

## YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Prof. Dr. Yalçın BAY  
Anadolu Üniversitesi  
Temel Eğitim Bölümü  
yalcinbay@anadolu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-8449-9931

Uzman Öğretmen. Rabia ZORLU  
T.C. MEB Şehit Fatih Mehmethan İlkokulu  
rabiayilmaz.1990@hotmail.com  
ORCID: 0009-0002-2110-7117

### Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 13. 05. 2024

Revizyon Tarihi: 20. 06. 2024

Kabul Tarihi: 29. 06. 2024

**Atf Bilgisi:** Bay, Y. ve Zorlu, R. (2024). Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 5(1), 33-52.

### ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin konu ile ilgili eğitimleri, çoğunlukla göreve başladıktan sonra deneyimli öğretmenlerden staj adı altında gözlemlerle gerçekleşmektedir. Bu durum, görev yapılan yerlere göre eğitim sürecinde farklılaşmaya neden olmaktadır. İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliliklerinin belirlenmesini amaç edinen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada veriler çözümlenirken içerik analizi yapılmıştır. Yabancı uyruklu ilkökullü öğrencilerine Türkçe öğretiminde ders araç gereçleri, materyal ve dijital araç gereçlerle ilgili sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada temel problemin ders kitaplarında olduğu, bunun sebebi olarak ise kitap dilinin yabancı öğrenciler için ağır kaldığı ve Türk öğrencilerin dahi anlamakta problem yaşadığı bir kitaptan verim beklenmesi olduğu belirlenmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin yabancı uyruklu ilkökullü öğrencilerine Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik ayrıca okul aile işbirliğinde ve yetkinlik algılarında da sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmayla bu alanda çalışma yapan ve yabancı uyruklu öğrencilerle aktif ders işleyen öğretmenlere yol gösterilerek katkı sağlamak önemsenmiştir. Bu çalışmayla, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkökullerde görev yapan 25 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup elde edilen veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde görev yapan ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 25 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Arapça öğretmenlerinin hem öğrenciyle hem veliyle iletişim konusunda daha avantajlı olmalarının yanı sıra okuma yazma öğretme açısından kendilerini yetersiz hissetmeleri, sınıf öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır. Türk dilini yapı olarak daha ayrıntılı olarak öğrenen Türkçe öğretmenleri dil öğretme aşamasında seviyeye inmekte zorlanmakta ve onlar da sınıf öğretmenlerinden destek almaktadırlar. Program hazırlayıcılara müfredatı basitleştirip kitapları görsel olarak zenginleştirmeleri; öğretmenlere bireysel farklılıklara yönelik yöntem ve teknikler kullanmaları; idarecilere okullarda tercüman bulundurmaları gibi önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri, ders araç gereçleri ve içerik bakımından branş öğretmenlerine göre daha fazla sorun yaşadıkları, sunuş yoluyla öğretim yöntemini daha sık kullandıkları söylenebilir. Sınıf ve Türkçe öğretmenleri Arapça öğretmenlerine göre veliyle iletişimde daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere bireysel sınav hazırlamadığı, bunun nedenini sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Branş öğretmenleri, ilkökullü düzeyinde yabancılar için Türkçe öğretimi konusunda sınıf öğretmenlerini daha yetkin bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda belirlenen sorunların çözüm önerileri sıralanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe, yabancılar için Türkçe öğretimi.

## DETERMINING THE QUALIFICATIONS OF CLASS AND BRANCH TEACHERS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGN STUDENTS

### ABSTRACT

The training of teachers who teach Turkish as a foreign language on the subject is mostly carried out with observations from experienced teachers under the name of internship after they start working. This situation causes variation in the training process depending on the place of duty. Qualitative research method was used in this study, which aims to determine the competencies of classroom and branch teachers in teaching Turkish to foreign students in primary schools. In this research, where semi-structured interview technique was used, content analysis was performed while analyzing the data. It has been determined that foreign primary school students have problems with course equipment, materials and digital tools in teaching Turkish. In this

research, it was determined that the main problem was in the textbooks, and the reason for this was that the language of the book was slow for foreign students and that even Turkish students had problems understanding it and expected efficiency from a book. It has been determined that classroom and branch teachers have problems with the methods and techniques they use in teaching Turkish to foreign primary school students, as well as with school-family cooperation and their perception of competence. With this research, it is important to contribute by providing guidance to teachers who work in this field and actively teach with foreign students. With this research, it is aimed to determine the competencies of classroom and branch teachers in teaching Turkish to foreign students. The participants of the research consist of 25 teachers working in primary schools affiliated to the Istanbul Provincial Directorate of National Education. Qualitative research method was used in the research and content analysis was performed on the data obtained. 25 classroom and branch teachers who work in Istanbul and have foreign students in their classes participated in the research. In the study, a semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The fact that Arabic teachers are more advantageous in communicating with both students and parents, as well as feeling inadequate in terms of teaching literacy causes them to need the support of classroom teachers. Turkish teachers, who learn the Turkish language in more detail in structure, have difficulty in getting down to the level of language teaching and they also get support from their classroom teachers. Simplifying the curriculum and visually enriching the books; teachers to use methods and techniques for individual differences; Suggestions were made to the administrators such as having an interpreter in schools. As a result of the research, it can be said that classroom teachers have more problems in terms of course materials and content than branch teachers, and that they use the method of teaching through presentation more frequently. Classroom and Turkish teachers reported more problems in communicating with parents than Arabic teachers. Classroom teachers did not prepare individual exams for students, and they stated that this was due to the large class size. Subject teachers stated that they found classroom teachers more competent in teaching Turkish to foreigners at primary school level. Solution suggestions for the problems identified as a result of the research are listed.

**Keywords:** Primary school, teaching Turkish, Turkish as a foreign language, teaching Turkish to foreigners.

## Giriş

Türkçe öğretimi sadece dört temel becerinin (dinleme, okuma, yazma, konuşma) geliştirilmesi değil aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak vurgulanmaktadır. Öğrencilerden karşılaştıkları problemleri çözebilme, karar verme sürecinde hızlı ve etkin olup Türkçenin doğru kullanımında ve gelecek kuşaklara aktarımında aktif rol almaları beklenmektedir (Güneş, 2013). Yabancı bir dil öğrenirken kişi farklı bir dille karşılaşmanın yanı sıra farklı bir kültürle de tanışmaktadır. Yabancı bir dil öğrenen birey zaman zaman çıkmazlara düşebilir ve kendine olan güvenini kaybedebilir. Bu nedenle dil öğretim süreci olabildiğince keyifli ve sıradanlıktan uzak bir hale getirilmelidir. Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk toplumunda kullanılan, yaşayan Türkçe öğretilmelidir. Aksi halde dili öğrenen birey yapay bir dile maruz bırakılmış olur ve iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Yeni cümleler öğrencilerin bildiği kelimelere dayanmalı ve her metinde yeni kelimeler öğrencilerin anlamını sezebileceği şekilde verilmelidir. Her yeni dilde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de dil uygulamaya dönük olmalı, bu ortam da neşeli ve zevkli halde öğrenciye sunulmalıdır. Türkçe öğretiminde günlük konuşma dilimizin en önemli parçalarından biri olan deyimleri öğretmek kişiye iletişim kurmakta büyük kolaylık ve rahatlık sağlayacaktır. Çeşitli bulmacalar, tekerlemeler, fıkralarla ders hem daha keyifli hem de daha etkili hale getirilebilir. Unutmayalım ki dil öğrenme sürecinde sıkılan kişi yeni dili öğrenmemek için kendine duvarlar örebilmektedir. Yanlış öğrenmeler anında düzeltilmeli, üst üste biriktirilip Türk dilinin parçası haline getirilmemelidir. En önemlisi ise doğru amaca uygun, doğru yöntem kullanılarak verilen dil öğretim süreci daha planlı ilerlemektedir (Barın, 2004). Toplumların kalkınması için yetişmiş insanlara, doğal olarak da bu insanları yetiştirme gücüne sahip olan okullara ihtiyaç vardır. Burada da öğretmene büyük görev düşmektedir. Eğitimin kalitesi öğretmenin yetişmişlik düzeyiyle paralel ilerlemektedir. Bu da öğretmene her yönden destek olunursa, öğretmenin kendini kişisel ve mesleki olarak geliştirme fırsatına sahip olacağını göstermektedir (Seferoğlu, 2001).

