



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Problems Faced By Preschool Teachers in Teaching Turkish as a Foreign Language and Solution Suggestions

Tuğba Arslantaş, Banu Aktürkoğlu

Yazar Bilgileri

Tuğba Arslantaş 
Doktora Öğrencisi, Hacettepe
Üniversitesi, Sınıf Eğitimi,
tubaarslantas3@gmail.com

Banu Aktürkoğlu 
Doç. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Sınıf Eğitimi,
banuakturkoglu@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin neler olduğunu belirlemektir. Sorunlara ve önerilere ilişkin derinlemesine bilgi alabilmek için araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmanın alt problemlerine cevap bulmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sınıfında Türkçeyi yeterince kullanamayan en az iki yabancı öğrencinin olması ve sınıfın 60-72 ay grubu olması katılım ölçütlerine dayalı olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilkökul ile anaokullarında çalışan 10 okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüş ve soruları cevaplandırılmaları istenmiştir. Görüşme sonunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar program, öğretme-öğrenme süreci, kültürel farklılıklar ve akademik yeterlilikler açısından ele alınmış ve buna yönelik öneriler ifade edilmiştir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunun öğretme-öğrenme sürecinde dil sorunu olduğu, bunun yanı sıra dil etkinliklerine katılmada isteksizlik, yönergeyi yanlış uygulama gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Göçmen çocuklar
Okul öncesi
Okul öncesi öğretmeni
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

Keywords
Immigrant children
Preschool
Preschool teacher
Teaching Turkish as a foreign language

Makale Geçmişi
Geliş: 03.11.2022
Düzeltilme: 21.03.2023
Kabul: 26.04.2023

ABSTRACT

The main aim of this study is to identify the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language and suggestions for the solution of these problems according to preschool teachers. A qualitative approach was adopted in the research so as to acquire information on the problems and suggestions in depth. Moreover in order to find answers to the sub-problems of the study, a semi-structured interview form was prepared. Based on the participation criteria of having at least two foreign students who cannot use Turkish adequately in their class and the criteria for the class including 60-72 months old group, 10 preschool teachers working in public and private primary and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education were interviewed and asked to answer the questions. The data obtained at the end of the interview were analyzed with content analysis. In the study, the problems faced by preschool teachers were discussed in terms of the curriculum, teaching-learning process, cultural differences, and academic competencies, and suggestions were presented. It was determined that the most common problem faced by the teachers was the language problem in the teaching-learning process, and they also encountered problems such as unwillingness to participate in language activities and misapplication of the instruction.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Arslantaş, T. & Aktürkoğlu, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TEBD*, 21(2), 603-625. <https://doi.org/10.37217/tebd.1199214>

Giriş

Göç, tarih boyunca değişen özelliklerde karşımıza çıkan toplumsal bir olaydır. Günümüzde tüm dünyayı etkileyecek şekilde artan göç hareketliliği sadece göç alan ülkeler tarafından değil aynı zamanda diğer ülkelerin de ele alması ve çözüm üretmesi gereken bir konuya dönüşmüştür (Czaika ve Haas, 2014). Türkiye, coğrafi özellikleri ve konumu sebebiyle pek çok göçmene geçici konaklama fırsatı ya da uzun vadede, kalıcı yerleşim imkânı sunmuştur.

Olumsuz birçok deneyim yaşamış, dilini ve kültürünü bilmedikleri ülkelerde yaşamak zorunda kalan çocuklar göçten en çok etkilenen grubu oluşturmaktadır. Bu durum, yabancı çocuklara bakım, güvenlik, sağlık, beslenme gibi imkânların sunulmasına öncelik oluşturmuştur. Aynı zamanda uyumu kolaylaştırmak için eğitim ile ilgili de ciddi önlemler alınması gerekmektedir. Field, Kuczera ve Pont'a (2007) göre göçmen çocuklar ve dezavantajlı öğrencilerin sosyal arka planı, sosyoekonomik koşulları çok farklı olmayan okullar arasında eğitim başarısına engel oluşturmakta; bu durum, çocukların kaliteli ve uyumu kolaylaştıracak eğitime fazlasıyla ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Türkiye'de İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre (30 Aralık 2021) ikamet izni ülkemizde bulunan yabancıların sayısı 1.311.633 ve geçici koruma kapsamında kayıt altına alınan Suriyeli sığınmacıların sayısı 3.736.799'dur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). Bu veriler Türkiye'de eğitime dâhil olan yabancı çocuk sayısının büyüklüğünü ve önemini göstermektedir. Artan göç, nüfus yapısını değiştirmekte ve sosyal uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bu, göç edilen ülkenin vatandaşlarını da etkilemektedir. Bununla birlikte eğitimde sağlanan eşit fırsatlar ve imkânlar bireylerin yaşam şartlarını iyileştirebilir. Bu yüzden yabancı çocukların eğitim hakkının, göç edilen ülkenin eğitiminde önemli ve kritik bir alan olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim, insanı geleceğe hazırlayıp mesleki açıdan kişinin kendini geliştirmesini sağlarken olumsuz durumları yaşamış insanların bu deneyimlerden daha rahat çıkmalarını ve buldukları ortama uyum sağlamalarını da sağlar (Şahan, 2018). Bundan dolayı yabancı çocuklara eğitim ortamları hazırlanırken eğitime erişimi, okula devamı ve okul terklerinin en aza indirgenmesini sağlayacak koşulların oluşturulması; eğitimin içeriği ve uygulanacak olan yöntemler gibi boyutlar toplumdaki tüm paydaşlar tarafından ele alınıp değerlendirilmeli ve çözüm üretilmelidir. Gencer (2017), göç ve eğitim ilişkisi üzerine yaptığı değerlendirmesinde, bu çocuklardan eğitim hayatına dâhil olanların en çok karşılaştıkları sorunun dil sorunu olduğu ve bu sorunla birlikte göçün sebep olduğu psikolojik etkiler ve okula uyum sağlayamama gibi nedenlerden dolayı birçoğunun eğitime devam edememe durumu ile karşılaştıklarını ifade etmiştir.

İyi planlanmış bir okul öncesi eğitim yabancı çocuğa, göç ettiği sosyal ortama ve kültüre uyumu kolaylaştırma, toplumdaki yetişkin ve çocuklarla paylaşım yapma, sağlıklı karakter gelişimine yardım etme ve dil kazanımı için elverişli ortam oluşturma gibi konularda yardımcı olabilir (Türkoğlu,

