

The Opinions of the Teachers Taking Inclusive Education Course on the Teaching of Turkish as a Second Language

Abstract

Inclusive education is a prominent practice in our country in recent years. It is predicted that it will contribute to the education of particularly disadvantaged individuals. Within the scope of the study, qualitative results were tried to be presented through interviews on the expectations of teachers from different branches of the inclusive education with the theme of teaching Turkish as a second language from the course and how the education of foreign students should be. 21 teachers participated in the study and a semi-structured interview form was applied. It has been determined that teachers do not see foreign students as a problem, but suspect that they can be beneficial to them. They also stated that foreign students cause problems in the classroom because they do not know Turkish language and culture. It was also determined that the textbooks should be reconsidered according to foreign students and that there should be a certain education program for teaching basic language skills.

Key Words: *Inclusive education, Teaching Turkish to foreigners, Teacher training.*

Giriş

İnsanlar ve toplumlar geçmişten günümüze kadar çeşitli sebeplerle yaşadıkları yerlerden farklı bir yere giderek uzun veya kısa süreli olarak yer değiştirmişlerdir. Bunun temelinde bireylerin daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilme isteği olsa da çeşitli dönemlerde göçlerin nedenleri açlık, savaş, kıtlık, iklim, siyaset, din, eğitim, sanayileşme olarak değişmiştir. Göçün sonucunda ise özellikle hareket hâlinde olan topluluk için yaşama hakkı, can güvenliği, eğitim hakkı gibi birtakım insanî haklar ile karşılaşmaktadır (Kılıç Avan ve Kalenderoğlu, 2019; Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Türkiye'nin Asya, Afrika, Avrupa kıtalarının orta noktasında olması ve çevresinde bulunan ülkelerde yaşanan siyasi çatışmalar, savaşlar, ekonomik sebepler ile Türkiye'nin Avrupa'ya açılan bir kapı olarak geçiş konumunda bulunması gibi nedenlerden ülkemiz yıllara göre artan bir göç olayı ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum sonucunda da Türkiye'de

ikamet izni ile bulunan yabancı sayısı 2005 yılında 178.964 iken 2019 yılında 1.067.731'e ulaşarak yaklaşık 5 kat artmıştır (GÖÇ İDARESİ, 2019). Ülkemizin çok ciddi boyutlarda göçe maruz kaldığı görülmekte ve ülkemiz çeşitli problemlerle mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Nurdoğan ve Şahin, 2019).

Göçmenlerin gittikleri toplumlarda bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve o topluma uyum sağlayıp, sosyal, kültürel, ekonomik anlamlarda refah içerisinde yaşayabilmeleri için o ülkenin eğitim sistemine dâhil olmaları gerekmektedir (Emin, 2019). Nitekim Türkiye içerisinde bulunan yabancı uyruklu bireyler için de aynı durum söz konusu olmakla birlikte eğitimsiz olarak yetişecek bir nesil ülkemizin geleceğini de etkileyecektir. Eğitim hakkı ile ilgili olarak anayasamızın 42. maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesi geçmektedir (T.C. Anayasası, 1982). Ayrıca BM Mülteci Örgütü (UNHCR) de “Eğitim hakkı, 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 1951 Mülteci Sözleşmesi’nde güvence altına alınmış temel bir insan hakkıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletlerin üyeleri bu konuda 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde “kapsayıcı ve eşit kalitede bir eğitim” ve “herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını” sağlama sözünde bulunmuştur (UNHCR, 2019). Türkiye de bu konuda anayasamızda da yer verildiği üzere eğitim hakkına önem vermekte ve gerekli çalışmaları sürdürmektedir. Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı durumda olan çocukların eğitim haklarından faydalanabilmeleri sürecini içeren bir yaklaşımdır. Bu tanım içerisinde eğitimin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık koşulları, sosyoekonomik durum gibi çeşitli özelliklere göre düzenlenerek tüm çocuklara fırsat eşitliği sağlanması öngörülmektedir. Sonuç olarak çeşitli sebeplerle okul dışında ve olumsuz koşullardan dışlanan bireylerin okula devam edebilmeleri sağlanacaktır. UNESCO’nun “Herkes için Eğitim” hedeflerinde öncelikli olarak kız çocukları ile etnik azınlıklar olacak şekilde tüm çocukların nitelikli eğitime ücretsiz ve eşit koşullarda erişebilmeleri bulunmaktadır (ERG, 2016).