Öğretmen yeterlikleri, birbirini tamamlayan özellikler içerdiği için, incelenirken de bir bütün halinde ele alınmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan "Eğitime Öğretme Yeterlilikleri"nde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir. Özetle nitelikli öğretmenin; öğrencilerini tanıması, öğrenme süreçlerinin farkında olması, dersini doğru ve amaca uygun planlaması, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirmesi ve

kullanması beklenmektedir. Aynı zaman etkin katılım ilkesini göz önünde bulundurması, bireysel ve grup çalışmalarına önem vermesi beklenmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinin öneminin farkında olması, öğrencileri güdümesi, meslek seçiminde doğru rehberlik etmesi, doğru alışkanlıkları kazandırması, farklı özelliklere uygun eğitim olanakları ve fırsatları sunması istenmektedir. Aynı zamanda okulun ve çevrenin ihtiyacını karşılaması, okul ile işbirliği içinde olması, kendini sürekli yetiştirmesi ve geliştirmesi, öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenen bir yapıya sahip olması gerekmektedir (MEB, 2002).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin konu ile ilgili eğitimleri, çoğunlukla göreve başladıktan sonra deneyimli öğretmenlerden staj adı altında gözlemlerle gerçekleşmektedir. Bu durum, görev yapılan yerlere göre eğitim sürecinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Değişik bölümlerden lisans mezunlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapabilmeleri için farklı kaynaklardan eğitimler almaları, eşgüdüm ve iş birliği olmadığından uygulamaların da farklılaşmasına sebep olmaktadır. Bu durum sonucunda da öğretimde tutarlılık ve güvenilirlik zayıflayabilmektedir. Öğretmenlik bilgi kadar çeşitli değerlere bilgi ve becerilere sahip olmaktır. Sadece bilgi boyutu öğretmenlik için yeterli olamamaktadır. Bu nedenle uygulama derslerine gereken önem verilmeli, öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce farklı hedef gruplarıyla pratik yapma olanağı sağlanmalıdır (Filiz ve Gürsoy, 2013).

Bugün dünya ülkelerine baktığımızda anadili bulunduğu ülkeden farklı olan, yaşadığı ülkeye sonradan yerleşen sığınmacı ve mülteci öğrencilere yönelik farklı iki dilli eğitim modellerinin uygulandığı görülmektedir. İki dillilikle ilgili birçok model olmasının yanı sıra iki tanesi ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki “Submersiyon modeli” olup, bu modelde öğrencinin ana dilinin okul başarısını engellediği düşünülmekte ve özellikle azınlık gruplarına uygulanmaktadır. Çocuk okul çağına geldiğinde direk olarak hedef dile maruz bırakılır ve sınıf arkadaşlarıyla kültürel açıdan birleşerek, kaynaşarak zamanla yeni dile hakim olur. Ancak uygulandığı tüm ülkelerde akademik başarıda düşüş görülmesi nedeniyle öğrencilerde aşağılık duygusu geliştirdiği anlaşılmıştır. Yine de asimilasyon politikası uygulayan ülkelerde hala kullanılmaktadır. İkinci model ise “İmmersiyon modeli”dir. Bu modelde eğitim önce çoğunluğun dilinde verilir ancak ilerleme kaydedilince zamanla ana dilde de eğitim başlar. Böylece çocuk hem kendi dilinde hem hedef dilde aynı anda eğitim alabilmektedir. Şu anda Türkiye yabancı uyruklu öğrenci sayısının yoğunlukta olduğu bölgelerde bu modeli uygulamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerden dil öğrenme aşamasında zorlanıp akranlarından geride kalan öğrenciler bir Türkçe öğretmeni gözetiminde farklı sınıflarda toplanmaktadır. Burada bir yıl boyunca hedef dile maruz bırakılıp bireysel hızlarında dil öğrenme süreçlerini tamamladıktan sonra eski sınıflarına dönmektedirler. Böylece akranlarına akademik başarı bağlamında daha hızlı uyum sağlamaktadırlar.

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaçlara ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin yeterlilikleri arasında;

- Ders araç gereçleri, materyaller ve dijital araç gereçler,
- Derste kullanılan yöntem ve teknikler,
- Okul aile işbirliği,
- Sağlıklı ölçme değerlendirme yapabilme ve
- Branşlara göre yetkinlik açılarından cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, okuttuğu sınıf düzeyine ve yabancı uyruklu öğrencilere kaç yıldır Türkçe öğrettiklerine göre farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanmasında kullanılacak araçlar ve verilerin çözümlemesinde uygulanacak olan istatistiksel yöntemlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

## Araştırma Modeli

İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesini amaç edinen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma (Saban, 2006) olgu ve olayları içinde buldukları doğal ortamlarda ayrıntılı şekilde inceleme ve yapılan bu araştırmaya katılan kişilerin tecrübeleri ile ortaya çıkan tanımları sistematik şekilde incelenme imkanı sunan bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırladığı belirli konu başlıklarını veya soruları katılımcılara sorarak ve katılımcıların verdiği cevapları kaydetmektedir. Araştırma yaparken görüşme süreçlerinin gözlem ve yazılı belgelerle destekleniyor olması geçerlik ve güvenilirliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırma da nitel bir çalışma olarak desenlenmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

## Katılımcılar

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1  
*Katılımcıların demografik bilgileri*

Maddeler	f	%
<b>Katılımcıların cinsiyetleri</b>		
Kadın	18	72
Erkek	7	28
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Katılımcıların okuttuğu sınıf düzeyleri</b>		
1.Sınıf	6	24
2.Sınıf	5	20
3.Sınıf	7	28
4.sınıf	7	28
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Katılımcıların mesleki kıdemleri</b>		
0-5 Yıl	3	12
6-10 Yıl	12	48
11-15 Yıl	2	8
16-20 Yıl	4	16
21 Yıl ve üstü	4	16
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Katılımcıların yaşları</b>		
22-30	9	36
30-40	9	36
40-50	6	24
51 ve üstü	1	4
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Katılımcıların mezun oldukları ve atamalarına esas okul türü</b>		
Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğretmenliği)	16	64
Eğitim Fakültesi( Arapça Öğretmenliği)	4	16
Eğitim Fakültesi (Türkçe Öğretmenliği)	5	20
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğrettiği yıl</b>		
0-5	15	60
6-10	10	40
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokulda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesini amaç edinen bu araştırmanın katılımcıları, İstanbul şehri Ümraniye ilçesinde MEB'e ait ilkokullarda görevde bulunan 25 öğretmenden (16 Sınıf Öğretmeni, 5 Türkçe Öğretmeni, 4 Arapça Öğretmeni) oluşmaktadır. Araştırmada her branştan öğretmenle görüşme yapılarak geçerlik ve güvenilirliğin artırılması hedeflenmiştir.

Araştırmaya 18'i kadın 7'si erkek toplam 25 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri incelendiğinde; 6 öğretmen 1. sınıf, 5 öğretmen 2. sınıf, 7 öğretmen 3. sınıf, 7 öğretmen 4. sınıf şeklinde görülmektedir. Mezun olduğu ve atamalarına esas okul türü incelendiğinde; 16 öğretmen Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğretmenliği), 4 öğretmen Eğitim Fakültesi (Arapça Öğretmenliği), 5 öğretmen Eğitim Fakültesi (Türkçe Öğretmenliği) şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların kaç yıldır yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi yaptıklarına bakıldığında 15 öğretmenin 0-5 yıl, 10 öğretmen ise 6-10 yıl olduğu görülmektedir. Araştırmada 10 yılın üzerinde yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmene rastlanmamış olması bu alanda yabancılara Türkçe öğretimlerinin Suriye uyruklu öğrencilerin ülkemize gelişiyle beraber başladığını kanıtlar niteliktedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada görüşme yöntemi kullanılmış olup bu bir nitel araştırmadır. Olay ve durumları içinde buldukları ortamda gerçekçi şekilde ortaya koyarak yol izlendiği, dokümanların inceleme ve görüşme (yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış veya yapılandırılmamış) gibi araçlarla verilerin toplandığı araştırmaya nitel araştırma denir. Araştırmacının seçtiği konu ve olaylar kişilerin onlara yüklediği anlama bakılarak ele alınır ve daha sonra yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada kişisel bilgilerin bulunduğu bir bölüm ve öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen cevapların bulunduğu bir bölüm olmak üzere toplam iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Birinci kısım demografik bilgileri belirlemeye yönelik 6 maddeden oluşmaktadır. İkinci kısım ise yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla 12 maddeden oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde İstanbul İli Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi yapan sınıf ve branş öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla her öğretmenle ortalama 30 dakika soru cevap şeklinde görüşme yapılarak toplanmıştır.