2019). Bu dönem, çocuğun ilişkilerini sağlam temeller üzerine kurması, sosyal ortamını oluşturması ve değerlerine sahip çıkması açısından önemlidir. Gelişimin en önemli evresinde yaşanılacak değişiklikler ve olumsuz durumlar çocuğun tüm yaşamını etkileyebilir. Okul öncesi eğitim, her çocuğa eşit eğitim ve gelişim imkânları sunarak ilkokula hazır bulunuşluğunun oluşmasını sağlar; doğumdan okul öncesi eğitime kadar çocuğun büyüdüğü ortamdan kaynaklanabilen dil, sosyal ve kültürel yönlerden oluşabilecek eşitsizlikleri erken dönem müdahalelerle ortadan kaldırmayı hedefler (Aslanargun ve Tapan, 2012). Dil öğrenme bağlamları olarak erken çocuklukta öğrenilecek dile maruz kalmanın, dil öğrenimi için geçerli koşul olduğu konusunda bir fikir birliği vardır (Bialystok, 1978; Chiswick ve Miller, 1995; De Houwer, 1995). Dil girdisi, farklı ortamlarda veya bağlamlarda sağlanabilir. İlk ve en önemli ortam ailedir. Bunun yanında okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, teşvik edici materyaller ve çocukların birbirleri ile günlük etkileşimleri yoluyla dilin geliştirilmesi için çeşitli durumlar ve olanaklar sunarak dil girdisi için önemli bir bağlam görevi görebilir (Klein ve Becker, 2017). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında zaman geçirmek; daha fazla dile maruz kalmak ve daha fazla dil girdisi anlamına gelir. Türkiye’de öğrenim gören yabancı çocukların, hayata, kültüre ve okula uyum sağlamaları sürecinde en fazla karşılaştıkları sorun olan dil konusunda çözüm üretmek amacıyla programlar hazırlanırken çocukların dil öğrenim süreçlerine ilişkin ihtiyaç analizinin yapılması ve öğretimin bu programa uygun olarak yürütülmesi önem taşımaktadır (Büyükkiz ve Çangal, 2016).

Suriyeli çocuklar başta olmak üzere yabancı çocukların eğitim planlaması yapılırken öncelik olarak göç ettikleri ülkelerdeki eğitim sistemine uyumlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016). Yabancı çocuklardan zorunlu eğitim yaşına gelenlerin mevcut eğitim sistemine erişimleri ve uyum sağlamaları amacıyla çeşitli çalışmalar yürütülmekle birlikte Hayat Boyu Öğrenme Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığının 2020 verilerine göre zorunlu eğitim çağında bulunmayan yabancı çocukların 34.718’i okul öncesi eğitimi içinde yer almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan “Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” konulu genelge ile yabancı çocukların eğitimi için gerekli kanuni altyapı oluşturulmuştur. Bu genelgeyle yabancı uyruklu öğrenciler, MEB’e bağlı devlet okullarında Türk vatandaşı olan yaşlıları gibi öğrenim görebilmektedirler (MEB, 2014).

Alanyazında yabancı çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların araştırıldığı ve bu sorunlara yönelik önerilerin sunulduğu; okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürdeki çocuklara uyguladıkları eğitim programıyla ilgili görüşlerinin incelendiği (Alabay ve Ersal, 2020); okul öncesi öğretmenlerine göre göçmen çocukların eğitim hayatında karşılaştıkları sorunların tespit edildiği (Aydın ve Kurtulmuş, 2018); öğretmen görüşlerine göre sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunların araştırıldığı (Uzun ve Bütün, 2016) çalışmalara rastlanmaktadır. Okul öncesi

dönemdeki yabancı çocuklarla ilgili sınırlı çalışmaya ulaşılmış; bu çalışmalarda genel olarak programa ve çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları genel sorunlara ilişkin görüşlerin alındığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan, öğretme-öğrenme sürecinden, kültürel farklılıklardan ve akademik yeterliliklerden kaynaklanan sorunları ve önerileri deneyimli öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemektir. Bu sebeple çalışmanın; yabancı çocukların temel hakkı olan eğitim hakkından etkili bir şekilde yararlanabilmeleri ve yaşadıkları ülkenin resmî dilini öğrenerek topluma uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan öğretme-öğrenme ortamlarında karşılaşılan sorunların tespiti bakımından alana katkı getireceği ve nitelikli eğitim için yapılacak olan düzenlemelere sunulan öneriler bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

“Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesidir. Bu doğrultuda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan, Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan, öğretme-öğrenme sürecinden kaynaklanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan, akademik yeterliliklerinden kaynaklanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunların ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerinin ne olduğuna cevap aranmaktadır. Bu bakımdan bu çalışma, betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2016). Sorunların ve önerilerin ne olduğuna ilişkin derinlemesine bilgi alabilmek için çalışmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Sorunların ve önerilerin ne olduğu sorusunun cevabına ilişkin veriler okul öncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri sözel ifadelerden oluşmaktadır.

Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması için gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılarak nitel süreçlerin uygulandığı araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı'nda, devlet ve özel anaokulu ile anasınıflarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının oluşturduğu ya da daha önceden oluşturulmuş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması anlayışına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Sınıfında Türkçeyi yeterince kullanamayan en az iki yabancı öğrencisinin olması ve sınıfın 60-72 ay grubu olması katılım ölçütü olarak belirlenmiştir. Katılımcıları belirleme süreci şu şekilde olmuştur: İlk olarak Ankara'da yaşayan yabancı çocukların yoğun olduğu bölgeler tespit edilmiştir. Geçici Koruma Altındaki Yabancıların Eğitim Hizmetlerine Erişimleri Önündeki Engeller ve Bunların Okullaşma Oranlarına Yansımaları (Ankara Örneği) raporunda yabancı çocukların yoğun olarak Altındağ ve Mamak ilçesinde yaşadıkları belirtilmiştir (MSYD, 2017). Bu bulgular doğrultusunda Altındağ ilçesinden üç okul ve Mamak ilçesinden iki okul olmak üzere beş okula farklı zamanlarda ziyaretler yapılarak araştırmanın amacı, kapsamı, katılımcı ölçütü ve görüşme şekline ilişkin bilgi verilmiş ve bu ölçütleri karşılayan öğretmenlerle görüşmek için izin istenmiştir. Öğretmenlerin uygun oldukları zamanlarda çalışma ile ilgili ön bilgi verilmiş, çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenlerle görüşme zamanı planlanmıştır. Bu görüşme saatleri öğretmenlerin ders saatlerini etkilemeyecek şekilde belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel ilkokulları ile anaokullarında çalışan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerlik) sağlamak amacıyla katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Katılımcılar</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>Hizmet Süresi</i>	<i>Sınıf Mevcudu/Yabancı çocuk sayısı</i>
Ö1	Devlet/Ana sınıfı	11-15	10-3
Ö2	Devlet/Ana sınıfı	16 ve üzeri	10-4
Ö3	Devlet/Ana sınıfı	16 ve üzeri	12-3
Ö4	Devlet/Ana sınıfı	11-15	12-6
Ö5	Devlet/Ana sınıfı	16 ve üzeri	22-2
Ö6	Devlet/Ana okulu	11-15	22-3
Ö7	Devlet/Ana okulu	11-15	19-3
Ö8	Devlet/Ana okulu	1-5	19-3
Ö9	Özel/Anaokulu	11-15	10-2
Ö10	Özel/Anaokulu	1-5	15-2

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmaya beş devlet/ana sınıfı, üç devlet/anaokulu ve iki özel/anaokulu öğretmeni olmak üzere toplamda 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Üç okul öncesi

