

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kapsayıcılık: TÖMER Bağlamı

Mehmet Arif BOZAN¹

Öz

Herkes için erişilebilir ve nitelikli eğitim, temel bir insan hakkı olarak görülmektedir. Bu hakkın eğitim ortamlarında karşılık bulmasında kapsayıcılık önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılık kavramının önemi son yıllarda artmaktadır. Farklı dil, kültür ve öğrenme geçmişine sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), kapsayıcı eğitimin en belirgin biçimde uygulanması gereken kurumlar arasında yer almaktadır. Bu araştırma, TÖMER’lerde görev yapan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici nitel desende tasarlanmış olup katılımcılar ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 14 öğreticiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda “bilgi ve farkındalık”, “uygulama”, “kapsayıcı sınıf iklimi ve sorunlar” ile “gelişmeye açık yönler” temaları belirlenmiştir. Bulgular, kapsayıcı dil öğretiminin TÖMER’lerde sistematik biçimde yerleşmediğini, sürecin büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabalarıyla yürüdüğünü ve kurumsal desteğin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: *Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı dil eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, mehmetbozan@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3554-4828

Kaynak gösterme: Bozan, M. A. (2026). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılık: TÖMER bağlamı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 511-541.

Geliş tarihi: 07.10.2025 – Kabul tarihi: 11.03.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i12008

Inclusivity in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of TÖMER

Abstract

Accessible and quality education for all is regarded as a fundamental human right. Inclusivity plays a vital role in ensuring this right is realized within educational environments. Accordingly, the importance of the concept of inclusivity in teaching Turkish as a foreign language has been increasing in recent years. Turkish Language Teaching Centers (TÖMER), where students from diverse linguistic, cultural, and learning backgrounds coexist, are among the institutions where inclusive education must be implemented most prominently. This study aims to determine the views of instructors working at TÖMER on inclusive education in teaching Turkish as a foreign language. The study was designed in a descriptive qualitative design, one of the qualitative research methods, and the participants consist of 14 instructors selected through purposive criterion sampling. A semi-structured form consisting of 11 questions was used as a data collection tool. The data were analyzed using content analysis. As a result of the analysis, the themes of “knowledge and awareness”, “practice”, “inclusive classroom climate and problems”, and “areas open to improvement” were identified. The findings revealed that inclusive language teaching is not systematically established in TÖMER, the process is largely carried out through the individual efforts of instructors, and institutional support is insufficient.

Keywords: *Inclusive education, inclusive language education, Turkish teaching as a foreign language.*

Giriş

Eğitim temel bir haktır. Dolayısıyla öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması veya kolaylaştırılması büyük bir önem taşımaktadır. Eğitime erişim denildiğinde ise sadece çocuğun fiziksel olarak okulda bulunması değil aynı zamanda öğrenme sürecinden en yüksek seviyede verim alması da akla gelmelidir. Bu gereksinim doğrultusunda gelişen kapsayıcı eğitim anlayışı gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Kapsayıcı eğitim kavramı ortaya çıktığı zamanlar daha çok özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler kapsamında değerlendirilirken günümüzde sınıf içerisindeki tüm farklılıklara yönelik değerlendirilmektedir (Ainscow, 2005; Messiou vd., 2016). Diğer bir deyişle her çocuğun farklı ilgisi, ihtiyacı vb. bulunmaktadır. Dolayısıyla çocukların farklı özelliklerine göre eğitimin planlanması ve uygulanması kapsayıcılık açısından önemlidir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2009) kapsayıcı eğitimin üç alana odaklandığını belirtmektedir. Birincisi sistemin kapsayıcılığıdır. Eğitim sistemlerini oluşturan paydaşlar (okul yöneticileri, öğretmenler vb.), sosyal, kültürel ve bireysel alanlardaki çeşitliliğe saygı göstererek bunları bir zenginlik olarak görmelidir. Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde yer alan paydaşlar, eğitimi öğrenci özelliklerine göre yapılandırılması ve sürdürülmesi için çaba göstermelidirler. İkincisi eğitime erişimin kapsayıcılığıdır. Her birey için kaliteli eğitime en üst düzeyde erişim imkânı sunulmasıdır. Bu durum esasında birinci alanla da ilişkilidir. Eğitim sistemleri kapsayıcı bir yapıya kavuştuğunda, eğitimin niteliği artacak ve erişilebilirlik kolaylaşacaktır. Üçüncü alan sosyal kapsayıcılıktır. Kapsayıcılığın bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmekte ve sadece eğitimle sınırlandırılmamalıdır. Bu nedenle sosyal politikaların kapsayıcılığı destekleyici bir şekilde olması gerekmektedir. UNESCO’nun belirttiği kapsayıcı eğitime ilişkin bu alanlar, dil öğretimi boyutunda Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde ise Türkiye Maarif Vakfı’nın (2025) hazırlamış olduğu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile somutlaşmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin kuramsal dayanakları incelendiğinde, CEFR Tamamlayıcı Cilt’in (Council of Europe, 2020) dil öğreneni toplumsal dünyada hareket eden ve öğrenme sürecinde eylemlilik sergileyen bir sosyal aktör olarak tanımladığı görülmektedir. Bu yaklaşım, dil öğretimini dört becerinin ötesine taşıyarak fikirleri geliştirmeyi, anlamayı ve iletişimi kolaylaştırmayı amaçlayan “arabuluculuk” boyutunu