Araştırmada ulaşılan verileri çözümlerken içerik analizi yapılmıştır. Bunun yapılma sebebi toplanılan verileri açıklarken hem kavramlara hem de kavramlar arasında ilişkilere bakarak verilere ulaşılmak istenmesidir. Araştırmada katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö25 şeklinde kodlanmış ve her soruya verilen cevaplar ayrı ayrı detaylıca incelenmiştir. Ö1 ile Ö16 arası sınıf, Ö17 ile Ö21 arası Türkçe, Ö22 ile Ö25 arası Arapça öğretmeni olarak sıralanmıştır. İnceleme sonunda çeşitli başlıklar belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları belirleme amacıyla yapılan görüşmelerden sağlanan verilerin analiz sonuçları ortaya koyulmuştur.

#### **Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular**

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların yanıtlarına göre ilgili maddeler oluşturulup tablolandırılmıştır. İlk tabloda "Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin ders araç-gereç, materyal ve dijital araç gereç kullanımında yeterlilikleri"

incelenmiştir. Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplara göre yapılan analizlerin özeti Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2  
*Ders Araç Gereçleri, Materyaller ve Dijital Araç Gereçlerle İlgili Yeterlilikler*

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25
Araç gereç yetersizliği	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Materyal yetersizliği	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ders kitabı içeriğinin seviyeye uygun olmaması	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Görsel içerik eksikliği	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dijital araç gereç kullanımı		✓					✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓				

Tablo 2 incelendiğinde, ders araç gereçleri, materyaller ve dijital araç gereçlerle ilgili yeterliliklere ilişkin beş temaya yer verildiği görülmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde yaşanan sorunların en çok ders kitabının yabancı uyruklu öğrencilerden ziyade Türk öğrenciler için hazırlanmış gibi olup, seviyesinin ağır olması nedeniyle çocukların ilgisini çekmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kitaplarını genellikle evde bırakmalarının da öğrenmeye ket vurduğu dile getirilmiştir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25). Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Ö3: “Ders kitapları kesinlikle seviyeye uygun değil. Sanki yabancılar için değil de Türk öğrenciler için hazırlanmış gibi.”

Ö6: “Ders kitaplarının kullandığı dil o kadar ağır ki bazen kendimi Türk öğrencilere Türkçe dersi işliyor gibi hissediyorum.”

Ö10: “Öğrenciler kitapta yazılanları anlamıyorlar. Sadece okuma yazmayı bildikleri için okuyup geçiyorlar. Anlamlandırma ve özümseme olmuyor.”

Ö14: “Ders kitaplarımızda bilinmeyen kelime sayısı o kadar fazla ki bazen neden yeterli düzeyde bir sözlük basılmadığını anlamıyorum.”

Ö21: “Ders kitaplarının hazır bulunuşluk düzeyi çok yüksek. Öğrenciler bu kadar bilseydi zaten normal sınıflarda eğitim görürlerdi.”

Ö17: “Ders kitapları ayrı hazırlanmalı. Gerekirse Arapça açıklamalar bulunmalı, böylece veliler daha doğru destek sağlayabilirler.”

Tablo 2 incelendiğinde, ön plana çıkan bir diğer sorun ise ders kitaplarında ve materyallerde görsel içeriğin az olmasıdır. 25 katılımcıdan 22’sinin yaşadığı sorunlarla ilgili görüş belirtmiştir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Verilen kitaplarda görsel o kadar az ki öğrenciler sürekli içerikten sıkıldıklarını belirtiyorlar.”

Ö11: “Kitaplarda görsellik biraz daha fazla olsaydı öğrenciler metinleri resimlerden anlayıp derse karşı daha ilgili olabilirlerdi.”

Ö25: “İngilizce kitaplarıyla PİKTES projesi kapsamında okullara dağıtılan kitapları karşılaştırdığımda görsel olarak çok fazla eksiğimiz olduğunu anlayabiliyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden 8’inin dijital araç gereçleri verimli olarak kullandığı kalan öğretmenlerin ise bu konuda dijital platformu yetersiz buldukları belirlenmiştir. Buradaki en büyük sorun ise internet ortamında Türkçe öğretecek içeriklerin oldukça kısıtlı olmasıdır.

Ö2: “Sınıfımda akıllı tahta var ve görsel olarak içeriği zenginleştirdiği için çok ilgi çekici olabiliyor.”

Ö7: “Öğrencilerin aileleri teknolojiden o kadar uzak ki akıllı tahta kullandığım derslerde çocukların gözlerinin parladığını görebiliyorum.”

Ö12: “Basit ünitelerle ilgili videolar internette mevcut. Başlangıç seviyesinde bunlar yeterli oluyor.”

Ö15: “Akıllı tahtalarda oynadığımız interaktif oyunlar sayesinde öğrenciler hem sıkılmıyor hem daha etkili katılım sağlıyorlar.”

Katılımcıların büyük çoğunluğu dijital araç gereçlerin yetersiz olduğunu belirtiyor. Bu konuda öğretmen görüşlerinin bu kadar keskin çizgilerle ayrılmış olması dikkat çekiyor.

Ö4: “Sınıfımda akıllı tahta var ama ne zaman çocukları yalnız bıraksam internetten oyun oynarken buluyorum. Akıllı tahtayı amacına uygun kullanmıyorlar.”

Ö8: “Bazen akıllı tahtadan şarkı açıyorum. Öğrenciler kelime aşinalığı kazanıyor ama anlamlandırma kesinlikle yok.”

Ö18: “Kavram bilgisine sahip olmayan öğrenci için dijital araç gereçlerin anlam ifade etmediğini düşünüyorum.”

Ö24: “Öğrencilerin seviyelerine uygun video bulamıyorum. Bulduklarım 2 yaşına gelmiş Türk çocuklarına konuşmayı öğretmek amacıyla hazırlanmış videolar. 8-10 yaşındaki çocuklar için bunları izlemek çok komik oluyor ve gülmekten adapte olamıyorlar.”

Alt amaçları dikkate alarak tabloyu yorumlamak istersek, sınıf öğretmenlerinin ders araç gereçleri ve içerik bakımından branş öğretmenlerine nazaran daha fazla sorun yaşadıklarını söyleyebiliriz. Erkek öğretmenlerin öğretme konusunda kadın öğretmenler kadar hevesli olmaması dikkat çekmektedir. Yine erkek öğretmenler kadın öğretmenler kadar dersi çeşitlendirmeye çalışmadığı için bu konuda materyal anlamında çok fazla eksiklik hissetmemektedir. Yaş olarak baktığımızda 0-5 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin daha hevesli oldukları ve eksik gördükleri noktalarda kendi materyallerini hazırladıkları gözlemlenmiştir. Okutulan sınıf düzeyine bakıldığında 1. sınıf öğretmenlerinin ders kitapları konusunda daha az şikâyet ettikleri, görsel olarak kitapları yeterli buldukları söylenebilir.

### Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

İkinci tabloda “Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin derste kullandıkları yöntem ve teknikler açısından yeterlilikleri” incelenmiştir. Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplara göre yapılan analizlerin özeti Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3  
Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25
Sunuş Yoluyla Öğretim	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓
Buluş Yoluyla Öğretim		✓	✓												✓	✓				✓		✓	✓		
Yaparak Yaşayarak Öğrenme								✓				✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	
Drama / Rol Oynama								✓				✓		✓	✓	✓		✓			✓				
Öğrenci merkezli			✓			✓	✓	✓						✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			

Tablo 3 incelendiğinde, derste kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili yeterliliklere ilişkin 5 temaya yer verildiği görülmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem kalabalık sınıflara daha uygun olması hem de zamandan tasarruf sağlaması sebebiyle sunuş yoluyla öğretim yöntemini kullandığı belirlenmiştir (%80). (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25). Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Ö19: “Hayat bilgisi, fen bilimleri gibi derslerde laboratuvar olmadığı için düz anlatım yapmak zorunda kalıyorum. Üniversitede çok fazla yöntem teknik öğrendik. Ama işin mutfağında her şey o kadar farklı ki.”

Ö1: “Sunuş yoluyla öğretim yöntemi kendimi en yeterli hissettiğim yöntem. Benim güvenli limanım.”

Ö9: “Türkçe öğretimi için yabancı uyruklu öğrencilere ayrıca zaman ayıramam. Diğer öğrencilere ne şekilde anlatıyorsam onları da bu sürece dahil ediyorum. Ben yaşlı bir öğretmenim, en iyi bildiğim yol sunuş yolu.”

Ö3: “Sınıfım çok kalabalık. Konuları yetiştirmem gerekiyor. Başka yöntem kullanamıyorum.”

Ö2: “Diğer yöntemleri kullanırken bazen kendimi sıkışmış hissedebiliyorum. Ama sunuş yoluyla öğretimde kelimeler birbiri ardına kolayca sıralanıyor.”

Tablo 3 incelendiğinde, ön plana çıkan bir diğer öğretim yöntemi ise öğrenci merkezli öğretim yöntemidir. 25 katılımcıdan 12’si görüş belirtmiştir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö8: “Öğrenci merkezli ilerlemenin tek dezavantajı fazla zaman alması. Ancak sonucunda kısa zamanda gözle görülür bir fark oluşuyor. Bu da bu yöntemi sevmemin temel nedenidir.”

Ö14: “Öğrenciler arasında seviye farkı o kadar fazla ki öğrenci merkezli ilerlemezsem birileri hep geride kalıyor. Bu benim için çok yıpratıcı oluyor çünkü ayrı ayrı materyal hazırlamam gerekiyor. Ama birileri elini taşın altına koymak zorunda.”

Alt amaçları dikkate alarak tabloyu yorumlamak istersek, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine nazaran sunuş yoluyla öğretim yöntemini daha sık kullandıklarını söyleyebiliriz. Bunun temel nedeni ise sınıf mevcutlarının kalabalık olup sınıf ortamında hem Türk hem yabancı uyruklu öğrencilerin aynı anda eğitim görmesidir. Branş öğretmenleri ise bu konuda daha avantajlı olup yöntem çeşitliliğini kullanmakta daha cesur davranabilmektedir. Öğretmenlerin yaşları tabloda bir diğer belirleyici faktördür. Genç öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda daha hevesliken 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin düz anlatım yöntemini güvenli liman olarak gördüğü kaydedilmiştir.

### Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Üçüncü tabloda “Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin okul aile işbirliği açısından yeterlilikleri” incelenmiştir. Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplara göre yapılan analizlerin özeti Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4  
Okul Aile İşbirliği

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25	
Veliye Ulaşabilme	✓	✓		✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Toplantılara Katılım				✓						✓									✓	✓	✓	✓	✓			
Hedef Dilde İletişim										✓							✓			✓		✓				
Tercüman Bulabilme				✓			✓			✓	✓							✓	✓			✓	✓			
Veli İlgisizliği	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓								✓	✓	✓

Tablo 4 incelendiğinde, okul aile işbirliğine yönelik beş temaya yer verildiği görülmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem veliye ulaşabildiğini hem de ilgisizlikten şikayetçi olduklarını görebiliriz. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Ö2: “Ne zaman istesem veliye ulaşabiliyorum. Ancak sorunların hiçbirine çözüm üretmiyoruz. Çözüm odaklı değiller.”

Ö5: “Veliye ulaşıyorum ama Türkçe bilmedikleri için ne o beni anlıyor de ben derdimi anlatabiliyorum.”



Ö12: “Veliye ulaşıyorum ama dil bilmeyince araya birini koymak zorunda kalıyorum. Böyle olunca da ne ben tam anlatmak istediğimi çevirtebiliyorum ne de veliden beklentimi karşılayabiliyorum.”

Ö15: “Aileye ulaşıyorum hatta genelde yakın çevrede oturdukları için evlerine bile gidiyorum. Ama veli çok ilgisiz davranıyor. Çevirmenliği öğrencime yaptırıyorum. Böyle olunca da son derece sağlıklı bir iletişim oluyor.”

Ö16: “Veliler ne yazık ki beni bakıcı olarak görüyor. Çocuk hastalanıyor, arıyorum, ulaşıyorum da ama günün sonunda kimse onu almaya gelmiyor. Hasta haliyle tek başına evine dönüyor. Bu çocuklar aileleri olsa da olmasa da yalnız bırakılmış.”

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin %28’inin velileri toplantılara katılım sağlamaktadır. Bu oran velilerin tamamının yakın çevrede oturması ve ev hanımı olmaları nedeniyle oldukça düşük bulunmuştur.

Ö4: “Velilerim ne zaman toplantı yapsam katılım sağlıyorlar. Çünkü toplantı sırasında tercüman kullanıyorum. Veli hedeflerden haberdar olursa daha ilgili hale geliyor. Zaten dil bilmeyen velinin toplantıya katılım sağlamasının da bir anlamı yok. Onlar dil öğrenme konusunda bir adım atmayınca tercüman bularak işimi çözmek zorunda kalıyorum”

Ö10: “Veliler dil biliyorlar, bilmeyenlere de kendi aralarında tercümanlık yapıyorlar. Bana bu konuda sıkıntı yaşayacağım bir iş kalmıyor. Oldukça ilgililer, okula ve öğretmene değer veriyorlar.”

Ö22: “Velilerim işbirliğine yanaşiyor ve toplantılara geliyorlar. Birçoğu Türkçe öğrenmeye başladı. Ben de bu konuda onları destekliyorum. Karşılıklı fedakarlıkta bulununca öğrenci için de ilimli bir eğitim ortamı sağlanmış oluyor.”

Alt amaçları dikkate alarak tabloyu yorumlamak istersek, Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin Arapça öğretmenlerine nazaran veliyle iletişimde sorun yaşadıkları, anlamadıkları ve ilgisizliklerinden şikâyetçi olduklarını görüyoruz. Arapça öğretmenleri ise dil bilme avantajını kullanarak çocukla beraber velileri de eğittiklerini dile getirmektedirler. Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi faktörlerinin bu tabloda olumlu veya olumsuz herhangi bir etkiye sebep olmadığını söyleyebiliriz.

## Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Dördüncü tabloda “Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretiminde sınıf ve branş öğretmenlerinin sağlıklı ölçme değerlendirme yapabilme yeterlilikleri” incelenmiştir. Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplara göre yapılan analizlerin özeti Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5  
Sağlıklı Ölçme Değerlendirme Yapabilme

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25
Bireysel Sınav		✓		✓				✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	
Görselle Zenginleşmiş Sınav			✓	✓										✓	✓										✓
Sınıfla Ortak Sınav	✓		✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓					✓							✓	
Merkezi Sınav								✓		✓			✓	✓					✓						
Sınav Uygulamama									✓												✓	✓			✓

Tablo 5 incelendiğinde, sağlıklı ölçme değerlendirme yapabilme yetkinliğine yönelik 5 temaya yer verildiği görülmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin %40’ının bireysel sınav uyguladığı görülmüştür (Ö2, Ö4, Ö8, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24). Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Ö2: “Her öğrencinin ilerleyişi farklı. Seviye farklıysa sınav da ortak olmamalı diye düşünüyorum. Bu şekilde daha verimli bir değerlendirme yapabiliyorum.”