öğretmeni 16 ve üzeri, beş okul öncesi öğretmeni 11-15 ve iki okul öncesi öğretmeni 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Alanyazınının taranması sonrasında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için iki öğretim üyesi ve bir okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınarak içerik geçerliği (iç geçerlik) sağlanmıştır (Karasar, 2016). Görüşme formunda Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik iki soru, öğretme-öğrenme sürecine yönelik beş soru, kültürel farklılıklara yönelik iki soru ve öğretmenin akademik yeterliliğine yönelik iki soru yer almıştır. Uzman görüşlerine göre görüşme formuna son hâli verildikten sonra soruların anlaşılabilirliği ve cevaplanabilirliğini belirlemek için iki okul öncesi öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmaya katılacak kişiler, araştırma ölçütünü sağlama durumları değerlendirilerek görüşmelerin hangi okullarda yapılacağı belirlenmiştir. Yabancı çocukların fazla olduğu bölgedeki okullarda, Millî Eğitim Bakanlığından alınan izin dâhilinde araştırmaya katılacak gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izni, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan, 14/09/2021 tarihli ve E-76942594-900-00001744037 sayılı onayı ile alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 1-8 Aralık 2021 tarihleri arasında dört devlet anaokulu ve ana sınıfında ve bir özel anaokulunda birebir görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmenin ilk kısmında araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllü katılım formu imzalatılmış ve katılımcının kısaca kendisini tanıttırmasının ardından demografik bilgiler alınarak görüşmeye başlanmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri ve konuya ısınmaları için yabancı çocukların sınıftaki genel durumlarıyla ilgili ısınma ve geçiş soruları sorulmuştur. Isınma sorularının ardından araştırma sorularına geçilmiştir. Görüşme, araştırmacılarından biri tarafından planlanan saatte öğretmenlerin çalıştığı okullarda yüz yüze yapılmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüş olup katılımcıların izni ile görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarının geçerliğine kanıt oluşturmak amacıyla katılımcı teyidi yoluyla inandırıcılık (iç geçerlik) sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen ham verilere ilişkin tüm sesli ve yazılı kayıtlar gerektiğinde bir teyit incelemesine sunmak üzere saklanarak teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) sağlanacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknikte elde edilen veriler, okuyucunun anlayabileceği bir şekilde benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi şeklinde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen veriler, araştırmanın amacı, alt problemler ve

görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda gruplandırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ham veri metinleri içerik analizi için satır satır okunmuş ve bu neticede ortaya çıkan temalar listelenmiştir. Örtüşen temalar tespit edilmiş ve frekans değerleri bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma bulgularına alt problemlere uygun olarak dört başlık altında yer verilmiştir. Bulgularda, temaların yanında frekanslarıyla katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Çalışmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmayarak her bir katılımcıyı temsilen kod isim belirlenmiştir. Bulgularda sunulan katılımcı görüşlerinde bu kodlar kullanılmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan, Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin neler olduğuna ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Programdan Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

<i>Alt Problem</i>	<i>Temalar</i>	<i>f</i>
Programdan kaynaklanan sorunlar	Yabancı uyruklu çocukların Türkçenin yabancı dil olarak öğrenme süreçleri konusunda yeterli bilgi bulunmaması	1
	Aile katılımını kapsamaması	1
	Görsel ve işitsel materyallere ilişkin yeterli bilgi bulunmaması	1
Sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Aile katılımı için bilgi eklenmesi	3
	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik etkinliklerinin eklenmesi	3
	Türkçeyi bilmeyen çocuklar için dil gelişim alanlarına göre önemli noktaların eklenmesi	1
	Görsel ve işitsel materyallerin eklenmesi	1

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri yabancılarla Türkçe öğretiminde Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan kaynaklanan sorunları, yabancı çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretim süreçleri ile ilgili yeterli bilgi bulunmaması (f=1), aile katılımını kapsamaması (f=1) ve görsel ve işitsel materyaller bulunmaması (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda, katılımcılardan Ö2'nin yaptığı açıklamalar şöyledir:

“Çerçeve bir program olduğu için yeterli bilgi vermiyor. Veliler için özellikle iletişim kurma, okula dâhil etme konularında yeterli gelmiyor.” (Ö2)

Okul öncesi öğretmenleri bu sorunların çözümü için, programa aile katılımı için bilgi eklenmesini (f=3), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik etkinlik eklenmesini (f=3), Türkçe bilmeyen çocuklar için dil gelişim alanlarına göre önemli noktaların eklenmesini (f=1) ve görsel ve işitsel materyallerin eklenmesini (f=1) önermişlerdir. Öğretmenlerin çözüm önerilerine ilişkin katılımcılardan Ö3 ve Ö10'un yaptığı açıklamalar şöyledir:

“Program’da güncelleme yapılacak olsa aile katılımına yönelik etkinlikler eklenmesinin iyi olacağını düşünüyorum.” (Ö3)

“Program güncellendiği takdirde günlük hayattaki dile yönelik etkinlik örnekleri eklenebilir.” (Ö10)

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan öğretim-öğrenme sürecinden kaynaklanan sorunların ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin neler olduğuna ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim-Öğrenme Sürecinden Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

<i>Alt Problem</i>	<i>Temalar</i>	<i>f</i>
Öğretim-öğrenme sürecinden kaynaklanan sorunlar	İletişim kuramama	9
	Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde zorlanma	8
	Yönergeyi yanlış uygulama	7
	Etkinlik kitaplarının dil öğretimi için yeterli gelmemesi	4
	Anlaşılamama korkusu ve çekingenlik	4
	Dinleme ve dikkat sürelerinin kısa olması	4
	Dil etkinliklerine katılımda isteksizlik	4
Sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Duygusal sorunlar	1
	Ritim, parmak oyunu, tekerleme gibi etkinliklere öncelik vermek	6
	Beden dili kullanılması	5
	Gösterip yaptırma	5
	Ailede Türkçe konuşmanın teşvik edilmesi	4
	Türk çocuklar ile vakit geçirme	4
	Sınıflarda Türkçe öğretimine yönelik görsel materyaller olması	4
	Birebir ilgilenme ve cesaretlendirme	3
	Arapça-Türkçe bilen çocuklardan destek alma	3
	Destekleme sınıfları açılması	2
	Yabancı çocuklara yönelik etkinlik kitabı	2
	Günlük konuşma dilin sık tekrarının yapılması	1
	EBA’da yabancı çocuklara yönelik içerikler	1
	Ayrı bir öğretmen tarafından Türkçe dil çalışmaları	1
	Arapça hikâye kitapları	1
	Ailelere yönelik Türkçe dil etkinlikleri olan oyun sandığı	1
	Okullarda tercüman olması	1
Yabancı uyruklu öğrencilere ayrı okullar olmalı	1	

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri öğretim-öğrenme sürecinden kaynaklanan sorunları; iletişim kuramama (f=9), okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde zorlanma (f=8), yönergeyi yanlış uygulama (f=7), etkinlik kitaplarındaki dil etkinliklerinin yeterli gelmemesi (f=4); çocuklarda anlaşılma korkusu ve çekingenlik (f=4), anlamadıkları için dinleme ve dikkat sürelerinin kısa olması (f=4) ve dil etkinliklerine katılmada isteksizlik (f=4) şeklinde belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan Ö1, Ö5, Ö6 ve Ö10’un yaptığı açıklamalar aşağıdaki gibidir:

“MEB’in etkinlik kitaplarını kullanıyoruz. Yine dili anlamadıkları için uygulamada sorunlar çıkabiliyor. Dil öğrenmeleri için bu kaynakların yeterli olduğunu düşünmüyorum. Onlara özel etkinlik kitapları olmalı.” (Ö1)