merkeze almaktadır. Bu durum, kapsayıcı eğitim açısından öğrenenin yalnızca dil bakımından eksikliği giderilen bir öğrenci olmayıp kendi kimliği ve kültürel sermayesiyle sınıfa dâhil olan bir özne olarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Arabuluculuk boyutu ise diller ve kültürler arası köprüler kurarak farklı geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki engelleri kaldırmayı hedeflemekte böylece eğitimin herkes için erişilebilir ve adil kılındığı kapsayıcı bir öğrenme iklimine kuramsal bir zemin sunmaktadır. Bu uluslararası çerçeveye tam uyumlu olarak hazırlanan Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2025) da eğitimde fırsat eşitliği ve esneklik ilkelerini benimsemiş; “Çoğul Dilli ve Çoğul Kültürlü Yetkinlik” başlığı altında öğrenenin dilsel ve toplumsal yeterliklerini geliştiren bütüncül bir yapı sunmuştur. Söz konusu belgeler, öğretim süreçlerinin öğrenenlerin bireysel, toplumsal ve bilişsel ihtiyaçlarına göre yapılandırılmasını ve sarmal bir yapıda sunulmasını öngörerek kapsayıcı eğitim felsefesinin politika düzeyindeki temelini oluşturmaktadır. Söz konusu üst politika belgelerinde çizilen bu vizyoner çerçeveye rağmen, kapsayıcı eğitimin kâğıt üzerindeki bir söylemden öteye geçerek sınıf içi uygulamalara dönüşmesi, büyük ölçüde öğreticilerin yeterlik ve deneyimlerine bağlıdır.

Politika düzeyinde tanımlanan bu standartların sınıf atmosferine yansımaları ve eyleme dönüşmesi sürecinde öğreticiler stratejik bir noktada konumlanmaktadır. Diğer bir deyişle öğreticilerin kapsayıcı eğitimi harekete geçiren rolde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öyle ki alanyazına bakıldığında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve algılarının uygulamalı eğitimlerle şekillendiği ancak pedagojik bilgi eksikliği ve mesleki gelişim yetersizliklerinden dolayı kapsayıcı uygulamaları sınıfa taşımakta zorlandıkları belirtilmektedir (Mazzuki, 2025). Benzer şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları yüksek olsa da müfredat, pedagojik beceriler gibi nedenlerden dolayı sınıf içi uygulamaların yetersiz olduğu görülmüştür (Sepadi, 2025). Yükseköğretimde de bu durum değişmemektedir. Öğretim elemanlarıyla yapılan bir çalışmada katılımcılar, kapsayıcı eğitime ilişkin inanç ve tutumları her ne kadar yüksek olsa da altyapı, materyal eksiklikleri gibi nedenlerden ötürü uygulamada yeterli olmadıklarını düşünmektedirler (Atanasova ve Papan, 2025). Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için öğreticilerin tutum ve inançlarının, pedagojik bilgi, mesleki gelişim, altyapı, materyal desteği gibi birçok değişkene bağlı olduğu söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesinde altyapı ve kurum desteği gibi değişkenler önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin belirleyici rolü göz ardı edilemez. Örneğin kurum, kapsayıcı öğretime yönelik materyal desteği sağlamadığında, öğreticinin mevcut içeriği kapsayıcı bir şekilde uyarlaması ve yeni materyaller geliştirmesi gerekmektedir. Ancak kapsayıcı pedagojiyi sınıf ortamına taşımada yaşanan zorluklar yalnızca genel eğitim bağlamında değil, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de görülmektedir (Bozan ve Çelik, 2021; Kılıç Avan ve Kalenderoğlu, 2020). Özellikle ikinci/yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kültürel ve dilsel çeşitliliklerinin yüksek olması, kapsayıcı yaklaşımları kritik hale getirmektedir. Bu noktada TÖMER'ler, farklı ülkelere gelen öğrencileri bünyesinde barındırması ve onlara Türkçe öğretimi gerçekleştirmesi bakımından kapsayıcılığın önemini en açık şekilde görüldüğü kurumlardan biridir. Nitekim ülkemizde üniversitelere bağlı yaklaşık 131 TÖMER bulunmaktadır (Dilbilimi, 2021). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2025) verilerine göre ise 2024-2025 öğretim yılında yükseköğretimde 337.073 yabancı uyruklu öğrenci kayıtlıdır. Bu öğrencilerin önemli bir kısmının TÖMER'lerde eğitim gördüğü düşünüldüğünde, söz konusu merkezlerin çok kültürlü yapısı ve öğrenci çeşitliliği, kapsayıcı eğitimin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yükseköğretim çatısı altında ilk olarak Boğaziçi Üniversitesinde "Türk Dili ve Kültürü Programı" ile başlarken (Erdil, 2017), ilk TÖMER ise Ankara Üniversitesine bağlı olarak kurulmuştur (Köse ve Özsoy, 2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk üniversitelerinde lisans programında okuyabilmeleri için hem Türkçe yeterliklerini sağlamaları hem de eğitim gördükleri topluma uyum sağlayabilmeleri için Türk kültürünü tanımaları önemlidir. Nitekim üniversite bünyesinde bulunan TÖMER'ler bu amacı taşımaktadır (Demir ve Sayar, 2021). TÖMER'lerin bulunduğu bu önemli konum yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim yaşamları, Türkçenin ve Türk kültürünün tanıtımı açısından ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

TÖMER'lerin önemli konumu ve artan sayılarına rağmen birtakım sorunlar bulunmaktadır. Boylu ve Başar (2016) yaptıkları çalışmada TÖMER'lerin yapısını çok boyutlu bir şekilde incelemiştir. Buna göre TÖMER'lerde çatı bir yapı olmadığı her kurumun farklı bir program takip ettiği, standart bir Türkçe yeterlilik sınavı olmadığı, okutmanların mesleki olarak yeterli olmadıkları gibi sorunlar ortaya konulmuştur. Öte yandan

TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitapları, öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmaması, teknolojinin sürece yeterince dâhil edilememesi gibi sorunlar da alanyazında belirtilmektedir (İşcan, 2020). Bu sorunlardan yola çıkılarak TÖMER’ler için akreditasyonun önemli bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Çeşit ve Kaya, 2025; Demir ve Sayar, 2021). Demir (2021) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer alan öğreticilerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilme ve her öğrencinin üst düzeyde verim olabileceği bir ortam oluşturabilme yeterliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Yukarıda belirtilen durumlar bağlamında artan sayılarla yükseköğretim içerisinde önemli bir konuma sahip olan TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi için kapsayıcılık önemli bir gerekliliktir. Özellikle öğretim sürecinde yaşanan çeşitli hem kurumsal sorunlar hem de öğrencilerin mesleki yeterliklerindeki sınırlılıklar dikkate alındığında kapsayıcı yaklaşımın öğretici düzeyinde ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında TÖMER’lerde görevli öğreticilerin kapsayıcı dil öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici nitel araştırma desenine göre gerçekleştirilmiştir. Betimleyici nitel araştırmalar bir topluluk tarafından deneyimlenen olayların günlük terimlerle kapsamlı bir şekilde incelenerek özetlenmesidir (Lambert, 2012). Betimleyici nitel araştırma, katılımcıların farklı deneyimlerinden yola çıkarak üzerinde çalışılan durumu, kuramsal yorumlardan ziyade doğrudan verinin kendi diliyle sunmayı hedefler (Bradshaw vd., 2017). Bu araştırmanın odağını teşkil eden olgu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılığın TÖMER’lerde görev yapan öğreticiler tarafından nasıl deneyimlendiğidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 akademik yılında üniversitelerin TÖMER birimlerinde görev yapan öğreticiler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlemek için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme çalışma grubunun belirlenmesinde birtakım kriterlerin belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada belirlenen

kriterler öğretim elemanlarının tüm seviyelerde (A1-C1) görev yapmasıdır. Katılımcıların tüm seviyelerde görev yapmış olması, onların farklı dil düzeylerine ilişkin gözlemlerini karşılaştırmalarına ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunabilmelerine olanak tanımaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki kıdem (yıl)
Ö1	Kadın	5
Ö2	Kadın	10
Ö3	Kadın	5
Ö4	Kadın	5
Ö5	Kadın	5
Ö6	Kadın	5
Ö7	Kadın	5
Ö8	Kadın	8
Ö9	Kadın	8
Ö10	Kadın	10
Ö11	Kadın	8
Ö12	Kadın	8
Ö13	Kadın	6
Ö14	Erkek	7

Araştırmaya 14 öğretici katılmıştır (Tablo 1). Katılımcılar Ö1–Ö14 kodlarıyla sunulmuştur. Katılımcıların yalnızca biri erkek olup diğerleri kadındır. Mesleki kıdemleri incelendiğinde en düşük kıdemin 5 yıl, en yüksek kıdemin ise 10 yıl olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır (EK-1). Form oluşturulduktan sonra kapsam geçerliğini desteklemek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan bir akademisyen ile TÖMER’de görev yapan bir öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hâli verilmiştir. Formun son hâli verildikten sonra etik kurul başvurusu yapılmış ve etik onay alınmıştır. Etik onayın ardından belirlenen ölçütler doğrultusunda katılımcılara ulaşılmış ve görüşmeler gerçek-

leştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kaydına alınmış olup ortalama 25 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerden anlamlara ve temel tutarlıklara ulaşmanın bir yolu olarak tanımlanmıştır (Patton, 2002). Öncelikle ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra veriler detaylı bir şekilde incelenmiş kodlara, kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar bulgular kısmında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak amacıyla birkaç adım gerçekleştirilmiştir. İlk olarak görüşme formu oluşturulurken ilgili alanda uzman kişiler tarafından forma ilişkin görüş alınmıştır. İkinci olarak nitel araştırmalarda hem iç geçerliği hem de güvenirliliği sağlamada kullanılan yöntemlerden birisi olan katılımcı teyidi (Merriam, 2009) kullanılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra katılımcılardan seçilen 2 kişiden teyit alınmıştır. Üçüncü olarak hem geçerlik hem de güvenirlilik açısından kullanılan bir diğer yöntem olan direkt alıntılarının sunulması kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bulgular kısmında görüşmelerden alıntılar direkt olarak sunulmuştur.

Bulgular

Veri analizi sonucunda elde edilen veriler “Kapsayıcı dil öğretimine ilişkin bilgi ve farkındalık, uygulama, kapsayıcı sınıf iklimi ve sorunlar, gelişmeye açık yönler” temaları altında sunulmuştur.

Kapsayıcı Dil Öğretimine İlişkin Bilgi ve Farkındalık

Araştırmaya katılan öğreticilerin kapsayıcı dil öğretimi kavramına ilişkin farkındalıkları; kavramsal farkındalık ve uygulama düzeyindeki farkındalık olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Katılımcıların bu iki boyuttaki dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların kapsayıcı dil öğretimi kavramına ilişkin bilgi ve farkındalıkları teması kategorileri

Kategoriler	Katılımcı Kodları
Kavramsal farkındalık	
Kapsamlı ve değer odaklı tanımlayanlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14
Sınırlı ve yüzeysel tanımlayanlar	Ö5, Ö6, Ö11
Kavramı daha önce duymayanlar	Ö7, Ö13
Uygulama düzeyinde farkındalık	
Kapsayıcı özel yaklaşım sergileyenler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13
Özel yaklaşım sergilemediğini belirtenler	Ö5, Ö9, Ö12
Belirtmeyen	Ö14

Tablo incelendiğinde, bazı katılımcılar (Ö7, Ö13) kavramı daha önce hiç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kesiminin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14) kapsayıcı dil öğretimi kavramını daha önce duyduğu ve bu kavramı, çok kültürlülük, eşit erişim, insan hakları, çeşitlilik ve adalet gibi değerlerle tanımladığı görülmektedir. Örneğin Ö2, kapsayıcı eğitimi “saygı, hoşgörü ve empati değerleri çerçevesinde eğitim ortamı” şeklinde betimlerken; Ö9 “her öğrencinin sürece eşit katılımı” vurgusu yapmıştır.