Ö8: “Öğrencilerden bazıları dile biraz da olsa hâkimken bazıları neredeyse hiçbir şey bilmiyor. Hepsini aynı sınava dahil etmek fiili ve maymunu ağaca turmandırmaya benziyor. Hangisinin kazanacağı baştan belli olan bir sınavı ya hiç yapmam ya da hakkını veririm.”

Ö13: “Bireysel sınav hazırlamak inanılmaz vakit alıyor. Her öğrencinin bilgisini ayrı ayrı tartmak gerekiyor. Ben ders içi ölççekler kullanıyorum bu sayede işim biraz kolaylaşıyor. Sırf sınav yapmış olmak için öğrencilerin moralini bozmak istemiyorum.”

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin %40’ının sınıfla ortak sınav uyguladığı görülmüştür (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö23). Bireysel sınav yapan öğretmenlerle ortak sınav uygulayan öğretmenlerin sayılarının eşit olması ilginç bulunmuştur. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö6: “Sınıf mevcudum çok kalabalık. Yabancı uyruklu öğrencilerle özel olarak ilgilenemem. Süreci akışına bıraktım. Tüm sınıfa hangi sınavı uyguluyorsam onları da buna dahil ediyorum. İyi not alıp almadıkları umurumda değil. Zaten ilkokuldan sonra eğitim hayatlarına devam edeceklerini sanmıyorum”

Ö7: “Yabancı uyruklu öğrenciler için ayrıca sınav hazırlamıyorum. Bu konuda umudumu kaybetmiş haldeyim. Her geçen yıl sınıfımda oranları artıyor ve ben tükeniyorum. Eğitim sistemi bu hale getirilirken kimse öğretmenlerden fikir almadı. Şimdi benden de iyi bir performans beklemeye kimsenin hakkı yok.”

Ö23: “Sınav hazırlamak başlı başına bir yeterlilik istiyor. Sınıf mevcutları kalabalık, ders işlemek, konuları yetiştirmek bile genelde çok zor oluyor. Bir de her öğrenci için bireysel sınav hazırlayamam. Ben konuları herkese anlatıyorum. Ama yabancı uyruklu öğrencilerin dersle alakaları yok, en arkada sırada resim çizerek vakit dolduruyorlar.”

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerden beşinin görselle zenginleştirilmiş sınav yaptığı, beşinin merkezi sınav yaptığı, dördünün ise hiç sınav yapmadığı görülmüştür. Örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Çocukların yaşları daha küçük olduğu için görseller ilgilerini fazlasıyla çekiyor. Ben de bunu bir avantaj olarak görüyorum ve bol bol resim içeren sorular hazırlıyorum. Başarı oranında artış sağlıyorum.”

Ö14: “Sınavda yazılar fazla olunca öğrencilerin gözü korkuyor. Ama görsel olunca önyargı da kırılıyor ve öğrenci sınavı daha bir hevesle cevaplıyor.”

Ö16: “Sadece yazılı kağıt olarak düşünmeyin. Akıllı tahtada da görselle eşleştirme yaptığımda kelimelerin Türkçe karşılığını daha hızlı ezberlediklerini fark ettim. Bol resimli etkinlikler her zaman verimli oluyor.”

Ö8: “Merkezi sınavlar başımızın belası haline geldi. Katılım zorunlu tutuluyor. Sorular o kadar zor ki değil yabancı uyruklu Türk bir öğrenciyi de getirseniz yüksek puan alamaz. Bizden nasıl böyle bir seviye bekliyorlar anlamıyorum.”

Ö15: “Katılım zorunlu olmasa asla merkezi sınavlara öğrenci seviyesi belirlemeye çalışmam. Güvenilirliği çok düşük oluyor. Çocuklar şıklı soruları kafadan atıyorlar. Her öğrencinin seviyesi farklı ama hepsi aynı sınava tabi oluyor ve elbette sonuç da oldukça vahim puanlarla sonlanıyor”

Ö9: “Sınav bir şey bilen öğrenciye yapılır. Verdiğim kağıtlara isimlerini bile yazamıyorlar. Omlara sınav yapmak kağıt israfı. Ben de yapmıyorum.”

Ö25: “Öğrencinin sınıfı geçmesi için okula sadece bir gün gelmesinin yeterli olduğu bir sistemde sınav yapmak çok anlamsız. Zaten sınıfı geçecekler. Neden sınav yapayım ki? ”

Alt amaçları dikkate alarak tabloyu yorumlamak istersek, sınıf öğretmenlerinin bireysel sınav hazırlamadığını, buna sebep olarak da sınıf mevcudunun kalabalık olması ve her öğrenciye ayrı ayrı ayıracak vaktinin olmamasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Branş öğretmenleri ise en fazla 10 kişiden oluşan sınıflarda öğretim yaptığı için bireysel ilerleyebilmektedir. Yaş faktörüne göre değerlendirirsek 40 yaş üstü öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri sınıflarında fazlalık sırtlarında bir yük olarak gördüğü açıkça ortadadır. Genç öğretmenler bu konuda daha anlayışlı ve verimli bir ölçme değerlendirme yapmaktadır. Okutulan sınıf düzeyine bakarsak 1.sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretirken aynı zamanda dil öğretimi de gerçekleştirdiği ve buna ayrıca vakit ayırmalarına gerek kalmadan süreç içerisinde kendiliğinden gerçekleştiği verisi ilginç bulunmuştur. 4.sınıf

öğretmenlerinin zaten seneye mezun olacak, o kadar zorlamaya gerek yok anlayışı onları verimsiz bir ölçme değerlendirme yapmaya itmektedir. Cinsiyet faktörünün ise herhangi bir olumlu ya da olumsuz etkisine rastlanmamıştır.

### Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Tablo 6 incelendiğinde “Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretiminde öğretmenlerin kendilerini hangi branştan daha yetkin hissettikleri” gösterilmiştir. Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplara göre yapılan analizlerin özeti Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6  
Branşlara Göre Yetkinlik

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25
Arapça Öğretmenine Göre Daha Yetkin		✓			✓	✓	✓								✓	✓			✓	✓					✓
Sınıf Öğretmenine Göre Daha Yetkin																									
Türkçe Öğretmenine Göre Daha Yetkin	✓		✓	✓				✓		✓		✓	✓					✓	✓			✓		✓	✓
Hiçbirinden Yetkin Değil									✓		✓			✓								✓			

Tablo 6 incelendiğinde, branşlara göre yani Sınıf, Türkçe ve Arapça öğretmenlerinin yetkinliğine yönelik 4 temaya yer verildiği görülmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin 12’sinin (%48) kendisini Türkçe öğretmeninden daha yetkin hissettiği belirlenmiştir. Hedef dilin Türkçe olduğu bir eğitim sisteminde sınıf ve Arapça öğretmenlerinin kendisini Türkçe öğretmenlerinden daha yetkin hissetmesi oldukça şaşırtıcı bulunmuştur (Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24). Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: “Ben sınıf öğretmeniyim. Öğrenciler ilkökul çağında elbette Türkçe öğretmeninden daha iyi dil öğretebilirim.”

Ö4: “Biz burada sadece Türkçe öğretmiyoruz. Aynı zamanda okuma yazma da öğretiyoruz. Elbette branş öğretmenlerinden daha yetkin hissediyorum. Benim işim bu.”

Ö18: “Ben Arapça öğretmeniyim. Evet Türkçenin bütün kurallarına hakim değilim. Burada unutulmaması gereken şey hedef kitlenin ana dilinin Arapça olması. İki dili birbiriyle karşılaştırarak çok iyi öğretim yaptığımı düşünüyorum. Türkçe öğretmeni bunu yapamaz.”

Ö10: “Türkçe öğretmenleri dilin kurallarına hakim olabilirler. Ancak burada önemli olan çocuğun seviyesine inebilmektir. Onlar bunu yapamıyorlar. Bu nedenle ben Türkçe öğretmeninden daha yetkinim.”

Ö24: “Bazen derste kısa metinler okutup çocuklardan bunu özetlemelerini istiyorum. Türkçe özet yapamayan öğrencilerin Arapça olarak konuyu anlatabildiğine şahit oluyorum. O zaman anlıyorum ki çocuk konuyu anlamış ama kelime bilgisi az olduğu için anlatamıyor. Bunu hangi Türkçe öğretmeni yapabilir ki?”