Ülkemiz her geçen yıl artarak göç almaya devam etmektedir ve bu göç ile ülkemize gelen ailelerin çocukları da etkilenmektedir bu kapsamda Türkiye hem anayasamızda bulunan eğitim maddesi gereği hem de çeşitli uluslararası sözleşmelerin yükümlülükleri kapsamında kapsayıcı eğitime daha fazla önem vermeye başlamış bu alanda çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Eğitim ve öğretimin en önemli paydaşlarından biri de şüphesiz

öğretmenlerdir. Öğretmenlerin özel alanlarıyla ilgili olarak mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmasının yanında göç alan bir ülke olmasından kaynaklı olarak ilköğretim ve ortaöğretimde okullara kayıtlı olan yabancı uyruklu öğrencilerin her geçen gün artmasıyla sahip olmaları gereken yeterlilikler de ortaya çıkmıştır (Mete & Gürsoy, 2013). Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), UNICEF destekli olarak öğretmenler için Kapsayıcı Eğitim Projesi yürütmüş ve göç eden çocukların eğitimi için kurulan geçici eğitim merkezlerindeki eğitimin niteliğini artırabilmek amacıyla 2016-2017 yıllarında Suriyeli öğretmenlere destek eğitimi vermiştir. Aynı yıllarda ikinci aşama olarak ise sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlere eğitim verilmiştir. Proje kapsamında üçüncü aşamada Erciyes Üniversitesi ve yine UNICEF desteği ile Kapsayıcı Eğitim başlığı 10 modüle ayrılmıştır. Proje ile öğretmenler eğitici eğitimi ve mahalli olarak desteklenmeye günümüzde de devam edilmektedir. Eğitimlerle öğretmenlerin kişisel ve mesleki, duygusal, sosyal gelişimleri sağlanmaktadır. Birey merkezli yaklaşımla yürütülen eğitimler öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurulmasını sağlayarak okul ve sınıf ortamında çocuğa yönelik ayrımcılığı ortadan kaldırarak bireylerin her birini değerli kılmaktadır. Öğretmenler etkinlik temelli yürütülen eğitimlerle yapılandırmacı öğretim tekniklerini beceriye dönüştürebilmektedirler (MEB, 2019).

Çalışma kapsamında kapsayıcı eğitime katılan öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yabancı olarak kimi tanımladıkları, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminin nasıl olması gerektiği, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyum sağlamakta yaşadıkları sorunlar, ders kitaplarının yabancılara Türkçe öğretiminde olması gereken özellikler, yabancı uyruklu öğrencilere kazandırmak istenilen beceriler, yabancılara Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin önemi, yabancılara Türkçe öğretimi için Türkçe öğretim programında yapılması gereken düzenlemeler, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf dışı öğrenme ortamlarını etkisi, yabancılara Türkçe öğretiminde hangi konuların daha baskın olması gerektiği, akran öğrenmesinin fayda ve zararları, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili nasıl bir eğitim politikası yürütülmesi gerektiği sorularına öğretmen görüşleri doğrultusunda cevaplar aranmıştır.

Yöntem

Yapılan çalışma nitel araştırma deseninde hazırlanmıştır. Nitel araştırma temelli olan olgu bilim gözlem, görüşme ve doküman analizi ile verilerin toplanması yoluyla olgu ve olayları gerçekçi ve tümevarım yöntemi ile ortaya koyan çalışmalardır (Yıldırım, 1999). Yöntem olarak ise olgubilimi kullanılmıştır. Olgubilim, bir olguyla alakalı bireyin tecrübelerini daha genel bir şekilde ele almaktadır (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırma, “Kapsayıcı eğitim Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi” eğitimi kapsamında Kastamonu ilinde görev yapan Türkçe, Türk Dili Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında rastgele seçilen 21 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma deseninde olan çalışmalarda verinin derinliği ve genişliği göz önüne alındığında büyük örneklemle çalışmak uygun değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenler bu eğitime gönüllü olarak katılmışlardır. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlere ait özellikler verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Branş	Cinsiyet		Yaş				Okulunun bulunduğu yer							
	Kadın	Erkek	25-30		31-40		41- üstü		Merkez		Taşımali			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Sınıf	4	19	7	33			4	19	7	33	10	48	1	5
Türkçe	2	10	4	19	2	10	4	19			4	19	2	9
Türk Dili ve Edebiyatı			4	19					4	19	4	19		

Tablo incelendiğinde katılımcıların %19’u kadın ve sınıf öğretmeni, %33’ü erkek ve sınıf öğretmeni, %10’u kadın ve Türkçe öğretmeni, %19’u erkek ve Türkçe öğretmeni, %19’u erkek ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir. Yaş olarak ise %10’u 25-30 yaş grubunda, %38’i 31-40 yaş grubunda ve %52’si 41 ve üstü yaş grubundadır. Öğretmenlerin %14’ü taşımali eğitim veren okullarda eğitim verirken %86’sı il merkezindeki okullarda görevlidirler. Sınıf öğretmeni olan katılımcıların sınıflarının yaklaşık %50’si yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Ortaokul ve lise düzeyinde çalışmaya dâhil olan katılımcılarda ise bu oran %10’un altına düşmektedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma temelinde yapılan olgu bilim araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara dair durumları ve yorumları belirlemek için araştırmacılara sağladığı esneklik ve derinlemesine sorgulama sağlamasından dolayı görüşme birçok avantaja sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma kapsamında öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi temelli kapsayıcı eğitim kapsamındaki görüşlerini belirlemek için 15 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında literatür incelenmiş ve 5 farklı alan uzmanının yazılı görüşü alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular kullanılarak öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. İki kodlama arasında %92'lik bir oran hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre %70 üzerindeki uyum olması verilerin analizi açısından güvenilir sayılmaktadır. Çalışma kapsamında kodlanan veriler yüzde ve frekans tabloları kullanılarak kodlama temaları oluşturulmuştur. Son olarak elde edilen bulgular betimsel olarak sunulmuştur.