“Anlamadığı için özellikle dinleme etkinliklerinde sorun yaşıyorum. Anlattığımız hikâyeleri anlayamıyor sadece görsellere bakmak zorunda kalıyor.” (Ö5)

“En büyük sorunu dil anlamında yaşıyorum. Dil anlamadıkları için uyum sorunu yaşayabiliyorum. Anlamadığı için yanlış uygulama yapıyor. Boyaması gereken yeri kesebiliyor. Yanlış yeri boyayabiliyor. Anlamadığı için sıkılıp bırakabiliyor.” (Ö6)

“Drama ve Türkçe dil etkinliklerinde çekingen davranıyorlar. Daha çok konuşma gerektirdiği için anlaşılacaklarını düşünüyorlar. Ben de çok üstlerine gitmeden aktif tutmaya çalışıyorum. Bir de zaman ilerledikçe bu durum olumlu anlamda ilerliyor.” (Ö10)

Okul öncesi öğretmenleri öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü için ritim, parmak oyunu gibi etkinliklere öncelik verilmesi (f=6), beden dilinin kullanılması (f=5), gösterip yaptırma yönteminin kullanılması (f=5), çocukların etkinliklerde daha çok Türk çocuklarla eşleştirilmesi (f=4), birebir ilgilenme ve çocukların cesaretlendirilmesi (f=3); materyal olarak görsel materyallere ağırlık verilmesi (f=4), çocukların dil öğrenmesini destekleyen etkinlik kitapları (f=2) ve Arapça hikâye kitaplarının kullanılması (f=1), EBA’da yabancı öğrencilere yönelik içerikler olması (f=1) şeklinde öneriler sunmuşlardır. Öğretmenlerin çözüm önerilerine ilişkin katılımcılardan Ö3, Ö5 ve Ö7’nin yaptığı açıklamalar şöyledir:

“İlk etapta şarkılarla başladım. Onların bildiği şarkıları her gün söyleye söyleye orada geçen kelimeleri söylemeye başladılar. Hikâye etkinliğinde çok zorlandılar. Resme bakıyorlar ilgileri 10 saniye. 6 yaş grubunun hikâyeleri değil de 2-3 yaş grubunun hikâye kitaplarını okumaya başladım. Sonra hoşlarına gidiyor resimle benim konuşma sürem aynı şekilde ilerlediği için daha rahat dikkatlerini topladım. Sonra büyük yaş kitaplarına geçtim. Hikâye bittikten sonra kullandığım maskeler çok hoşlarına gidiyordu. Maskeleri takarak sesleri çıkararak öğrenmeye başladılar. Parmak oyunları işlevseldi.” (Ö3)

“Haftada bir farklı bir öğretmenin gelerek Türkçe dil çalışması yapmasının faydalı olacağını düşünüyorum. Her gün de olabilir. Gezici de olabilir 10 dk. sınıfa gelebilir ya da okulda ayrı bir odası olur çocuğu oraya göndeririz” (Ö5)

“Resimler ve beden dilini kullanıyorum. Konuşmada az da olsa Türkçeyi bilen diğer çocuklar nasıl konuşuyorsa onlar da öyle konuşuyor. Hiç bilmeyen bazen göstererek anlatıyor. Su içmek istiyorsa suyu gösteriyor gibi.” (Ö7)

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin neler olduğuna ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

<i>Alt Problem</i>	<i>Temalar</i>	<i>f</i>
Kültür farklılıkları	Yemek yeme alışkanlıklarının farklı olması	5
	Temizlik alışkanlıklarının farklı olması	3
	Millî bayramlara katılmama isteği	1
Dil özellikleri farklılıkları	Bazı sesleri çıkarmada zorluk	5
	Dil öğrenme motivasyonlarının olmaması	2

	Veli ile iletişim kurulması	3
	Ailenin dil öğrenmesinin desteklenmesi	3
Sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Daha erken okul öncesi eğitime dâhil olma	2
	Etkinlik sürelerinin kısa tutulması	1
	Ailelerle ilgili sorunlarla ilgilenecek bir ekip kurulması	1

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri kültürel farklılıklarla ilgili yemek yeme (f=5) ve temizlik alışkanlıklarının farklı olması (f=3), millî bayramlara katılmak istememe (f=1); dil özellikleri farklılıkları ile ilgili bazı sesleri çıkarmada zorluk (f=5), dil öğrenme motivasyonlarının olmaması (f=2) gibi sorunları ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan Ö1 ve Ö2'nin yaptığı açıklamalar şöyledir:

“Ana dillerinin farklı olmasından ziyade velide çaba olmaması bu süreci daha çok etkiliyor. Yıllardır burada olmalarına ve kendileri de belli bir seviyede Türkçe bilmelerine rağmen çocuklarının öğrenmesi konusunda herhangi teşvikleri olmuyor.” (Ö1)

“Bazı sesleri çıkaramıyorlar. Çıkaramadıkları için kendilerini ifade etmek istemiyorlar. “Ş” ve “ü” gibi noktalı harflerde sıkıntı yaşıyorlar. Ailede sürekli kendi dillerini kullandıkları için Türkçeyi öğrenme süreleri uzuyor. Ana dillerini kullanmada çok ısrarcılar.” (Ö2)

Okul öncesi öğretmenleri kültürel farklılıklarla ilgili sorunlara çözüm için veli ile iletişim kurulması (f=3), ailenin dil öğrenmesinin desteklenmesi (f=3), daha erken okul öncesi eğitime dâhil olma (f=2), etkinlik süresinin kısa tutulması (f=1) ve ailelerle ilgili karşılaşılan sorunlarda ilgilenebilecek bir ekip kurulması (f=1) şeklinde öneriler ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan Ö3, Ö7 ve Ö10'un açıklamaları aşağıdaki gibidir:

“Veli iletişiminin etkili olabilmesi için ziyaretler yapılmalı. Çocukların ne şartlarda yaşadığını görmek bizim onlara yaklaşımımıza olumlu yönde etkileyecektir. Ev ortamlarını bilmeyince onlara karşı tavırm da etkilenebilir. Bu ziyaretler çocukların özel hissetmelerini sağlıyor.” (Ö3)

“Yeter ki istekli olsunlar Türkçeyi öğrenmelerine engel olacağını düşünmüyorum. Velinin bu konuda teşvik edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö7)

“Yemek yeme alışkanlığı ile ilgili başlarda sıkıntı yaşamıştım. Ama hem konuşarak hem de diğer çocuklardan görerek bu soruna çözüm ürettik.” (Ö10)

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yeterliliklerden kaynaklanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin neler olduğuna ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Yeterliliklerden Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Alt Problem	Temalar	f
Akademik yeterliliklerden kaynaklanan sorunlar	İletişim kurma ve kendini ifade etmede zorlanma	5
	Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hiçbir eğitim almadan meslek hayatına başlama	5
	Hizmet içi eğitimlerin içeriğinin yetersiz kalması	5