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerden dokuz kişinin (%36) kendisini Arapça öğretmeninden daha yetkin hissettiği görülmektedir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö15: “Arapça biliyor olabilirler ama okuma-yazma öğretiminde yeterli donanıma sahip değiller. Bizler bunun eğitimini aldık. Sürekli gelip bizlere soru soruyorlar. Benden yetkin olan biri bana bu kadar danışmazdı.”

Ö16: “Öğrenci öğretmeniyle aynı dili konuşabildiğini fark ederse hedef dilden uzaklaşır. Zaten derdini anlattığında onu anlayan biriyle muhatap oluyordur. Gramer olarak yeni dile hakim olsa da konuşma dilini kullanmaz. Bu nedenle Arapça öğretmeninden daha yetkinimdir.”

Ö19: “Bazen tercümanlık için Arapça öğretmenine ihtiyaç duyuyorum. Ama Türkçe öğretmek benim işim.”

Katılımcı öğretmenlerden 4 tanesi kendisini hiçbir branştan daha yetkin hissetmemektedir. Bu öğretmenlerin dördünün de tecrübe olarak 0-5 yıl arasında öğretmen olmaları dikkat çekici bulunmuştur.

Ö9: “Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek hiçbir branşın görevi değildir. Bunun için eğitim fakültelerinde yeni bölüm açılması gerekir. Kimse tam anlamıyla bunun eğitimin almadı. Ancak bu iş yine tabanda her şeyi göğüsleyen öğretmenlerin sırtına yüklendi.”

Ö11: “Bence elimize pimi çekilmiş bir bomba bıraktılar. Bakalım kimin elinde patlayacak? Sahada ne yaşandığından kimsenin haberi yok. Öğrenci devamsızlık yapmıyorsa problem yok sanıyorlar. Bu öğrenciler ciddi davranış problemlerine sahip. Bizler daha bunu halledememişken dil öğretmemiz bekleniyor. Bu alanda kendini yetkin hisseden yine kendini kandırıyor.”

Katılımcıların hiçbiri kendisini sınıf öğretmeninden daha yetkin hissetmemektedir. Bu tabloda en şaşırtıcı bölüm bu olmuştur. Bunun sebebi ise ilkökul çağındaki öğrencilere sadece dil değil okuma yazma eğitimi de verilmesi gerektiğidir. Branş öğretmenlerinin tamamı bu konuda yetersiz olduklarını ve sürekli sınıf öğretmenlerinin tecrübelerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına dair elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenmiş ve araştırma sonucundaki öneriler listelenmiştir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretiminde ders araç gereçleri, materyal ve dijital araç gereçlerle ilgili sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada temel problemin ders kitaplarında olduğu, bunun sebebi olarak ise kitap dilinin yabancı öğrenciler için ağır kaldığı ve Türk öğrencilerin dahi anlamakta problem yaşadığı bir kitaptan verim beklenmesi olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler kitapta yazılanları anlamakta ve anlamlandırmakta doğal olarak da özümsemekte zorluk yaşamaktadırlar. Bilinmeye kelime sayısının fazla olması içeriğin analiz edilmesini zorlaştırarak öğrenmeye ket vurmaktadır. Baldık (2018), yüksek lisans tezinde yabancı uyruklu öğrenciler dikkate alınarak ders kitapları ve öğretim programları hazırlanmalıdır diyerek bu bağlamda kitapların eksik kaldığından bahsetmiştir. Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Ders kitaplarında görsel alanların sayısının sınırlı olması öğrencilerin hızlı sıkılmasına ve dersten kopmasına sebep olmaktadır. Öğretmenler tarafından konuyla bağlantılı resimlerin olduğu metinlerin çok daha eğlenceli ve anlamlı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler için yeterli sayıda ve içerikte materyal bulunmaması eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir (Polat, 2019). Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Dijital araç gereçlerle ilgili belirtilen temel sorun ise internet ortamında Türkçe öğretimine yönelik içeriklerin öğrencilerin yaşlarına uygun olmaması olarak belirlenmiştir. Daha çok küçük yaş grubuna (1-4 yaş arası) hitap eden bu içerikler sadece kelime öğretimi yapılmasına yönelik olup içerik olarak zayıf kalmaktadır. Bu da dersin amacına uygun işlenmesini engellemektedir. Akıllı tahtayı sınıf içi tablet gibi kullanan öğrenci sayısı da oldukça fazladır. Birçok öğretmen amacına uygun kullanılmayan tahtanın hiç kullanılmaması gerektiğini savunarak düz anlatımı tercih ettiklerini belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim aldığı okullarda teknolojik materyal konusunda eksiklikler bulunmaktadır ve eğitim alanında ilerlenmek isteniyorsa bu durum öncelikle düzeltilmesi gereken alanlardan biridir (Emin, 2016). Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem kalabalık sınıflara daha uygun olması hem de zamandan tasarruf sağlaması sebebiyle sunuş yoluyla öğretim yöntemini kullandığı açıkça ortaya koyulmuştur. Üniversitede çok fazla yöntem ve teknik öğrenilmesine rağmen sahada bunun karşılığını alamayan öğretmen sayısı çok fazladır. Sunuş yoluyla öğretim hem daha pratik olması hem de öğretmenlerin en iyi bildiği yol olması sebebiyle diğer yöntemlere nazaran daha fazla rağbet görmektedir. Memiş ve Erdem (2013), yabancı

dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle ilgili araştırmalarında sınıfların öğretmen merkezli bir yapıda olduğundan, öğretim sürecinde öğrencilerin pasif alıcılar olarak bırakıldıklarından ve daha çok öğretmen-öğrenci iletişiminin aktif, öğrenci- öğrenci iletişiminin nadiren yapıldığından bahsetmişlerdir. Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Öğrenci merkezli öğretim yöntemi kullanan öğretmen sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır. Zamandan tasarruf etmeyen bu yöntemin öğrenciler açısından çok daha verimli olduğu ve kısa sürede büyük ilerleme kaydedilmesini sağlaması yönünden daha avantajlı olduğu kanıtlanmıştır. Öğrenciler arasındaki seviye farkı bu yöntemde önemsizdir çünkü her öğrenci kendi seviyesinde etkinliklere maruz bırakılmakta ve böylece bireysel bir hızda ilerlemeleri sağlanmaktadır. Kullanılacak yöntemler, ihtiyaç ve amaca uygunluğuna göre belirlenir. Öğrencilerin seviyeleri ve yaşları farklılık gösterdiği için tek bir metodu uygulayarak ilerlemek doğru değildir. Bu nedenle tek bir yöntemi doğru kabul edip, kesin çizgilerle ayırıp, ona bağlı kalmak eğitimde kaliteyi düşürür (Tosun, 2006). Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi de en çok kullanılan yöntemler arasında yerini almıştır. Ancak bu yöntemi kullanan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının diğerlerine nazaran az olması dikkat çekici bulunmuştur. Bu yöntemle öğrencilerin başarı duygusunu iliklerine kadar hissettiğine ve daha kaliteli ders işlendiğine vurgu yapılmıştır.

Buluş yoluyla öğretim ve drama/rol oynama gibi teknikler ise en az kullanılanlardır. Bu yöntemi kullanan öğretmenler sınav yapmaya gerek duymadıklarını, zaten öğrencilerin ne bildiklerini anlayabildiklerini savunmuşlardır.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretimi sürecinde okul aile işbirliğine yönelik sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem istedikleri zaman veliye ulaşabildiğini hem de her şeyden haberdar olmasına rağmen velinin ilgisiz bir tavır sergilemesinden şikayetçi oldukları görülmüştür. Veliler çözüm odaklı olmamaları ve öğretmeni tam anlamamaları sebebiyle eğitim öğretime destek olmamakta aksine sürecin yavaşlamasına neden olmaktadır. Hedef dili bilmekten kaynaklanan sebeplerle yabancı uyruklu öğrenciler öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim kurarken problem yaşamaktadırlar (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir. Yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeyi reddeden veli sayısı oldukça fazladır. Çünkü hayatlarını bir şekilde idam ettirmeyi başarmakta ve dil öğrenmeye ihtiyaç duymamaktadırlar. Çevirmen olarak yanlarında Türkçe bilen bir yetişkin getirmek yerine yine kendi çocuklarını aracı kılmak istemeleri sağlıklı iletişimi engellemektedir.