Bulgular

Çalışma kapsamında 15 adet soru ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve bulgular aşağıda listelenmiştir.

Tablo 2: “Sizce Yabancı kimdir?” sorusuna verilen cevaplar

<i>Sizce Yabancı kimdir?</i>	N	%
Farklı bir ülke, şehir bölgeden göç eden	11	36,67
Kültürü bilmeyen	4	13,33
Kendini anlatamayan	4	13,33
Dilimizi bilmeyen	8	26,67
Tanınmayan	2	6,67
Dışlanmış	1	3,33
Toplam	30	100,00

Öğretmenlere yabancı olarak kimi tanımladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevapların %36,67'si farklı bir ülke, şehir ve

bölgeden göç eden insanlardır. İkinci en çok verilen cevap ise %26,67 ile dilimizi bilmeyenlerdir. Kültürü bilmeyenler ve kendini anlatamayanlar ifadeleri ise %13,33’erlik orana sahiptir. Cevapların %6,67’si tanınmayan ve %3,33’ü dışlanmış olarak isimlendirmektedir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin ise en çok kültürümüzü ve dilimizi bilmeme konusunda cevaplar verdiği görülmektedir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri daha çok dili bilmeyenlerin yabancı olarak tanımlanacağı yönünde bildirimde bulunmuşlardır.

Tablo 3: “Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Türkçe eğitim verilmeli.	8	21,62
Ayrı bir okula toplanmalılar.	6	16,22
Birebir eğitim gereklidir.	4	10,81
Dışlanmamalılar.	3	8,11
Planlı bir eğitim verilmeli.	2	5,41
Bir sınıfta en fazla 2 yabancı ve rastgele yerleştirilmemeliler.	4	10,81
Yabancılar Türkçe eğitimi almış kişilerce eğitilmelidir.	2	5,41
Türk öğrencileri olumsuz etkiliyor.	2	5,41
Öğretim programı ve ders materyali olmalı.	2	5,41
Uyum süreci olmalı.	2	5,41
Buldukları ülkenin müfredatı uygulanmalı.	2	5,41
Toplam	35	100,00

“Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan %21,62’si Türkçe eğitim verilmesi gerektiğini, %16,22’si ayrı bir okulda toplanmaları gerektiğini, %10,81’i birebir eğitimin gerektiğini, %10,81’i bir sınıfta en fazla 2 yabancı uyruklu öğrenci bulunması gerektiği ve öğrencilerin rastgele okullara dağıtılması gerektiğini, %8,11’si dışlanmamaları gerektiğini ve %5,41’lik oranlarda planlı bir eğitim verilmesi gerektiği, Yabancılar Türkçe eğitimi almış kişilerce eğitim verilmesi gerektiği, Türk öğrencileri olumsuz etkiledikleri, ayrı bir öğretim programı ve ders materyali olması gerektiği, uyum sürecine tabi tutulmaları gerektiği ve buldukları ülkenin müfredatı uygulanması gerektiği düşünceleri ortaya çıkmıştır. “Yabancı kimdir?” sorusuna kültürü tanımadığını belirten öğretmenlerle ayrı okullarda toplanmaları gerektiğini belirten öğretmenler aynı kişilerdir. Bu kapsamda Türkçe ve Türk Dili ve

Edebiyatı öğretmenleri olan bu katılımcıların temel problem olarak uyumu gördükleri söylenebilir.

Tablo 4: “Gerçekleştirilen eğitimden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmak.	4	18,18
Kültüre saygı duymalarını sağlamak.	2	9,09
Türkçe öğrenmeleri ve kullanmalarını sağlamak.	4	18,18
Yabancı öğrencilere faydalı olmak.	8	36,36
Yabancı öğrencilere hazırlıklı olmak.	4	18,18
Toplam	22	100,00

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitiminden beklentilerinin başında yabancı uyruklu öğrencilere faydalı olmak gelirken, yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak, Türkçe öğrenmeleri ve kullanmalarını sağlamak ve yabancı uyruklu öğrencilere hazırlıklı olmak durumları %18,18’lik oranlara sahiptirler. Ayrıca %9,09’luk görüş ise kültüre saygı duymalarını nasıl sağlayacaklarını öğrenmek istemektedirler. Öğretmenlerden sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci olamayanlar bu öğrencilerin her an kendi okullarına geleceği düşüncesine sahip oldukları için bir korku yaşamaktadırlar. Kurstan beklentileri yabancı uyruklu öğrencilere faydalı olmak olan öğretmenler ise öğrencilerin dışlanmamasını isteyen ve birebir eğitimlerle geliştirilmeleri gerektiğini düşünen öğretmenlerdir.