Akademik yeterliliğin geliştirilmesine yönelik öneriler	İletişim, davranış becerileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisans ders uygulamaları	5
	Uygulamaya yönelik ve nitelikli hizmet içi eğitimler	5
	Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan, tecrübeli kişiler tarafından hazırlanmış eğitimler	2
	Mesleğe başlamadan bu alana özgü eğitim	1

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri akademik yeterlilikleri ile ilgili çocuğun dilini bilmediği için iletişim kurma ve kendini ifade etmede zorlanma (f=5), yabancı çocuklara yönelik eğitim almadan meslek hayatına başlama (f=5), hizmet içi eğitimlerin içeriğinin yetersiz kalması (f=5) gibi zorlukları ifade etmişlerdir. Bu konuda görüşlerini ifade eden katılımcılardan Ö1, Ö7 ve Ö9'un açıklamaları şöyledir:

"İlk girdiğim zaman sınıfta ne yapacağımı çok şaşırılmıştım. Çünkü kendimi ifade edemiyordum. Zaman geçtikçe ilk başta kırmızı değil ahmar demeyi, ağaç değil shajara demeyi biraz daha öğrenmiş oldum. Onlar da bana birçok şey kattı. Velilerle iletişim kuracağım zaman öğretmenin birkaç tane Arapça kelime kullanması bile onların içine dokunuyor. En azından daha rahat iletişim kurduğumu hissediyorum. Sözel olarak iletişim kuramadığım zaman çizerek anlatıyordum. Velilerden İngilizce bilenler oluyordu bazen İngilizce söylüyordum. Ama yeterli mi, değil." (Ö1)

"Zaman zaman seminerler oldu. Sınıfa uyum, davranış yöntemleri gibi. Çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Sorunları yine bize soruyorlar ne yapılabilir, diye. Bense bizi yönlendirmelerini istiyorum. Ne yapılacağını anlatılmasını istiyorum." (Ö7)

"İlk başlarda yaşamıştım. Ama her yıl yabancı uyruklu öğrencilerle çalışınca bir şekilde deneme yanılma yoluyla öğrendim. En zorlandığım kısım iletişimdi. Bunun dışındaki durumlar diğer öğrencilerimde nasılsa o şekilde ilerledi." (Ö9)

Okul öncesi öğretmenleri akademik yeterliliklerinin geliştirilmesi için iletişim, davranış becerileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisans ders uygulamaları (f=5), uygulamaya yönelik ve nitelikli hizmet içi eğitimler (f=5), yabancı öğrencilerle çalışan, tecrübeli kişiler tarafından hazırlanmış eğitimler (f=2) ve mesleğe başlamadan bu alana özgü eğitimler (f=1) şeklinde öneriler ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan Ö4, Ö8 ve Ö9'un açıklamaları aşağıdaki gibidir:

"Lisansta iletişim becerilerine ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bir ders olmalı." (Ö4)

"Ders olarak eklenebilir. Topluma hizmet diye bir dersimizde yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu bir kurumda o öğrencilerin ödevlerinde yardımcı olmuştuk. Bu şekilde dersler alışmamıza yardımcı olabilir." (Ö8)

"Hizmet içi eğitim almadım. Ama bu şekilde bir eğitim olursa, alandan yaşanmış örnekler üzerinden bir eğitim olursa daha etkili olacağını düşünüyorum." (Ö9)

Tartışma

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlara ilişkin tartışmaya ve önerilere aşağıda yer verilmiştir:

Okul öncesi öğretmenlerine göre, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yeterli bilgi bulunmaması, programın aile katılımını kapsamaması ve programla birlikte görsel-işitsel materyaller verilmemesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, programa aile katılımı, yabancı çocukların dil gelişim alanlarıyla ilgili önemli noktalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak etkinlikler ve görsel-işitsel materyaller eklenmesinin bu sorunları çözeceğini düşünmektedirler. Kaya ve Kardeş (2020) okul öncesi dönemdeki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi süreci planlanırken çocukların bütüncül gelişim özelliklerinin dikkate alınarak, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasının sağlanması, eğitim süreçlerinin hem kendi kültürlerini hem de Türk kültürünü öğrenecekleri şekilde aile katılımı ile desteklenmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Leseman'a (2007) göre yabancı çocuklar için tasarlanacak program ailelere destek önlemleri içermelidir. Cohn'a (1986) göre iyi bir erken çocukluk programı kültürel geçmişe bakılmaksızın temel ihtiyaçlar konusunda bilinçlendirmeli, soyut bir müfredattan ziyade paylaşma ve iş birliğine dayanmalıdır. Ülkemizde okul öncesi eğitime devam eden yabancı çocuklar sınıflarda genelde karma şekilde bulunduğu için ayrı bir program uygulanmamaktadır. Çalışmamıza dâhil olan okullarda da bu çocuklar sınıflara sayısal eşitlik sağlanacak şekilde dağıtılmıştır. Bu durum sadece yabancı çocuklara yönelik bir programın uygulanmasını olanaksız hâle getirmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yabancı çocuklara yönelik bir düzenlemenin olmaması bu çocukların aldıkları eğitimin niteliğinin, öğretmenin yeterliliği ve motivasyonuna göre değişmesine sebep olacaktır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi konusunu içeren bir bölüme yer verilmesinin; bu bölümün Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yöntem ve teknikleri, etkinlik örneklerini, görsel ve işitsel materyalleri, aile katılımının nasıl sağlanacağını içermesinin programın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda etkililiğini artıracığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin en çok öğretme-öğrenme sürecinde sorun yaşadıkları ve en temel sorununun dil sorunu olduğu görülmüştür. Dil bilmemenin getirdiği iletişim kuramama, okuma-yazmaya hazırlık ve dil etkinliklerine katılmada isteksizlik ve zorlanma, yönergeleri yanlış uygulama, dikkat ve dinleme sürelerinin kısalığı ve kullanılan etkinlik kitaplarının dil etkinlikleri yönünden yetersiz kalması da bu süreçte karşılaşılan sorunlar olarak görülmektedir. Öğretme-öğrenme süreci, özellikle aile ortamında Türkçe konuşulmayan çocuklar için önemli bir fırsat ve iyi değerlendirilmesi gereken bir süreçtir. Çocuk ana dil edinimini rahat bir şekilde gerçekleştirdiği için ikinci bir dil öğrenirken stresli ve kaygılı bir ortam, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir. Bu yüzden özellikle bu yaş grubundaki çocuklar okuma ve yazma bilmedikleri için dil öğretimi, konuşma ve dinleme etkinlikleri üzerinden yapılmalıdır (Kara, 2004). Yine ikinci dil öğrenmeyle ilgili yapılan bir çalışmada erken yaşta ikinci bir dil edinen çocukların dil becerilerini ana dillerindeki gibi kullanabildikleri