Veli toplantılarına katılım oranı oldukça düşük bulunmuştur. Yabancı uyruklu annelerin büyük çoğunluğu ev hanımı olup yakın çevrede ikamet etmektedirler. Ancak ilgisizlik düzeyi o kadar yüksektir ki okula gelmeye gerek duymamaktadırlar. Toplantılara katılım sağlayan velilerin ise işin ciddiyetinin farkında oldukları ve çocuklarının menfaati için çaba sarf ettikleri belirlenmiştir. Aynı velilerin çocuklarının da okulda en fazla devamsızlık yapan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Bulut vd. (2018) araştırmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin aileden kaynaklı olarak devamsızlık sorunlarının oluştuğunu ve eğitim sürecine tam anlamıyla katılamayan öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla da bağ kuramamaktan kaynaklı sınıf atmosferine adapte olmakta güçlük çektiklerini söylemektedir. Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Arapça öğretmenlerinin dil bilme avantajlarını kullanmaları bu konuda diğer branşların önüne geçmelerini sağlamaktadır. Veli de öğretmene karşı daha fazla güven duyduğu için dil öğrenme sürecine aktif olarak katılım sağlamaktadır.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine sağlıklı ölçme değerlendirme yapabilmelerine yönelik ciddi sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük oranda bireysel sınav uyguladıkları görülmüştür. Seviyesi birbirinden çok farklı olan öğrencilere yapılan ortak sınavın verimsiz olması nedeniyle çıkan sonuçların yanıltıcı olacağı fikri öğretmenler tarafından savunulmuştur. Ölçme-değerlendirme yaparken derste öğretilen etkinliklerle bağlantılı ve

uyumlu sorular sorulmalıdır. Bunun yanında, uygulanan sınavın dış görünüşüne, yapısına ve süresi ne de dikkat edilmesi gerekir (Snow, 1997: 192). Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Bazı öğretmenlerin ise sınıfla ortak sınav uyguladığı görülmüştür. Bu alanda şaşırtıcı olan bireysel ve ortak sınav uygulayan öğretmen sayılarının birbiriyle eşit sayıda olmasıdır. Ortak sınav uygulayan öğretmenlerin bunu tercih etmesinde temel neden sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve her öğrenci seviyesine uygun ayrı sınav hazırlayacak vakitlerinin olmamasıdır. Süreci akışına bırakan bu öğretmenler geçerlilik ve güvenilirliği yüksek bir sınav sonucu da beklememektedir. Yine ortak sınav hazırlayan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı daha önyargılı ve umutsuz bir hal takınmış olmaları dikkat çekici bulunmuştur. Sınav uygulaması yaparken hazırlanan soruların zamana, kişiye, yöneticilere ve değerlendiricilerine göre uygun olması gerekir. Uygulama, öğretimi sınırlandırmayan, tarafsız olan ve zorluk derecesi öğrenciye uygun olarak ayarlanan haliyle güvenilirlik kazanabilir (Lee, 2000: 114). Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Görselle zenginleştirilmiş sınav yapan ve hiç sınav uygulamayan öğretmen sayısı oldukça az bulunmuştur. Görsel sınavları daha ilgili olarak okuyan ve işaretleyen öğrencilerin çoğunlukta olması öğretmenleri bu sınav çeşidine itmektir. Aynı zamanda dil öğrenim sürecine katkı sağlayan bu süreç öğrencilerin konuşma etkinliklerine de daha hevesle katılım sağladıklarını göstermektedir. Krashen ve Terrel (1983) yapılan sınavların öğrencilerin öğrenme davranışlarını ve dil gelişim süreçlerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini savunmaktadır. Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir. Hiç sınav uygulamayan öğretmenlerin bunu tercih etme sebebi ise tek ölçme değerlendirme aracının sınavlar olmamasıdır. Öğretmenler “Sınav adını dahi yazamayan öğrencilere dağıtılan sınav kağıtları israf ediliyor.” Şeklinde ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini takip etmek için portfolyolardan yararlanılabilir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik yetkinlik algılarında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yarısının kendini Türkçe öğretmeninden daha yetkin hissettiği belirlenmiştir. Oysa hedef dil Türkçedir, sınıf ve Arapça öğretmenlerinin kendisini Türkçe öğretmenlerinden daha yetkin hissetmesi alan yeterliliği göz önüne alındığında oldukça şaşırtıcı bulunmuştur. Burada öğretmenler sebep olarak ilkokul seviyesindeki öğrenciye sadece dil öğretilmediği aynı zamanda okuma yazma da verildiği, bu nedenle kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Bir çocuğa okuma yazmayı en iyi öğreten kişi bunun eğitimini alandır ve bu durumda sınıf öğretmenleri en avantajlı konumda bulunmaktadır. Türkçeyi ana dil olarak öğretirken uyguladığı gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı da hem alan bilgisi hem de yöntem bilgisi yönünden bakıldığında uzmanlık alanı olarak görülmelidir (Yıldız ve Tunçel, 2012). Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir Ancak öğrenciyle iletişim kurma konusunda dil bilme avantajı olan Arapça öğretmenleri de bu ayrıcalıklarını doğru şekilde değerlendirmektedirler. Türkçenin kurallarına tam anlamıyla hakim olmadıklarını belirten Arapça öğretmenleri, yabancı dil bilmelerinin bu açıklarını kapattığını iddia etmektedirler. Dil öğretim sürecinde iki dili karşılaştırarak ilerledikleri için öğrencilerin kelimeleri anlamlandırarak ezberlediklerini ve böylece daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini vurgulamaktadırlar.

Kendisini Arapça öğretmeninden daha yetkin hisseden öğretmenlerin dikkat çektiği nokta öğrencilerin bu konuda tembel olmalarıdır. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin kendileriyle aynı dili konuşabildiğini gören öğrencilerin hedef dili öğrenmeye gerek duymadıklarını, her türlü iletişim kurup dertlerini anlatabildiklerini ve sisteme dahil olmakta zorluk çektiklerini görebilmekteyiz.

Tecrübe olarak daha mesleklerinin başında olan öğretmenler kendilerini hiçbir branştan daha yetkin hissetmemektedirler. Bu durum tecrübenin özgüveni de yükselttiğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mevcut nitelik ve yeterlilikleri üzerindeki en önemli etken aldıkları mesleki eğitimden ve eğitim alanındaki tecrübelerinden geçmektedir (Demircioğlu, 2008). Bu araştırma yapılan çalışmayı desteklemektedir

Araştırmanın en ilginç yanı ise katılımcıların hiçbirinin kendisini sınıf öğretmeninden daha yetkin hissetmemesidir. Buna sebep olarak ilkokul çağındaki öğrencilere okuma yazma öğretmenin zorunlu olması ve bu konuda en yetkili branşın sınıf öğretmenleri olması gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı kalarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

- Müfredat basitleştirilip kitaplar görsel olarak zenginleştirilebilir.
- Derslerde her öğrencinin seviyesinin farklı olduğu göz önüne alınarak bireysel farklılıklara yönelik yöntem ve teknikler kullanmaya teşvik edilebilirler.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenmelerini ve sınıf ortamına daha hızlı adapte olmalarını sağlayıcı akran öğretimi daha sık kullanılabilir.
- Velilerin de dil bilmedikleri ve bu nedenle iletişim kuramadıkları göz önüne alınarak velilere dil öğretmeye yönelik kurs açılabilir.
- Önemli konularda velilerle tercüman kullanarak doğru ve anlamlandırılabilir bir iletişim kurmaları sağlanabilir.
- Her sınıf öğretmenine eşit sayıda yabancı uyruklu öğrenci vererek bütün yükü birkaç öğretmenin sırtına yüklemeyerek süreci daha katlanılabilir hale getirebilirler.
- Yabancı uyruklu öğrenciler şiddete meyilli bireylerden oluşmaktadır ve bu da Türk öğrenciler tarafından dışlanmalarına sebep olmaktadır. Bu öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmaları düzenlenebilir.