Buna karşın, sınırlı sayıda katılımcının (Ö5, Ö6, Ö11) kavramı daha yüzeysel veya dar bir perspektifle ele aldıkları saptanmıştır. Örneğin Ö5, öğretim sürecini kapsayıcılığı göz önünde bulundurmadan yapılandığını belirterek bu kavramı sadece “dinleme ve konuşma becerileriyle” ilişkilendirmiştir. Ö6 ise kapsayıcılığı sadece “ırk” temelinde tanımlamıştır:

“Ana dili farklı olan öğrenciler için dinleme ve konuşma öğrenimine dair yöntem ve tekniklerini içeriyor.” (Ö5)

“Farklı ırktan dil öğrenmek için ülkemize gelen kişilerin hepsini içine alan bir terim.” (Ö6)

Araştırmada yer alan katılımcıların büyük bir bölümünün (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13), kavramsal bilgi düzeylerinden bağımsız olarak, uygulama düzeyinde kapsayıcı Türkçe öğretimine yönelik yüksek bir farkındalığa sahip oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğreticiler, öğretim

süreçlerini öğrencilerin farklı kültür, dil ve sosyoekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak planladıklarını ve gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, kavramı kuramsal olarak bilmediğini belirten Ö7, sınıftaki Arap öğrencilerin dini hassasiyetlerini gözeterek müzik açmadığını ifade ederek uygulamada kapsayıcı bir refleks sergilemiştir. Katılımcılardan Ö1, öğrencilerin kültürel yapılarının süreci önemli ölçüde etkilediğini vurgulayarak empati temelli yaklaşımını şu şekilde aktarmıştır:

“Evet, oluyor. Öğrencilerin kültürlerini fark etme ve yaklaşımlarımı bu doğrultuda planlama ve yönetme eğilimindeyim. Öğrencilerin tepkileri, varlık göstermeleri, katılımları, dil becerilerime yansıtan çıktıları kültürleri ile ilişkili... Ancak salt o kültüre bağlı kalmak yerine empati kısmı ile sınıfı ortak paydada buluşturmaya yönelik süreci yürütüyorum.”

Benzer şekilde Ö11, kuramsal tanımı daha sınırlı tutmasına rağmen, uygulama boyutunda öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak çok kültürlü içerikler sunduğunu ve materyalleri erişilebilirlik (sade ve çeşitli) odaklı yapılandırıldığını ifade etmiştir:

“Yabancılar Türkçe öğretirken öğrencilerin kültürel, dilsel ve sosyoekonomik arka planlarını mutlaka dikkate alırım. Kültürel duyarlılıkla çok kültürlü içerikler sunar; ana dillere göre hata analizleri yapar; öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejiler geliştiririm. Ayrıca, tüm öğrencilerin eşit erişim sağlayabilmesi için materyalleri sade, çeşitli ve ulaşılabilir tutmaya özen gösteririm...”

Sonuç olarak, katılımcıların bir kısmı kapsayıcı dil öğretimine yönelik kapsamlı bir kuramsal bilgiye sahipken, bir kısmının bu kavramı yüzeysel tanımladığı veya hiç duymadığı görülmüştür. Ancak bu durumun uygulamaya yansımaları her zaman doğrusal olmamış kuramsal bilgisi sınırlı olan öğreticilerin dahi sınıf içi pratiklerinde yüksek düzeyde kapsayıcı duyarlılık sergiledikleri saptanmıştır.

Uygulama

Bu tema altında, TÖMER’lerdeki kurumsal politika ve destek, kapsayıcı öğretim uygulamaları ve stratejileri, materyal ve etkinlik tasarımı süreçleri incelenmiştir. Katılımcıların bu süreçteki eğilimleri Tablo 3’te detaylandırılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların kapsayıcı dil öğretimi uygulamaları teması kategorileri

Kategoriler	Katılımcı Kodları
Kurumsal politika ve destek	
Var	Ö2, Ö3, Ö11
Yok	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
Kapsayıcı öğretim uygulamaları ve stratejileri	
Kapsayıcı strateji/yöntem kullananlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
Özel strateji kullanmayanlar	Ö5, Ö6, Ö12
Materyal ve etkinlik tasarımı	
Bireysel farklılıklara göre materyal hazırlayanlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
Tek tip içerik sunanlar	Ö4, Ö5, Ö6, Ö12

Katılımcıların büyük çoğunluğu (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13) görev aldığı TÖMER’lerde kapsayıcı dil öğretimine yönelik kurumsal olarak bir uygulama ve politikaya rastlamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı (Ö2, Ö3, Ö11) ise çalıştığı kurumun kapsayıcı dil öğretimini desteklediğini belirtmiştir. Örneğin, Ö3 kurumun öğrenci özelliklerine göre materyal desteği sağladığını, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürlerinin göz önünde bulundurulduğunu aktarmıştır: “*Evet, öğrenci çeşitliliğini gözeten materyal seçimleri, sınıf içi etkinliklerde kültürel farklılığı teşvik eden yaklaşımlar ile karşılaştım.*” Öte yandan bazı katılımcılar çalıştıkları TÖMER bünyesinde kapsayıcı dil öğretimine yönelik açık bir politika olmamasına rağmen hem TÖMER’lerdeki öğrenci çeşitliliği hem de aldıkları eğitimlerin kapsayıcı dil öğretimini desteklediğini belirtmişlerdir. Ö11’in görüşü bu duruma örnektir:

“*TÖMER bünyesinde açık bir kapsayıcı dil öğretimi politikası metni yer almamakla birlikte, TÖMER’in öğrenci profili, MEB UNICEF iş birliğiyle sağlanan öğretmen eğitimleri ve akademik çalışmalar, kapsayıcı yaklaşımı destekleyecek kurumsal bir zemin oluşturuyor. Bu unsurlar, TÖMER’in uygulamalı olarak kapsayıcı bir dil eğitim modeli benimsediğini gösteriyor.*” Katılımcıların kapsayıcı dil öğretimine yönelik her ne kadar kurumsal politikalar veya uygulamalar olmasa da bireysel uygulamalar gerçekleş-

tirdiği görülmüştür. Öğreticilerin öğrenci çeşitliliği ve kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları uygulamalarına da yansımaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların önemli bir kısmı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14) öğrencilerin kültürlerini, ana dillerini ve sosyoekonomik durumlarını gözетerek öğretim sürecini gerçekleştirmektedir. Katılımcıların bazıları bu uygulamaları süreç başlangıcından itibaren yapmaktadır.

Örneğin, Ö1 süreç başlangıcında hem öğrencileri tanımaya yönelik hem de öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak sözsüz animasyon gibi araçlar kullandığını belirtmiştir. Öte yandan öğrencilerin birbirlerinin kültürünü tanımalarının kapsayıcılık açısından önemli olduğunu düşünen Ö1 sınıf içi etkinliklerde bu duruma yer vermektedir. Bu süreçte öğrencileri tanıdıktan sonra onların farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim içeriklerini planladığı görülmüştür:

“Sözsüz animasyonlar ile kapsayıcı ortam oluşturmaya ilk haftalar itibari ile başlamaya gayret ediyorum. Öğrencilerim sosyal duygusal yönlerini ortaya çıkarmaya, kültürle ilişkiler kurmaya ve birbirini kabule fırsat yaratmaya çalışıyorum. İlk haftalarda yer alan aile tanıma ünitesinde ailelerini çevrelerini tanımaya zaman ayırıyorum. İlk iki hafta tanılama kısmında dahi ülkelere göre farklı olabilecek kısımların özellikle altını çizerek canlandırmalar yapıyoruz. Örneğin tokalaşma kadın erkek tepkileri... sıkça izleme ve canlandırma ile denetim edindirme ile tepkileri kontrol etme ve yönetme şeklinde iletiyorum.”

Ö2 benzer şekilde öğrencilerin kültürel farklılıklarını göz önünde bulundurarak evrensel değerler üzerinden öğretim uygulamaları gerçekleştirmektedir. Buna ilave olarak ise Ö2 sosyoekonomik düzeyin göz önünde bulundurularak düşük düzeyde olan öğrencilere materyal desteğinin sağlanmasını önemli bulmaktadır: *“Farklı kültürden olan öğrencinin kültür farklılığını göz önünde bulundurarak evrensel değerler üzerinden ders içi örneklerin verilmesi, sosyoekonomik düzeyi düşük ise ücretsiz materyallere ulaşım imkânından destek olmak.”* Katılımcılar öğrencilerin farklı özelliklerine göre bir öğretim süreci gerçekleştirmek adına görsellerden, dijital araçlardan faydalandıklarını belirtmişlerdir: *“Evet, öğrenci çeşitliliğine yönelik bazı strateji ve yöntemler kullanıyorum. Görsel materyaller, şemalar, dijital araçlar kullanıyorum”* (Ö3).

Buna ilave olarak bazı katılımcılar sınıftaki farklılığa hitap etmek adına farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını süreçte kullanmaktadır. Örneğin, Ö11 öğretim sürecini esnek ve kapsayıcı olarak şekillendirdiğini, görsel duyu-sal materyalleri arttırdığını, öğrencilerin kendi kültürlerini sunabilecekleri ortamlar oluşturduğunu, öğrencilerin bireysel hızlarında ilerleyebilmelerine yönelik içerikler sunduğunu ifade etmiştir:

“Öğrenci çeşitliliğini (kültürel, dilsel, sosyoekonomik, engel durumu vb.) dikkate alarak öğretim sürecimi esnek ve kapsayıcı stratejilerle şekillendiriyorum. Farklılaştırılmış öğretim, görsel-duyu-sal materyaller, kültürel yansıtıcı etkinlikler ve erişilebilir içerikler kullanarak her öğrencinin kendi hızında, kendi güçlü yönleriyle öğrenmesine imkân tanıyorum. Böylece sınıf içinde herkesin kendini değerli ve öğrenmeye dâhil hissettiği bir ortam oluşturmaya özen gösteriyorum.”

Bu duruma benzer şekilde Ö4 ve Ö10’da öğrencilerin kültürlerine yönelik sunumlar yapılması veya içeriklerin buna göre yapılandırılmasının kapsayıcılık açısından önemli olduğunu düşünmektedirler: *“Sınıfımı önceden bildiğim için geldikleri ülkelerden örnekler vermeye çalışıyorum.”* (Ö4), *“Zaman zaman kullanıyorum. Gelenek ve göreneklerinde var olan kültürel öğeleri sunumlar eşliğinde anlatmalarını istiyorum.”* (Ö10). Bazı katılımcılar ise (Ö5, Ö6, Ö12) öğretim süreçlerinde bu durumu dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Ö5, Ö6 ve Ö12’nin yanıtları kapsayıcı dil öğretimine yönelik pasif bir tutumun olduğunu göstermektedir: *“Kişi bazında değil genel seviye ve öğrencileri düşünerek hazırlıyorum.”* (Ö6).