görülmüş ayrıca çalışmada iyi organize edilen öğrenme ortamlarının dil öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğundan bahsedilmiştir (Singleton ve Ryan, 2004). Eren (2019), göçmen çocukların eğitim sorunları çalışmasında Türkiye'deki yabancı çocukların en önemli sorunun dil sorunu olduğunu, bu durumun başarılarını olumsuz yönde etkilediğini, velilerin dil bilmemelerinin sorun oluşturduğunu, eğitimde beklenen veli desteğinin istenilen düzeyde olmadığını ve materyallerin nicelik ve nitelik olarak yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştıkları sorunların tespiti için yaptıkları çalışmada yabancı öğrencilerle ilk etapta karşılaşılan sorunun karşılıklı iletişim sorunu olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum göz önüne alındığında yabancı çocuklar için öğretme-öğrenme sürecinin planlanması ayrı bir önem arz etmektedir. Okul öncesi dönemde, öğretme-öğrenme sürecinde etkinlikler, çocukların dikkat ve yoğunlaşma süreleri göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Fakat yabancı çocuklar konuşulan dili anlamadıkları için dikkat ve yoğunlaşma süreleri daha kısa olmaktadır. Çalışmamıza dâhil olan bazı öğretmenlerin bu durumu fark ettikleri ve çalışmalarını buna göre planladıkları belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme sürecinde dikkat çeken bir durum yabancı çocukların okula devam konusunda sorun yaşanmaması, hastalık durumları olmadığı takdirde düzenli olarak okula devam etmeleridir. Yine öğretmenler, çocukların kendilerini ifade edecek kadar Türkçe bilmelerinin öğretme-öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve neredeyse Türk öğrenciler gibi sınıfta öğrenmeye istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle ritim ve hareket gerektiren etkinliklere katılımın çok iyi olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmaya katılan bazı okul öncesi öğretmenleri Türkçe dil etkinliklerine ilk etapta şarkı ve parmak oyunu ile başladıklarını, kukla ve özellikle görsel materyalleri çok fazla kullandıklarını, hikâye okuma ve tamamlama gibi etkinliklere daha sonra geçtiklerini ve hikâye kitabı seçiminde daha çok resimli ve yazısı az olan kitapları seçtiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler etkinlik kitaplarının dil öğretimi yönünden uygun olmadığından bahsetmiştir. Özellikle dil etkinliklerinin ağırlıkta olduğu özel etkinlik kitapların hazırlanması gerekmektedir. Etkinliklerin sırası ve işleyişine ilişkin görüş çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının ortak görüşüdür. Bunun yabancı çocuklara öğretme-öğrenme süreci planlanırken göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenler öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara getirdikleri önerilerde ise dil öğretimi için hareketli etkinliklere öncelik verilmesi, ilk etapta iletişimi sağlamak için beden dili kullanılması, Arapça-Türkçe bilen çocuklardan tercümanlık desteği alınmasından bahsetmişlerdir. Saklan ve Karakütük (2022) ilkokul grubu Suriyeli çocuklarla yaptıkları çalışmada en büyük sorunlardan birinin dil sorunu olduğunu ve öğretmenlerin iletişim kurmak için beden dilini kullanma, Türkçe bilen Suriyeli çocuklardan yardım isteme gibi yöntemleri denediklerini ifade

etmişlerdir. Bu sonuç bizim çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Cınt-Karaağaç ve Güvenç (2019) de öğretme-öğrenme sürecinde zorluklar yaşayan öğretmenlerin öğrenimi kolay ve etkili hâle getirmek için görsel materyallerden, somut nesnelere ve grupla öğretim tekniklerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Etkinlik yapılırken karşılaşılan sorunlarla ilgili gösterip yaptırma tekniğinin kullanılması, görsel materyallere ağırlık verilmesi ve birebir ilgilenme ve cesaretlendirmenin önemine vurgu yapmışlardır. Özellikle veli desteği olmadan sürecin daha zorlaştığı, velilerin okul dışında Türkçe konuşmaya teşvik edilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Evde Türkçe konuşulan ve abisi ablası olan çocukların sınıfta kendini daha rahat ifade ettikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Leseman (2007) göçmen çocukların eğitimi ve desteklenmesinde ebeveynlerin dâhil edilmesi ile okul öncesi eğitimin mümkün olduğunca ev çevresine genişletilmesinin çocukların yararına olacağına vurgu yapmıştır. Aynı şekilde Shan (2022) çocukların eğitiminin yanı sıra ailenin de eğitimle desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Nar (2008) "Göçün Eğitim ve Eğitim Yönetimine Etkileri" adlı çalışmasında çocukların evde Türkçe konuşmadıklarını, ailelerin Türkçe bilmediklerini; bu durumun da çocukların dil gelişimini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmalar farklı yaş grupları ile yapılmış olsa da aile desteği ortak noktayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin sunduğu öneriler kapsamında sınıf içinde gereken çabayı gösterdikleri ama özellikle materyal ve veli iletişimi konusunda desteğe ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Çocukları özellikle görsel ve işitsel yönden destekleyecek materyallerin hazırlanması da önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine göre kültürel farklılıklarla ilgili olarak yemek yeme ve temizlik alışkanlıklarından kaynaklanan farklılıklar ve millî bayramlarımıza katılmak istememe gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu farklılıklarla ilgili durumun uzun sürmediği, yabancı çocukların arkadaşlarını gözlemleyerek sınıfa uyum sağladıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ramsey'e (1982) göre okul öncesi dönem ırk ve sosyal bağlamla ilgili tutumların başladığı yıldır. Bu yüzden bu dönemde çocukları başkalarının bakış açısına maruz bırakmak ve farklı kültürlerle ilişki kurmak açısından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenler çocuklar arasında bu farklılıkların sorun olmadığını belirtse de daha üst sınıflara olumlu bir zemin oluşturmak için bu dönemde yapılacak kültür aktarımı önemli görülmektedir.

Kültürel farklılıklarla ilgili ikinci kategoride dil özellikleri incelenmiş, yabancı çocukların Türkçe bazı sesleri çıkaramadıkları, özellikle noktalı harflerde zorlandıkları ve dil öğrenme motivasyonlarının düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenler doğrudan okuma-yazma öğretmedikleri için dil özelliklerini bir sorun olarak görmediklerini, zorlanan seslerin çok sıkıntı olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise çocukların genellikle Türkçe ile ilk olarak okul öncesi eğitimde karşılaştıkları için en doğru şekli okulda öğrendiklerini söylemişlerdir. Bu

yüzden doğru şekilde planlanmış Türkçe dil öğretimi yönünden etkin bir sınıf ortamının çocukların dil öğrenim sürecine katkısı büyük olacaktır.