### **Araştırma Etiği**

Araştırma etik ilkelere uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Kişisel Verileri Koruma Kanunu kapsamında, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevapların gizliliği ve güvenliğine yönelik gerekli önlemler alınmıştır. Katılımcıların kimliğinin gizli tutulacağı ve çalışmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca formlar araştırma haricinde üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Araştırmaya katkı sunan yazarların katkı oranı eşit olup katkı oranları %50'dir.

### **Çıkar Çatışması**

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

### **Kaynaklar**

- Akkaya, A. (2013). Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 179 - 190.
- Baldık, Y. (2018). *Ana Dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Bandura, A. (1982). *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. *American Psychologist*. 37. 122-147.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.

- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, (126), 19-28.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1210-1238.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Etkili öğretmen. Demircioğlu, İ. H. (Ed.), *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* (ss. 1-14). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Emin, M. N., (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. Analiz. Ankara: Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Filiz, M. E. T. E., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.
- Garrett, J.E. ve Holcomb, S. (2005). *Meeting the needs of immigrant students with limited English ability*. *International Education*, 35 (1), 49.
- Gülden, T. Ü. M. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 255-266.
- Gün, M. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren Öğretim Elemanlarının Adıyaman İli Çadirkent Bölgesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Mültecilere Türk Kültürü Aktarımına İlişkin Görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 5,119 - 138.
- Güneş, Firdevs. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi (2013).
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies*, 939, 948.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407-421.
- Kavilova, T. (2019). Interactive forms and methods in teaching a foreign language. *Scienceweb academic papers collection*.
- Krashen S. D., T. Teller, (1983). *The Natural Approach*, Oxford: Pergamon Press.
- Lekova, B. (2010). Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching. *Trakia journal of sciences*, 8(3), 320-324.
- Lee, J. F., (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, Indiana University: The McGraw-Hill Companies, USA.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013), "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8-9, Summer, Ankara,p.297-318
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Moeller, A. K., ve Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning.



- Plotnik, R. (2009). Psikolojiye Giriş. (T. Geniş, çev.). (1. Basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Saydakhmetova, D. (2020). Teaching Russian as a foreign language through stories. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Vol*, 8(5).
- Polat, A. (2019). *Yabancılara (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Seferoğlu, S. S. (2001b). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart 2001, (149), 12-18.
- Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Sevim, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (60), 389-402.
- Sierra, F. C. (1995). Foreign language teaching methods: Some issues and new moves. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 110-132.
- Snow, M. A. ve Brington, D. M. (1997). *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman
- Suparsa, I. N., Mantra, I. B. N., ve Widiastuti, I. A. M. S. (2017). Developing learning methods of Indonesian as a foreign language.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17 (3), 1719- 1737.
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(II), 45-59.
- Tosun, C. (2006), “Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış”, *Journal of Arts and Sciences*, S. 5, s. 79-88.
- Tursunovich, R. I. (2022). Modern Methods in the Methodology of Teaching a Foreign Language. *Central Asian Journal of Theoretical and Applied Science*, 3(12), 146-152.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31-48.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler*.
- Yılmaz, M.Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter 2014*, p. 1641-1651



## **Extended Abstract**

In this study “Determining the Qualifications of Class and Branch Teachers in Teaching Turkish to Foreign Students” were examined. Teaching Turkish is emphasized not only as developing four basic skills (listening, reading, writing, speaking) but also as developing mental skills such as thinking, understanding, sorting, classifying, questioning, establishing relationships, criticizing, analyzing-synthesizing and evaluating. While learning a foreign language, a person not only encounters a different language but also encounters a different culture. An individual learning a foreign language may sometimes get into trouble and lose self-confidence. For this reason, the language teaching process should be made as enjoyable and far from ordinary as possible. In teaching Turkish to foreigners, living Turkish used in the Turkish society should be taught. Otherwise, the individual learning the language will be exposed to an artificial language and will have difficulty communicating. The competencies of teachers who teach Turkish to foreign students in primary schools include teaching equipment, materials and digital tools, methods and techniques used in the course, school-family cooperation, healthy measurement and evaluation, and competence according to branches in terms of gender, age, professional seniority, branch, class they teach. The main objectives of this research are to examine whether there are significant differences according to the level of education and how long they have been teaching Turkish to foreign students.

## **Method**

The participants of this research, which aims to determine the competencies of classroom and branch teachers in teaching Turkish to foreign students in primary schools, consist of 25 teachers (16 Classroom Teachers, 5 Turkish Teachers, 4 Arabic Teachers) working in primary schools belonging to the Ministry of Education in the Ümraniye district of Istanbul. The aim of the research was to increase validity and reliability by interviewing teachers from all branches. Interview method was used in this research and it is a qualitative research. In this research, in which the semi-structured interview technique was used, an interview form consisting of two parts was used: a section containing personal information and a section containing the answers to the questions asked to the teachers. Data were collected by interviewing each teacher with a semi-structured interview form, lasting approximately 30 minutes in the form of questions and answers. Content analysis was performed while analyzing the data obtained in the research. The research was conducted in accordance with ethical principles. Since the research data was obtained in 2020, Ethics Committee Approval was not received and was obtained with the voluntary participation of teachers. Within the scope of the Personal Data Protection Law, necessary precautions have been taken for the confidentiality and security of the answers given by the teachers participating in the study to the scale items. It was stated that the identities of the participants would be kept confidential and participation in the study was voluntary. Additionally, the forms were not shared with third parties other than the research.

## **Findings**

We can say that classroom teachers have more problems than branch teachers in terms of course materials and content. Considering the grade level taught, it can be said that 1st grade teachers complain less about textbooks and find the books visually sufficient. The reason why classroom teachers use the presentation teaching method is that the class sizes are large and both Turkish and foreign students are educated at the same time in the classroom environment. Branch teachers, on the other hand, have an advantage in this regard and can be more courageous in using a variety of methods. We see that classroom and Turkish teachers have problems communicating with parents, cannot get along, and complain about their indifference, compared to Arabic teachers. Arabic teachers, on the other hand, state that they use the advantage of knowing the language to educate the parents as well as the children. We can say that classroom teachers do not prepare individual exams, and the reason for this is that the class size is large and they do not have time to devote to each student individually. Since branch teachers teach in classes consisting of a maximum of 10 people, they can progress individually. None of the participants feel more competent than the classroom teacher. This was the most surprising part of this table. The reason for this is that primary school students should be

given not only language but also reading and writing education. All of the branch teachers stated that they were inadequate in this regard and that they constantly benefit from the experience of classroom teachers.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

It has been determined that classroom and branch teachers have problems with course equipment, materials and digital tools in teaching Turkish to foreign primary school students. In this research, it was determined that the main problem was in the textbooks, and the reason for this was that the language of the book was slow for foreign students and that even Turkish students had problems understanding it and expected efficiency from a book. Students naturally have difficulty understanding and assimilating what is written in the book. The limited number of visual areas in textbooks causes students to get bored quickly and disengage from the lesson. Teachers emphasize that texts with pictures related to the subject are much more entertaining and meaningful. The main problem stated about digital tools is that the contents for teaching Turkish on the internet are not appropriate for the ages of the students. It has been clearly demonstrated that the majority of teachers use the presentation teaching method because it is more suitable for crowded classes and saves time. Although many methods and techniques are learned at the university, there are many teachers who cannot get rewarded for this in the field. It has been determined that classroom and branch teachers have problems with school-family cooperation in the process of teaching Turkish to foreign primary school students. It has been observed that the majority of teachers can reach the parents whenever they want and they complain about the parents' indifferent attitude despite being aware of everything. The most interesting aspect of the research is that none of the participants felt more competent than the classroom teacher. The reason for this may be that it is compulsory to teach reading and writing to primary school students and the most competent branch in this regard is classroom teachers.