Tablo 5: “Yabancı uyruklu öğrencileriniz sınıf ortamına uyum sağlamakta zorlanıyorlar mı?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Evet.	13	61,90
Hayır.	5	23,81
Ara sınıfta zorlanıyorlar.	3	14,29
Toplam	21	100,00

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlama durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise %61,9’u öğrencilerin zorlandığını söylemekteyken, %23,81’i zorlanmadıklarını söylemektedirler. Hayır diyen öğretmenlerimiz ise öğrencilerinin temel düzeyde kendilerini ifade edecek kadar Türkçe bildiklerini söylemektedirler. Ayrıca sınıf

öğretmeni olan 3 katılımcı ise ara sınıf düzeylerinde geldiklerinde uyum sorunu yaşadıklarını söylemektedirler. Lise öğretmenleri ise öğrencilerin daha çok tepkisiz kaldığı ve derse karşı ilgisiz olduğunu söylemektedirler.

Tablo 6: “Ders kitaplarının yabancılarla Türkçe öğretiminde yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Ek kaynaklarda ne tür özellikler arıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Görsellerle desteklenmeli.	13	52,00
Basit metin ve etkinlik içermeli.	8	32,00
Seviye kitapları olmalı.	2	8,00
Oyun ve fiziksel hareket olmalı.	2	8,00
Toplam	25	100,00

Öğretmenlerin tamamı ders kitaplarının bu alanda yetersiz olduğunu söylemiştir. Ayrıca kullanacakları ek kaynaklarda görsel açıdan zengin olan kitapları tercih ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri metinlerin basit ve oyun temelli olması gerektiğini söylemektedirler. Türkçe öğretmenleri ise seviye kitaplarının olması gerektiğini söylemektedirler.

Tablo 7: “Yabancı uyruklu öğrencilere kazandırmak isteyeceğiniz ilk beceri ne olurdu?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Anlatım becerileri	6	28,57
Dil ve kültüre uyum	8	38,10
Kendini ifade etme	3	14,29
Sorumluluk	2	9,52
İlgi ve dikkat sağlama	2	9,52
Toplam	21	100,00

Yabancı uyruklu öğrencilere kazandırmak isteyeceğiniz ilk beceri ne olurdu? sorusuna öğretmenlerin %38,1’i dil ve kültüre uyum, %28,57’si anlatım becerileri, %14,29’u kendini ifade etme, %9,52’si sorumluluk ve %9,52’si ilgi ve dikkat sağlama cevaplarını vermişlerdir. Türkçe öğretmenleri anlatım becerilerinin verilmesi gerektiğini söylemektedirler. Fakat sınıf öğretmenleri dil ve kültüre uyum şeklinde cevap vermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin akademik boyuttan çok günlük yaşamı sürdürebilme becerilerine odaklandığı söylenebilir.

Tablo 8: “Yabancılara Türkçe öğretiminde temel dil becerilerini önem sırasına göre yazınız?” sorusuna verilen cevaplar

1. öncelik	N	%	2. öncelik	N	%	3. öncelik	N	%	4. öncelik	N	%
Konuşma	8	50	Konuşma	4	25	Konuşma	2	12,5	Anlama	2	12,5
Okuma	2	12,5	Anlama	4	25	yazma	6	37,5	yazma	4	25
Anlama	4	25	Okuma	4	25	Okuma	4	25	dinleme	2	12,5
Anlatma	2	12,5	dinleme	4	25	dil bilgisi	2	12,5			
Toplam	16	100	Toplam	16	100	Toplam	14	87,5	Toplam	8	50

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerileri konusunda 5 sınıf öğretmeni görüş bildirmemiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden %50’si konuşmayı, %25’i anlamayı, %12,5’i okumayı ve %12,5’i anlatmayı birinci öncelik olarak görmektedirler. 2. öncelikte konuşma, anlama, okuma ve dinleme becerileri eşit oranlara sahiptirler. 3. Öncelikte ise %37,5 ile yazma, %25 ile okuma, %12,5 ile konuşma ve %12,5 ile dil bilgisi gelmektedir. 4. Öncelikte ise öğretmenlerin %50’si cevap vermemiştir. Veren öğretmenlerin ise Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oldukları görülmektedir. Bu öncelikte ise %25’i yazma, %12,5’i anlama ve %12,5’i dinleme becerisini söylemiştir. Bu noktada öğretmenlerin daha çok konuşmaya önem verdikleri görülmektedir. Dinleme becerisi ise ancak ikinci öncelikte görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin beceriler konusunda da yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları da görülmektedir.

