak Ortaokulu (ALANYA)	704552
ANTALYA	İlkokul	Kestel İlkokulu (ALANYA)	702312
ANTALYA	İlkokul	Kestel Akdeniz İlkokulu (ALANYA)	702313
ANTALYA	İlkokul	Mahmutlar Kılıçaslan İlkokulu (ALANYA)	702347
ANTALYA	İlkokul	Yunus Emre İlkokulu (ALANYA)	776407
ANTALYA	İlkokul	Çıplaklı İlkokulu (ALANYA)	768686
ANTALYA	İlkokul	Soğukpınar İlkokulu (ALANYA)	702656
ANTALYA	İlkokul	Kızılcaşehir İlkokulu (ALANYA)	702338
ANTALYA	İlkokul	Melahat Seher İlkokulu (ALANYA)	702331
ANTALYA	İlkokul	Konaklı Menderes İlkokulu (ALANYA)	702322
ANTALYA	İlkokul	Karamanlar İlkokulu (ALANYA)	702299
ANTALYA	Ortaokul	Kestel Ortaokulu (ALANYA)	704486
ANTALYA	Ortaokul	Kestel Alantur Ayhan Şahenk Ortaokulu (ALANYA)	704543
ANTALYA	Ortaokul	Hamit Özçelik Ortaokulu (ALANYA)	704578
ANTALYA	Ortaokul	Hayate Hanım Ortaokulu (ALANYA)	704584

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizininleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANTALYA	Ortaokul	Hamdullah Emin Paşa Ortaokulu (ALANYA)	704596
ANTALYA	Ortaokul	Elikesik Güllü Özbağı Ortaokulu (ALANYA)	704642

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İznî" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Nurhayat ERDOĞAN

Eğitim:

- 2023, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı
- 2009, Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, İstanbul AUZEF Çocuk Gelişimi Lisans Programı (2019-2022)

Mesleki Geçmişi:

- 2012/2013 Karalar Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.
- 2013/2023 Mahmutlar İmam Hatip Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.
- 2023/2025 Tırılar Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.
- 2025/... Emine Ahmet Uysal Teknoloji Anadolu İmam Hatip Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.