Katılımcılar kapsayıcı dil öğretimine yönelik uygulamaları gerçekleştirmek için buna yönelik materyal ve etkinlik geliştirmektedir. Katılımcılar materyal veya etkinlik tasarlarlarken içeriğin birden fazla duyu organına hitap etmesi, ana dili farklılıkları, ilgileri gibi özellikleri göz önünde bulundurmaktadırlar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14). Örneğin, Ö1 etkinlik ve konu bakımından uygunluk varsa duyu açısından çeşitlilik oluşturduğunu ifade etmiştir. Buna ilave olarak öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanan Türkçe öğretimleri üzerine farklılaştırma yaptığını belirtmiştir. Son olarak öğrencilerin yeteneklerini de göz önünde bulundurduğunu eklemiştir:

“Etkinliği farklı duyulara hitap edecek şekilde hazırlarım. Her etkinlik ve çalışmada mümkün olmasa da öğrenci özelinde ayrı çalışma ve ödevlendirmeler yaparım. Örneğin ı telaffuzunda zorlanan İranlı öğrenciye bunun

geçtiği sorular ve seslendirmeler verirken Arap öğrencime cevabı p harfini barındıran kelimeler içeren sorular sormaya gayret ederim. Grup çalışmalarında resim yeteneği olan öğrenciye o görevi verirken seslendirme- den çekinen ya da yeteneği olan öğrencime grup adına bu görevi eviririm. İhtiyaca, dinamiğe ve ana göre öğrenci odaklı değişir.”

Birçok katılımcı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14) özellikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkinlikleri tasarlamaktadır. Örneğin Ö2, çoklu zekâ kuramına göre etkinliklerini yapılandırdığını şöyle ifade etmiştir: *“Kimi öğrencinin görsel hafızası daha yüksekken kimisinin işitsel zekâsı daha yüksek oluyor. Bende ders materyali hazırlarken yazı yoğunluğu az ama öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ders içeriği hazırlıyorum.”* Ö7 ise cinsiyetin bile kapsayıcı eğitim açısından önemli olduğunu bu durumun öğrencilerin ilgilerini belirlemede önemli bir değişken olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla etkinliklerini buna göre tasarlamaktadır: *“Cinsiyete göre ilgi alanları değiştiği için erkeklerin ilgisini çekebilecek futbol, araba vs. temalı içerikler kullanıyorum kızlar için ise alışveriş, makyaj gibi. Ya da sınıfta bulunan ülkelerin yoğunluğuna göre kendi ülkelerine has şeylerden bahsediyorum.”* Ö10 öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ve ilgi alanlarına göre etkinliklerini oluşturduğunu belirtmiştir: *“Farklı zorluk dereceleri oluştururum, verdiğim metinlerin ilgi alanlarına göre olmasını tercih ederim.”*

Kapsayıcı Sınıf İklimi ve Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf içinde dışlanmış hisseden öğrencilere yönelik müdahaleler ve kapsayıcı dil öğretimi bağlamında sistemde eksik görülen alanlar ele alınmıştır. Katılımcıların bu iki temel kategorilerdeki görüşlerinin dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kapsayıcı sınıf iklimi ve sorunlar teması kategorileri

Kategoriler	Katılımcı Kodları
Dışlanmış öğrencilere yönelik müdahaleler	
Akran desteği ve sosyal etkileşim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13
Birebir etkileşim, gözlem ve motivasyon	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11
Önlem alıp karşılaşmayanlar	Ö4, Ö9, Ö14

Sistemsal kurumsal eksiklikler

Materyal yetersizliği ve erişilebilirlik sorunları	Ö2, Ö8, Ö11, Ö12
Kurumsal politika, idari inisiyatif ve eğitim ihtiyacı	Ö1, Ö2
Öğrenci profillerine göre farklılaşma eksikliği	Ö7, Ö12
Eksiklik görmeyenler	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10

Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) süreçte dışlanmış hissedenden veya uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumla başa çıkmak için farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Örneğin, Ö1 dışlanan veya uyum sağlayamayan bir öğrencisi olduğunda sınıf içi etkinliklerde onu destekleyecek akranlarıyla eşleştirerek ve onu ders dışında tanıyarak uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Buna ilave olarak yapılan etkinliklerde onun güçlü yönlerini ortaya koyacak şekilde imkân oluşturmaktadır:

“Öğrenciyi ders dışında tanımaya çalışır. Grup etkinliklerinde ona destek olabilecek öğrenciler de eşik yöntemi ile sınıfa ısındırmaya çalışırım. Okul dışı ve ders dışı etkinliklere daha erken yer veririm. O öğrencimi sınıfta dikkat çekecek bir yönü ile fark edilmesini sağlamaya çalışırım.” (Ö1)

Geri bildirim ve iyi bir sınıf atmosferi oluşturma kapsayıcı eğitim açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Ö3 grup çalışmalarında dengeli gruplar oluşturarak iyi bir sınıf atmosferi oluşturmaya özen göstermekte, böylelikle uyum sorunu yaşayan öğrencileri kazanmaya çalışmaktadır: *“Evet, öğrenciyi geri bildirimlerle teşvik ediyorum. Grup çalışmalarında denge gözetiyorum. Empati ve saygı temelli sınıf atmosferi oluşturunurum.” (Ö3)*

Ö11 ise öğrenciyi tanımanın bu sürecin önemli bir değişkeni olduğunu düşünmektedir. Buna ilave olarak öğrencilerin empati becerilerinin ve birbirlerinin kültürel farkındalıklarına yönelik bakış açılarını geliştirerek olumlu bir atmosfer oluşturmaya özen göstermektedir. Son olarak öğrenciyi tanımanın verdiği bir sonuç olarak ilgi alanına yönelik içerik sunumu gibi bireyselleştirmelerin faydalı olduğunu düşünmektedir:

“Bu durumlarda öncelikle öğrenciyi dikkatle gözlemler; onunla birebir ilişim kurarak kendini ifade etmesine alan tanırım. Sınıf içinde empatiyi ve

kültürel farkındalığı artıracak etkinlikler düzenleyerek diğer öğrencilerin de kapsayıcı bir tutum geliştirmesini desteklerim... En önemlisi de o öğrencinin görünür ve değerli hissetmesini sağlayacak küçük ama etkili dokunuşlarla (ismini kullanmak, ilgi alanına dair içerik sunmak gibi) aidiyet duygusunu güçlendirmeye çalışırım.” (Ö11)

Bazı katılımcılar ise daha önce böyle bir durumla karşılaşmadığını, süreç başında bu duruma yönelik önlemler alarak bunun önüne geçtiklerini düşünülmektedirler (Ö4, Ö9, Ö14). Ancak katılımcılar genel olarak kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için düzenli bir çaba harcanması konusunda hemfikirdirler.