Kültürel farklılıklarla ilgili üçüncü kategoride sorunlara karşı çözüm önerileri ele alınmış, özellikle veli ile iletişimin önemi vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra ailenin dil öğrenmesinin desteklenmesi, çocukların daha erken yaşta okul öncesi eğitime dâhil olması ve karşılaşılan sorunlarla ilgilenecek bir ekibin kurulması şeklinde öneriler ifade edilmiştir. Yine çalışmaya katılan bir öğretmen Türkçe dil etkinliklerinin olduğu bir oyun sandığının eve gönderilmesini öneri olarak belirtmiştir. Bu kapsamda kültürel farklılıklarla ilgili sorunlara çözüm üretmek için veli iletişimini güçlendirmeye yönelik uygulamalar aile çocuk etkileşimine olumlu katkı sağlamasının yanında evde Türkçe konuşma ortamını da oluşturması açısından önemli görülmektedir. Mehri (2022) çalışmasında göçmen çocukların kültürel uyum sorununa yönelik okulun yanı sıra okul dışı etkinlikler ve aile ile iş birliği içinde olmayı önermektedir. Bu sonuç, bizim çalışmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenleri akademik yeterliliklerle ilgili iletişim kurma ve kendini ifade etmede zorlanma, bu konuyla ilgili hiç eğitim almadan meslek hayatına başlama ve hizmet içi eğitimlerin içeriğinin yetersiz kalması gibi sorunları ifade etmişlerdir. Özellikle hizmet içi eğitimlerde yapılan seminerlerin yetersiz kalması ve daha çok teorik bilgilerin verilmesi öğretmenler tarafından eleştirilen bir durumdur. Er ve Bayındır (2015) sınıf öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik pedagojik yaklaşımını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin büyük bir kısmının göçmen çocukların eğitimi ile ilgili gerekli yeterliğe sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Çalışmamıza katılan öğretmenler de bu alanla ilgili hiçbir eğitim almadıklarını daha çok tecrübe ile şu anki bilgi birikimine ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yabancı çocuklara genel olarak nasıl davranacaklarını bilmediklerini göstermektedir. Yabancı çocukların içinde buldukları psikolojik durum ve göçün getirdiği zorluklar düşünüldüğünde, bu çocukların eğitiminde öğretmen faktörü önemli bir rol oynamaktadır. Ergene'ye (2016) göre öğretmen belirli bilgi ve becerileri öğretmekle kalmaz aynı zamanda çocukların fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı bir biçimde gelişmelerine yardımcı olur. Günün büyük bir kısmını okulda geçiren çocuğun ihtiyaçlarını fark etmesi ve ona yardım etmesi öğretmen açısından kolay olacaktır. Çocuğun okulda bulunduğu zamanda oyun ve etkinliklerle ihtiyaçlarını kolaylıkla iletmesine ve olumsuz durumlar yaşamış çocukların ihtiyaç duydukları sağlıklı ortamın oluşmasına yardımcı olur. Yine öğretmenin fark etmesi ve yardımıyla psikolojik yardıma ihtiyacı olan çocuklar belirlenerek gerekli destekleri almaları için yönlendirme yapılabilir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin özellikle mesleğe başlamadan önce bu eğitimleri almaları, hâlihazırda çalışma hayatına devam eden öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiği önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri akademik yeterliliklerle ilgili sorunların çözümü için iletişim, davranış becerileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisans düzeyinde uygulamalı derslerin olmasını, uygulamaya yönelik ve tecrübeli kişiler tarafından eğitimler verilmesini ve meslek öncesi bu alana özgü eğitim verilmesini önermişlerdir. Öğretmen yetiştiren lisans programlarının çok kültürlü eğitim içerikleriyle zenginleştirilmesi sorunun çözümü için önemli olabilir. Field vd. (2007) de farklı kültür ve dilsel geçmişe sahip olan öğrencilerle ilgili mesleki gelişime katılan öğretmenlerin daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracağını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlere yönelik yapılacak eğitimlerde sadece bilgi aktarımından ziyade uygulamaya ağırlık verilmesi ve yabancı çocuklarla çalışmış kişiler tarafından tecrübe aktarımı yapılması önemli görülmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda istekli oldukları ama yapılan eğitimlerin onların ihtiyacını karşılamadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi konusunu içeren bir bölüme yer verilmesi; bu bölümün Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yöntem ve teknikleri, etkinlik örneklerini, görsel ve işitsel materyalleri, aile katılımının nasıl sağlanacağını içermesi önem arz etmektedir. Programda bu çocuklar için Türkçe sesletimi içeren; bu çocukların yaşadıkları ülkeye, birlikte yaşadıkları topluma ve bu toplumun kültürüne ilişkin bilişsel ve duyuşsal içerikli kazanım ve etkinlik örneklerine yer verilmesi önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerine konuya ilişkin verilecek hizmet içi eğitimlerin öğretmen ihtiyaçlarını temel alarak planlanması gerekmektedir. Programı destekleyen kendi dillerinde hazırlanacak bir rehberle birlikte çocukların evde de Türkçe öğrenmelerinin desteklenmesini sağlayacak materyallerin ailelere verilmesi önem arz etmektedir. Öğretmen yetiştiren programların çok kültürlülüğü kapsayacak biçimde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sonuçların planlamaya ve uygulamaya yansıtılmasının, ülkemize göç nedeniyle gelen yabancı çocukların üst sınıflarda daha da artan ve beraberinde okul terki ve toplumla uyum sağlayamama gibi sorunların önemli nedenlerinden biri olan Türkçeyi zamanında ve yeterince öğrenememe sorununun çözümüne katkı getireceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin sadece öğretmen görüşmeleriyle saptanmaya çalışılması bu çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak düşünülebilir. Sınıf içi gözlem, ailelerle görüşme ve çocuklarla yapılacak çalışmalarla farklı sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynaklar

Alabay, E. & Ersal, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134.

- Aslanargun, E. & Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Aydın, S. & Kurtulmuş, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 231-250.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x>
- Büyükkiz, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Cohn, S. L. (1986). *Introducing multicultural curricula into early childhood education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 297 880
- Cırt-Karaağaç, F. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (1995). The endogeneity between language and earnings: International analyses. *Journal of Labor Economics*, 13(2), 246-288.
- Czaika, M. & Haas, H. D. (2014). The globalization of migration: Has the world become more migratory? *International Migration Review*, 48(2), 283-323.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. P. Fletcher & B. MacWhinney (Ed.), *The handbook of child language* içinde (s. 219-250). Oxford: Blackwell.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ergene, T. (2016). Risk altındaki çocuklara ilişkin psikososyal destek. PICTES: Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi oryantasyon eğitimi sunuları. https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02173627_Risk_AltYndaki_Yocuklara_YliYkin_Psikosyal_Destek_Tuncay_Ergene_Antalya_YalYYtayY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Education and Training Policy: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). Geçici korunma kapsamındaki Suriyeli sığınmacı sayısı. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> sayfasından erişilmiştir.

- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kaya, M. & Kardaş, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Klein, O. & Becker, B. (2017). Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 20-31.
- Leseman, P. M. (2007). Early education for immigrant children. Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung. <https://www.migrationpolicy.org/research/early-education-immigrant-children> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2014). 2014/21 sayılı yabancılara yönelik eğitim – öğretim hizmetleri genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MSYD. (2017). Geçici Koruma Altındaki Yabancıların Eğitim Hizmetlerine Erişimleri Önündeki Engeller ve Bunların Okullaşma Oranlarına Yansımaları (Ankara Örneği). (2017) https://msyd.org/wp-content/uploads/2017/12/Ankaradaki-Suriyeli-Okul_%C3%87a%C4%9F%C4%B1ndaki-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E-%C4%9Fitim-Eri%C5%9Fimi-Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mehri, S. (2022). The problem of social adaptation of migrant adolescent children. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 11(5), 108-113.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37, 76-110.
- Ramsey, P. (1982). Multicultural education in early childhood. J. Brown (Ed.), *Curriculum planning for young children* içinde (s. 131-142). Washington, DC: NAEYC.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016), İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 208-229.
- Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki sistematik eğitim öğretim eğitimleri üzerinde bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76. <https://doi.org/0.17860/mersinefd.975386>

- Shan, C. (2022). The current situation and improvement path of family education support for preschool migrant children. *2022 2nd International Conference on Enterprise Management and Economic Development (ICEMED 2022)* içinde (s. 637-642). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220603.102>
- Singleton, D. & Ryan, I. (2004). *Language acquisition: The age factor*. UK: Multilingual Matters.
- Şahan, G. (2018). *Göçmen çocukların eğitimi: Almanya'da Türk çocukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (2019). İsveç'te göçmen çocukların okul öncesi eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 84-90.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Migration is a social phenomenon that has changed throughout history. Today, the increasing migration mobility in the world has become an issue that needs to be emphasized and concentrated internationally (Czaika and Haas, 2014; Le-Maitre, 2005). Due to its geographical features and location, Türkiye has offered many immigrants temporary accommodation opportunities or permanent settlement opportunities for immigrants in the long term.