Öğretmenlere “Yabancılara Türkçe öğretimi için Türkçe öğretim programında bir değişiklik yapılmalı mı? Cevabınız evet ise ne tür bir değişiklik yapılmalı?” sorusu sorulmuş ve %76’sı evet cevabını vermişler ve görüş bildirmişlerdir. %24’ü ise hayır cevabını vermişlerdir. Evet, cevabını veren öğretmenlerin önerdikleri değişiklikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 9: “Yabancılara Türkçe öğretimi için Türkçe öğretim programında bir değişiklik yapılmalı mı? Cevabınız evet ise ne tür bir değişiklik yapılmalı?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Kelime etkinlikleri	4	26,67
Somut durumlara ağırlık verilmeli	3	20,00
Uygulama ağırlıklı olmalı	2	13,33
Yabancılar için ayrı program	3	20,00
Alanda uzmanlaşmaya gidilmeli	3	20,00
Toplam	15	100,00

Öğretmenlerin %26,67'si kelime etkinliklerinin arttırılması gerektiğini, %20'si somut durumlara ağırlık verilmesi gerektiğini, %13,33'ü uygulama ağırlıklı olması gerektiğini, %20'si yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı bir program uygulanması gerektiği ve %20'si alanda uzmanlaşmaya gidilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Tablo 10: “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi öğretim yöntem ve tekniğini kullanmaya öncelik verirsiniz?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Yaparak yaşayarak öğrenme	4	17,39
Drama	6	26,09
Görsel öğrenme	6	26,09
Basitten karmaşığa	4	17,39
İşitsel	1	4,35
Gezi gözlem	2	8,70
Toplam	23	100,00

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin hangi yöntemlere öncelik verdikleri sorusuna %26,09'u drama yaptırma, %26,09'u görsel öğrenme, %17,39'u yaparak yaşayarak öğrenme, %17,39'u basitten karmaşığa doğru öğrenme, %8,7'si gezi gözleme ve %4,35'i işitsel öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenleri daha çok drama ve görsel öğrenmeye öncelik vermektedirler.

“Okul dışı öğrenme ortamlarını dersinizde kullanıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerimizin tamamı evet cevabını vermişlerdir. Öğrenciler üzerine etkileri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: “Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerinde ne tür etkileri olmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Kalıcı öğrenme sağlar.	8	33,33
Aktif öğrenme sağlar.	2	8,33
Derse ilgi artar.	6	25,00
Öğrenme kolaylaşır.	4	16,67
Yaratıcılık gelişir.	2	8,33
Gerçek hayat problemlerini çözmeyi sağlar.	2	8,33
Toplam	24	100,00

Öğretmenlerin tamamı olumlu değişimler gerçekleştirdiğini söylemektedirler. Bunlardan %33,33'ü kalıcı öğrenme sağladığını, %25'i derse ilgiyi arttırdığını, %16,67'si öğrenmeyi kolaylaştırdığını, %8,33'ü aktif öğrenmeyi sağladığını, %8,33'ü yaratıcılığı geliştirdiğini ve %8,33'ü gerçek hayat problemlerini çözmeyi sağladığını söylemiştir. Türkçe öğretmenleri yaratıcı fikirlerin ortaya çıktığını, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ise derse olan ilgiyi arttırdığını söylemişlerdir.

Tablo 12: “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi konunun içerik olarak daha baskın olması gerekir? Neden?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Kültür ve dil	5	23,81
Anlama	6	28,57
Değerler	4	19,05
Sözlü iletişim becerileri	4	19,05
Görseller	2	9,52
Toplam	21	100,00

“Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi konuların içerik olarak daha baskın olması gerekir?” sorusuna öğretmenlerin %28,57'si anlama konularının, %23,81'i kültür ve dil konularının, %19,05'i değerler eğitimi kapsamındaki konuların, %19,05'i sözlü iletişim becerilerine yönelik konuların ve %9,52'si görsellerle destekli konuların baskın olması gerektiğini söylemişlerdir. Türkçe öğretmenleri kültür ve dil konularının öğrenilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

Tablo 13: “Akran öğrenmesi konuların öğretiminde yarar sağlıyor mu? Öğrencilerinizde gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Anlamayı artırıyor.	10	43,48
İletişim becerisi sağlıyor.	4	17,39
Kendi aralarında farklı dil kullanıyorlar.	2	8,70
Özgüven sağlar.	5	21,74
Olumsuz davranışlar öğrenilir.	2	8,70
Toplam	23	100,00

Akran öğrenmesinin sağladığı avantajlar ve dezavantajları yabancılara

Türkçe öğretimi boyutunda incelendiğinde öğretmenlerin %82,3'ü olumlu etkilere sahip olduğu, %17,7'si ise olumsuz davranışların öğrenildiğini ve kendi dillerini kullanmalarının dersi engellediğini söylemiştir. Bu noktada akran öğrenmesinin derslerde özellikle iletişim becerilerini geliştirilmesi ve özgüven sağlaması bireylerin gelişimleri açısından önemlidir.