TÖMER’lerde verilen yabancı dil olarak Türkçenin öğretim sürecinin kapsayıcı bir yapıda olup olmadığına ilişkin de katılımcılar arasında çeşitlilik bulunmaktadır. Bazı katılımcılar (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12) bu sürecin yeterince kapsayıcı olmadığını düşünmektedir. Örneğin, Ö2 öğretim materyallerlerinin kapsayıcılık açısından yeterli olmadığını düşünmektedir. Ancak bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenerek materyalleri kapsayıcı hale getirmesi gerektiğini ifade etmiştir: *“Eğitim materyalleri kapsayıcı değil, ama materyaller zaten yol göstericidir. Öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitimden geçmesi gerek.” (Ö2)*

Ö1 ise öğreticilerden daha çok kurumsal olarak bir eksiklik olduğunu düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılığın kurumsal olarak sürdürülmesinin konunun önemi açısından gerekli olduğunu savunmaktadır:

“Öğretmenlerin ve idarenin çeşitli eğitimler ile kurumu buna hazırlaması gerekmekte. Öğretmen inisiyatifine bırakılamayacak derecede hassas bir konu. Maddi manevi bir parantez açılmalı. Resmi ayaklar ile de kurum bu etikete sahip olmalı.” (Ö1)

Ö7 ise mevcut sistemin farklı öğrenci profillerini yeterince gözetmediğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Günlük dilde öğrenenler için ayrı materyal ve sınıf, üniversite okuyacak olanlar için ayrı, meslek Türkçesi için ayrı materyaller hazırlanmalı.”* Öte yandan, bazı katılımcılar (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10) mevcut durumu yeterli veya gayet kapsayıcı bulduklarını ifade etmiştir.

Gelişmeye Açık Yönler

Araştırmamızın bu bölümünde mevcut eksiklikler ve gelişim önerileri ele alınmıştır. Katılımcıların bu iki temel kategorideki görüşlerinin dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Gelişmeye açık yönler teması kategorileri*

Kategoriler	Katılımcı Kodları
Mevcut eksiklikler	
Materyal ve kültürel temsil yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12
Erişilebilirlik ve psikososyal boşluklar	Ö1, Ö3, Ö7, Ö12
Kurumsal politika ve donanım eksikliği	Ö1, Ö11, Ö12
Gelişim önerileri	
Hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11
Materyal çeşitlendirme	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10
Kurumsal yapılanma	Ö1, Ö3, Ö11, Ö13

Elde edilen veriler doğrultusunda kapsayıcı Türkçe öğretimine yönelik TÖMER’lerde birtakım eksiklikler olduğu görülmüştür. Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13) materyal, hizmet içi eğitim gibi noktalarda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Esasında kapsayıcılığın bir anlayış olduğu ve bunun eğitim ortamlarına aktarılabilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu anlayışa sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Buna ilave olarak bunun bir merkez tarafından yönlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Son olarak konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin kapsayıcılık bakımından geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ö1’in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“Öğrenciler çok farklı ülkelerden geldiği için zaten çoğu bu anlayışla yetişmemiş ve geç kalınmış. Keza biz eğitimciler de yeterli donanıma sahip değiliz. YADOT bünyesinde ülkece birlik olunan bir çatı altında yapılması gerekmekte. Çeşitli eğitimlerde rastladığım bir ifade maalesef ki. Dört temel beceriye yayılmış değil. Yazma konuşma gibi etkinlikler sık kalıyor, dünya vatandaşı yetiştirmek amaçken sunular girdi ve çıktılar entelektüel boyutta kapsayıcılığa paralel ilerlemiyor.”

Ö8 ise, “öğretim materyallerinde kültürel çeşitliliğin sınırlı temsil edildiği-

ni görüyorum” sözleriyle materyal boyutundaki eksikliğe dikkat çekmiştir. Öte yandan fiziksel olarak engelleri bulunan öğrenciler için erişilebilirlik sorunu, göç nedeniyle gelmiş öğrenciler için psikososyal eksiklik, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler için fırsat eşitliğinin oluşmaması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılık için önemli engeller olarak görülmektedir. Ö12’nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“TÖMER’lerde verilen Türkçe öğretimi genel olarak yapılandırılmış olsa da kapsayıcılık açısından ciddi eksiklikler barındırmaktadır. Özellikle görme, işitme veya öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için erişilebilir materyallerin yokluğu; savaş ya da göç travması yaşamış öğrenciler için psikososyal duyarlılığın eksikliği; okuryazarlık düzeyi düşük yetişkinler için uygun yöntemlerin uygulanmaması ve maddi imkânı kısıtlı öğrenciler için destekleyici kaynaklara erişimin sağlanmaması gibi alanlarda neredeyse hiçbir şey yapılmamaktadır. Bu durum, kapsayıcılığı bir idealden çok bir eksiklik alanı hâline getirmekte, dil öğretimini yalnızca belirli profildeki öğrenciler için erişilebilir kılmaktadır.”