Well-planned preschool education can help foreign children in facilitating adaptation to the social environment and culture they migrated to, sharing with adults and children in the society, helping healthy character development and creating a favorable environment for language acquisition (Türkoğlu, 2019). This period is important for the child to build his relationships on solid foundations, to create his social environment and to protect his values. Changes and negative situations in the most important stage of development can affect the whole life of the child. Preschool education provides equal education and development opportunities for every child, ensures readiness for primary school, and aims to eliminate inequalities in language, social and cultural aspects that may arise from the environment in which the child grows up from birth to preschool education, with early interventions (Aslanargun and Tapan, 2012). Language input can be provided in different settings or contexts. The first and most important medium is definitely the family. At the same time, teachers in preschool education institutions can serve as an important context for language input by providing stimulating materials and various situations and opportunities for language development through children's daily interactions with each other (Klein and Becker, 2017).

Limited studies on foreign children in the preschool period were reached; In these studies, it was observed that opinions are generally taken about the curriculum and the general problems that children face in the education process. The aim of this study is to determine the problems and suggestions arising from the curriculum, the teaching-learning process, cultural differences and academic qualifications in the teaching of Turkish as a foreign language, according to the opinions of experienced teachers. For this reason, it is thought that it will contribute to the field in terms of determining the problems encountered in the learning environments necessary for foreign children to benefit effectively from their fundamental right to education, to learn the official language of the country they live in and to adapt to the society, and it is important in terms of suggestions presented to the regulations to be made for quality education.

According to preschool teachers, what are the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language and what are the suggestions for the solution of these problems? The question is the problem sentence of this research. Accordingly, answers to the following sub-problems were sought:

1. According to preschool teachers, what are the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language arising from the curriculum and what are the suggestions for the solution of these problems?
2. According to preschool teachers, what are the problems arising from the teaching-learning process encountered in teaching Turkish as a foreign language and what are the suggestions for the solution of these problems?
3. According to preschool teachers, what are the problems arising from cultural differences encountered in teaching Turkish as a foreign language and what are the suggestions for the solution of these problems?
4. According to preschool teachers, what are the problems arising from academic competencies in teaching Turkish as a foreign language and what are the suggestions for the solution of these problems?

This study was carried out with 10 preschool teachers working in public and private kindergartens and nursery classes in the 2020-2021 fall academic year. In the research, answers were sought for the problems that preschool teachers encountered in teaching Turkish as a foreign language and their suggestions for the solution of these problems. In this respect, this is a basic descriptive research (Karasar, 2016). The data regarding the answer to the question of what the problems and suggestions are consists of the verbal expressions given by the preschool teachers to the semi-structured interview questions. In terms of data type, this is a qualitative study. A qualitative approach was adopted in the research in order to obtain in-depth information about the problems and suggestions. Qualitative research is the research in which qualitative processes are applied by using

qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis in order to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment (Yıldırım and Şimşek, 2011).

Research data were obtained using a semi-structured interview form. The interview form developed by the researchers was used. For the semi-structured interview form prepared after the literature review, expert opinion was obtained from two faculty members and a preschool teacher, and content validity (internal validity) was ensured (Karasar, 2016). The interview form included two questions about the preschool education curriculum, five questions about the teaching-learning process, two questions about cultural differences and two questions about the academic competence of the teacher. According to expert opinion, after the final form of the interview form was given, a preliminary application was made to two preschool teachers in order to determine the intelligibility and answerability of the questions. After this stage, the people who would participate in the research and their status of meeting the research criteria were evaluated and it was determined in which schools the interviews would be conducted. In schools in the region where foreign children are abundant, volunteer teachers were determined to participate in the research within the scope of the permissions obtained from the Ministry of National Education. Research data were collected through one-on-one interviews in four public kindergartens and a private kindergarten in a nursery between 1-8th December 2021. In the first part of the interview, the purpose of the research was explained, the voluntary participation form was signed, and after the participants introduced themselves briefly, demographic information was obtained and the interview started. In order to make the participants feel comfortable and warm to the subject, warm-up and transition questions were asked about the general situation of foreign children in the classroom. After the warm-up questions, research questions were started.

The data obtained from the semi-structured interview form developed by the researchers were analyzed using the content analysis technique. The data obtained in this technique were presented in a way that the reader could understand by bringing together similar data around certain concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2011). The data obtained were grouped in line with the purpose of the research, sub-problems and the questions in the interview form and transferred to the computer environment. The raw data texts were read line by line for content analysis and the resulting themes were listed. Overlapping themes were identified and frequency values were found.

In the research, the problems faced by preschool teachers were discussed in terms of the curriculum, teaching-learning process, cultural differences and academic competencies, and suggestions were expressed. It was determined that the most common problem faced by the teachers

was the language problem in the teaching-learning process, and they also encountered problems such as unwillingness to participate in language activities and misapplication of the instruction.

Inclusion of a section on teaching Turkish to foreign students in the Preschool Education Curriculum; it is important that this section includes methods and techniques related to teaching Turkish as a foreign language, activity examples, audio-visual materials, and how to ensure family participation. In the curriculum, including Turkish pronunciation for these children; it is important to include examples of acquisitions and activities with cognitive and affective content related to the country they live in, the society they live in and the culture of this society. It is also important to plan the in-service trainings to be given to preschool teachers on the basis of teacher needs. It is important to provide families with materials that will support children's learning Turkish at home, along with a guide to be prepared in their own language that supports the curriculum. It is important to develop teacher training curriculum in a way that includes multiculturalism. It is thought that reflecting these results in planning and practice will contribute to the solution of the problem of not being able to learn Turkish on time and sufficiently, which is one of the important causes of problems such as school dropout and inability to adapt to the society, which increase in the upper classes due to immigration to our country.

It can be considered as one of the limitations of this study that the problems encountered by preschool teachers in teaching Turkish as a foreign language and their solution proposals were tried to be determined only through teacher interviews. Different results can be achieved through classroom observation, interviews with families, and studies with children.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır. Araştırmada birinci yazar araştırmanın tasarlanması, alanyazın taraması ve araştırmanın yazılması, verilerin analizi, sonuç ve tartışma, raporlaştırma ile araştırmanın yayına hazırlanması ve yayın sürecinin takip edilmesine katkı sağlamıştır. İkinci yazar ise araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın yazılması ile raporlaştırılmasına katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 14.09.2021 tarih ve E-76942594-900-00001744037 sayılı onayı ile yürütülmüştür.