Tablo 14: “Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulaması olarak ne tür çalışmalar yürütmektesiniz? Becerilerin ölçülmesine yönelik özel bir çalışma yapıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Gözlem	5	23,81
Yazılı yoklama	6	28,57
Kelime okuma hızları	5	23,81
Oyunlarla ölçme	2	9,52
Süreç odaklı ölçme	3	14,29
Toplam	21	100,00

Öğretmenlerin %23,81'i (sınıf öğretmeni) gözlem yaparak öğrencileri ölçmekte, %28,57'si yazılı yoklama yapmaktadır. Ayrıca %23,81'i okuma hızlarını takip etmekte ve %14,29'u süreç odaklı değerlendirmeler yapmaktadır. %9,52'si ise oyunlarla ölçme değerlendirme yapmaktadır.

Tablo 15: “Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili nasıl bir eğitim politikası yürütülmelidir?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Okullara yerleştirilmeden önce dil öğretimi yapılmalıdır.	8	38,10
Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara homojen dağıtılmalı.	4	19,05
Yabancı olduklarını hissettirmeden topluma kaynaştırma yapılmalı.	3	14,29
Dil ve kültür uyumu sağlanmalı.	3	14,29
Uzmanlarla çalışılmalı.	3	14,29
Toplam	21	100,00

“Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili nasıl bir eğitim politikası yürütülmelidir?” sorusuna öğretmenlerin %38,10'u okula yerleştirilmeden önce dil öğretimi yapılması gerektiğini, %19,05'i sınıflara ve okullara homojen olarak dağıtılması gerektiği, %14,29'u kaynaştırma çalışmaları yapılması gerektiği, %14,29'u dil ve kültür uyumu sağlanması gerektiği ve %14,29'u uzmanlarla çalışılması gerektiğini söylemişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye, bulunduğu coğrafi ve jeopolitik konumdan dolayı dış göçlere açık bir yapıya sahiptir. Son yıllarda sınır komşularımızda yaşanan olaylar neticesinde bölgesel değişiklikler meydana gelmiş ve Türkiye’deki mülteci sayısı artmıştır. Ülkemizde misafir edilen bireylerin kültürel uyumları ve ülke dinamiklerine uyum sağlamaları önemli bir süreçtir. Eğitim sistemi ve okullar bu süreçte etkili araçlardır. Bu noktada kapsayıcı eğitim etkili bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim farklı boyutlarda dezavantajlı bireyleri topluma kazandırmak için etkili bir süreçtir.

Mülteciler için büyük şehirlerde ve göçe açık bölgelerde daha etkin çözümler üretilirken küçük şehirler mültecilere yeterince hazır değildir (Kılıç Avan, 2019). Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin dersine girmeye çekinmekte ve ne yapacaklarını bilememe gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı Kapsayıcı Eğitim Kursları düzenlemektedir. Kurslar kapsamında öğretmenlerde bir farkındalık oluşturmak ve çözüm yolları sunmak amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Öğretmenlerin gerçekleştirilen eğitimden beklentilerinin ilk sırasında ise yabancı uyruklu öğrencilere daha faydalı olabilmek, onların toplumumuza uyumlarını sağlayabilmek ve Türkçeyi öğretebilmektir. Eğitime katılıp sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunmayanlar ise sınıflarına yabancı öğrenci gelmesi durumunda kendilerini tedirgin hissedecekleri için bu kursu almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Kapsayıcı eğitimlerden öğretmenlerin beklentileri, yabancılara ve Türkçe öğretimine yönelik ön görüşleri üzerine araştırmalar ise sınırlı kalmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlere yabancı olarak kimi tanımladıkları sorulduğunda öğretmenler %36,67’sinin farklı ülke ve şehirden göç edenler, %26,67’sinin dilimizi bilmeyenler cevaplarını vermişlerdir. Sınıflarında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler ise yabancıyı kültürümüzü ve dilimizi bilmeme şeklinde cevaplamışlardır. Literatürde ise yabancı özelinde mülteci kavramı genellikle ekonomik sebepler veya sosyal ortamdaki sorunlar nedeniyle kendi ülkesini terk ederek başka bir ülkeye yasal veya yasadışı yollarla giden kişiler olarak geçmektedir (Olçay, 2012; Hoypar, 2016). Öğretmenlerin yaptığı tanımlama ile benzer yönler olsa da özellikle dil ve kültür olgusunun yabancı sorunu için önemli bir konuma geldiği görülmektedir.

“Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusuna

öğretmenlerin %21,62'sinin ülkemizde sınıf seviyelerine yerleştirilmeden önce bu öğrencilerin Türkçe eğitim almaları gerektiğini, %16,22'sinin yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı bir okulda toplanmaları gerektiğini, %10,81'inin öğrencilerle birebir eğitim yapılmasının gerektiğini, %10,81'inin bir sınıf içerisinde en fazla 2 yabancı öğrenci bulunup bu öğrencilerin il içerisinde farklı okullara dağıtılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yabancıyı kültürümüzü bilmeyenler şeklinde tanımlayan öğretmenlerle yabancı uyruklu öğrencilerin ayrı bir okulda toplanmaları ve bu şekilde bir eğitimin gerçekleştirilmesini belirten öğretmenler aynı kişilerdir. Bu sonuca göre öğretmenlerin temel problem olarak uyumu gördükleri söylenebilir. Yapılan birçok araştırmada benzer sonuçları içermektedir (Ciğerci ve Güngör, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Polat, 2012; Yol, 2011; Arı, 2010; Green, 1998). Fakat öğretmenlerin görüşlerinden farklı olarak bu çalışmalar öğrencilerin zaman içerisinde uyum sağlaması gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Çalışmaların çoğunda üniversite öğrencileri göz önüne alındığı ve TÖMER eğitimlerinden sonra sisteme dâhil oldukları için sorunların sadece kültürel boyutta olduğu algısı ortaya çıkmaktadır. Bu noktada temel bir Türkçe eğitiminden sonra okullarda eğitime devam edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlama durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise %61,9'u öğrencilerin zorlandıklarını, %23,81'i zorlanmadıklarını söylemişlerdir. Sınıfındaki öğrencilerin temel düzeyde Türkçe bildiklerini ifade eden öğretmenler zorlanmadıkları düşüncesine sahiptirler. Sonuç olarak yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yürütülmesi gereken eğitim politikasına öğretmenlerin %38,10'u okula yerleştirilmeden önce dil öğretimi yapılması, %19,05'i sınıflara ve okullara homojen olarak dağıtılmaları, %14,29'u kaynaştırma çalışmaları yapılması, %14,29'u dil ve kültür uyumu sağlanması ve %14,29'u uzmanlarla çalışılması gerektiğini söylemişlerdir.

Okullarımızda uygulanan ders kitapları Türk öğrenciler göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Yabancıların çok olduğu okullarda ise bakanlık tarafından Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders materyalleri son yıllarda hazırlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizde daha çok TÖMER'lere ait kitaplar yaygın olarak kullanılmaktadır (Gün, Akkaya, & Kara, 2014; Tok, 2013; Özdemir, 2013). Ders kitaplarının yabancılar Türkçe öğretimindeki yeterliliğine ilişkin yöneltilen soruya ise öğretmenlerin tamamı tarafından yetersiz cevabı alınmıştır. Türkçe öğretmenleri seviyelere uygun kitap

kullanılması, sınıf öğretmenleri oyun içerikli ve basit düzeylerde kitaplar ve tüm öğretmenler ise kullanılan kitapların görsellik açısından zengin içeriğe sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okullarda okuyan yabancı uyruklu öğrenciler için ders kitaplarının uygun olmaması önemli bir sorundur. Alan yazında Türkçe kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimine uygunluğu ile ilgili yeterli çalışma bulunmaması, yapılan çalışmaların çoğunun TÖMER kitaplarına yönelik olması alanla ilgili bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Beceri temelli çalışmaların hız kazandığı günümüzde yabancı uyruklu öğrencilere kazandırılmak istenen ilk beceriye öğretmenlerin %38,1'i dil ve kültüre uyum, %28,57'si anlatım becerileri, %14,29'u kendini ifade etme, %9,52'si sorumluluk ve %9,52'si ilgi ve dikkat sağlama cevaplarını vermişlerdir. Alan olarak ise Türkçe öğretmenleri anlatım becerilerinin verilmesi gerekliliğini ifade ederken sınıf öğretmenleri dil ve kültüre uyum şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin akademik başarıdan çok öğrencilerin günlük yaşam becerilerine uyum sağlanmasına odaklandığı söylenebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerinin önem sırası istendiğinde 5 sınıf öğretmeni görüş bildirmemiştir. Cevap veren öğretmenlerden %50'si konuşmayı, %25'i anlamayı, %12,5'i okumayı ve %12,5'i anlatmayı birinci öncelik olarak görmektedirler. 2. öncelikte konuşma, anlama, okuma ve dinleme becerileri eşit oranlara sahiptirler. 3. öncelikte ise %37,5 ile yazma, %25 ile okuma, %12,5 ile konuşma ve %12,5 ile dil bilgisi gelmektedir. 4. öncelikte ise öğretmenlerin %50'si cevap vermemiştir. Cevap veren öğretmenlerin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oldukları görülmüştür. Bu öncelikte ise %25'i yazma, %12,5'i anlama ve %12,5'i dinleme becerisini söylemiştir. Bu noktada öğretmenlerin daha çok konuşmaya önem verdikleri görülmektedir. Dinleme becerisi ise ancak ikinci öncelikte görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin beceriler konusunda da yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları da görülmektedir. Dil becerilerinin kazanımında öğrencilerin anlama, okuma ve dinlemenin öncelikli olduğu, yazmanın ise üst düzey bir beceri olduğu literatürde görülmektedir (Kılıç Avan & Kalenderoğlu, 2018; Karatay & Kartallıoğlu, 2016; Boylu, 2014; Yaman & Tulumcu, 2016). Ayrıca konuşma becerisinin de öğrenciler tarafından kullanılmak istenmediği sonuçları da elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ise sınıf düzeyine göre değişmekteyken alan yazında belirtilen sıradan farklı olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde akran öğrenmesinin

sağladığı avantajlar ve dezavantajları yabancılara Türkçe öğretimi konusunda incelendiğinde öğretmenlerin %82,3'ü olumlu etkilere sahip olduğu, %17,7'si ise olumsuz davranışların öğrenildiğini ve öğrencilerin aralarında kendi dillerini kullanmalarının dersi engellediğini söylemiştir. Bu noktada akran öğrenmesi derslerde özellikle iletişim becerilerini geliştirilmesi ve özgüven sağlaması hususunda bireylerin gelişimleri açısından önemli olarak görülmüştür.

Öğretim programının kapsayıcı eğitim kapsamında güncellenmesi gerekliliği konusunda öğretmenlerin %76'sı evet cevabını vererek kelime etkinliklerinin artırılmasını, somut durumlara daha çok yer verilmesini ve derslerin uygulamalı olmasını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %20'si ise bu öğrenciler için ayrı bir program uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde hangi konuların içerik olarak daha baskın olması gerektiği sorusuna öğretmenlerin %28,57'si anlama konularının, %23,81'i kültür ve dil konularının, %19,05'i değerler eğitimi kapsamındaki konuların, %19,05'i sözlü iletişim becerilerine yönelik konuların ve %9,52'si görsellerle ilgili konuların baskın olması gerektiğini söylemişlerdir. Türkçe öğretmenleri ise kültür ve dilin öğrenilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar literatürdeki çalışmalarla içerik ve sonuçlar açısından paralellik göstermektedir (Melanlıoğlu, Tayşi, & Özdemir, 2012; Büyükkız, 2013; Gün, Akkaya, & Kara, 2014; Karatay & Kartallıoğlu, 2016).

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim öğrencilerin topluma uyumunda önemli bir yere sahip olacaktır. Dezavantajlı durumda olan öğrencilerin avantajlı öğrencilerle eşit fırsatlara erişmelerinde etkili ve kalıcı sonuçlar oluşturacaktır. Fakat kapsayıcı eğitimin öğretmenlere sağlayacağı faydalar ile modelin günlük yaşamda kullanımı konusunda farklı çözümler üretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılarak daha fazla ve daha etkili bir şekilde sunulması dezavantajlı bireylerin gelişimi açısından olumlu sonuçlar oluşturabilecektir.

Kaynakça

- [1] Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [2] Kılıç Avan, Ş., & Kalenderoğlu, İ. (2019). Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örnekleme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 16-30.
- [3] Kılıç Avan, Ş., & Kalenderoğlu, İ. (2018). Yabancı Öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testi ile Türk Kültürü Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 51-64.
- [4] Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- [5] Büyükikiz, K. (2013). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- [6] Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- [7] Cığerci, F. M. & Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education And Future*, 10, 137.
- [8] Green, J. P. (1998). *A meta- analysis of the effectiveness of bilingual education*. The Public Policy Clinic of The Department of Government, University Of Texas At Austin
- [9] Gün, M., Akkaya, A., & Kara, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16.
- [10] Hoypar, Z. (2016). Avrupa'nın Mülteci Politikası. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 59-67. doi:10.25272

/j.2149-8539.2016.2.3.06

- [11] Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. *bant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- [12] Kılıç Avan, Ş. (2019). *Ortaokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [13] MEB. (2019, 11 10). *oygm.meb.gov.tr*. 11 10, 2019 tarihinde oygm.meb.gov.tr: <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden alındı
- [14] Melanlıoğlu, D., Tayşi, E., & Özdemir, B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı/The Use Of Cartoons in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- [15] Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.
- [16] Olcay, Z. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99, 229-240.
- [17] Oral, I. (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. *ERG*.
- [18] Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- [19] Polat, F. (2012). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- [20] Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi*

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 208- 229.

- [21] Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- [22] Yaman, H., & Tulumcu, F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- [23] Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- [24] Yol, A. (2011). Yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Academic Student Journal of Turkish Researches*, 1.
- [25] Url:<https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>