Kapsayıcılık açısından ciddi bir eksiklik olmadığını düşünen katılımcılar (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10) da bulunmaktadır. Ancak bu görüşler azınlıkta kalmakta ve daha yüzeysel gözlemlerle ortaya konulmuştur. Katılımcılar (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9) bu duruma ilişkin görüşlerini “yok”, “hayır” gibi yanıtlarla cevaplamışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin daha kapsayıcı bir yapıda olması adına katılımcıların önerileri dikkat çekicidir. Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11) mesleki gelişim için hizmet içi eğitimlerin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Özellikle öğrenme ihtiyaçları, kültürel, bireysel farklılıklar gibi konularda içeriklere ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Ö3’ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“Kapsayıcı dil öğretiminin geliştirilmesi için öğretmenlere düzenli eğitimler verilmesi çok önemli. Bu eğitimlerde farklı öğrenme ihtiyaçları, kültürel farklılıklar ve özel durumlara nasıl yaklaşılacağı anlatılabilir.”

Katılımcıların (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10) üzerinde hemfikir olduğu bir diğer konu öğretim materyallerinin kapsayıcılık bakımından destekleyici olmasıdır. Örneğin, Ö7 özel gereksinimli öğrenciler için materyal olmadığını şu sözlerle belirtmiştir:

“Engelli bireyler için oluşturulmuş bir materyal de yok kesinlikle bunlar üzerine çalışma yürütülmeli.”

Ö3 ise materyallerin öğrencilerin tüm ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak özelliklerde olması gerektiğini belirtmiştir. Birden fazla duyuya ve ilgi alanına hitap edebilecek şekilde yapılandırılmasını ifade etmiştir.

“Ayrıca, çeşitlendirilmiş ve erişilebilir materyallerin hazırlanması gerekiyor; görsel, işitsel ve etkileşimli kaynaklar artırılmalı.”

Ö12 bütüncül olarak bu sürecin gerçekleştirilmesini ifade etmiştir. Kapsayıcı dil öğretimini seçenек olarak değil gereklilik olarak görülmesinin önemli olduğunu belirterek eğitim, yönetim, kurumsal süreçlerin bir arada bu bakış açısıyla ilerlemesinin önemine dikkat çekmiştir.

“Kapsayıcı dil öğretimi, pedagojik bir hassasiyet değil, eğitimde adaletin bir gereğidir. Bu alanda gelişim, ancak eğitim, materyal, rehberlik ve kurumsal destek bir arada yürütüldüğünde sağlanabilir. Her öğrencinin öğrenme hakkını gerçekleştirebildiği bir ortam inşa etmek için, öğretmeni tek başına bırakmayan çok yönlü bir sistem kurulmalıdır.”

Ö1 ise kapsayıcı dil öğretiminin ortak bir çatı altında ilerleyip kurumsal olarak ilerlemesini ve bu bakış açısının lisans eğitimi sürecinde yerleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Bununla ilgili ülke ve dünya çapında komisyonlar kurulup benzer bir politika güdülmeli. Öncelikle bu alanın bir kürsüsü olmalı ve eğitimciler de bu anlayışla yetiştirilmeli. Ders kitapları bu vizyonla hazırlamalı.”

Son olarak Ö3 TÖMER’lerde öğrencilerin psikososyal destek alabilmeleri için PDR birimlerinin olması gerektiğini belirtmiştir.

“Öğrenciler için rehberlik ve psikolojik destek hizmetlerinin sunulması da kapsayıcı öğretimi güçlendirir. Böylece hem öğretmenler hem de öğrenciler daha iyi desteklenmiş olur.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mevcut araştırmada TÖMER’lerde görevli öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı yaklaşım bağlamındaki görüşleri incelenmiştir. Bulgular bölümünde sunulan Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların kapsayıcı dil öğretime ilişkin farkındalıklarının homojen bir yapı gös-

termediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların önemli bir bölümünün uygulama düzeyinde kapsayıcı yaklaşıma uygun pratikler sergilediği görülmektedir. Öğreticilerin özellikle TÖMER'deki öğrenci profilinin (millet, kültür ve ana dili vb. farklılıklar) farkında oluşu, kapsayıcılığa yönelik farkındalık geliştirmelerinde etkili bir etken olarak değerlendirilmektedir. Nitekim bazı öğretmenler kapsayıcı öğretim kavramını duymamış ya da yüzeysel tanımlamış olmalarına rağmen sınıf içi uygulamalarında kapsayıcı özellikler taşıyan etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcılığa ilişkin farkındalıklarının yalnızca kuramsal bilgiden değil, aynı zamanda saha deneyimlerinden de beslenmiş olabileceğine işaret etmektedir. Yabancı dil öğretiminde görevli olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci profilinden kaynaklanan durumu göz önünde bulundurarak kültürel çeşitliliğe duyarlı pedagojik uygulamalar yapmaları öğrencilerin hem öğrenme motivasyonlarını hem de sınıf içi etkinliklere katılımlarını dolayısıyla sosyal uyumlarını artırmaktadır (Spratt ve Florian, 2013). Benzer şekilde alanyazında öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik inançlarının kapsayıcı eğitim uygulamalarını olumlu şekilde etkilediği belirtilmektedir (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşıma yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin, pedagojik çabaları desteklemenin yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları ve uyum süreçleriyle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Öğreticilerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi, farkındalıklarının ve gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin kapsayıcı dil öğretiminde önemli olmasının yanı sıra çalıştıkları kurumların da bu anlamda destekleri önemlidir. Bu çalışmada kapsayıcı eğitime ilişkin kurumsal bir yapı veya politikaların olmadığı daha çok öğretmenlerin inisiyatifleriyle sürecin gerçekleştiği görülmüştür. Öğreticilerin öğrencileri tanımaya yönelik etkinlikler tasarlamaları, empati becerisini geliştirmeye yönelik imkanlar sunmaları, kültürel etkileşimi artırıcı çalışmalar yapmaları bu anlamda önemli olsa da kurumsal destek olmadan bu çabaların sınırlı kalacağı düşünülmektedir (Bhowmik, Walker ve Bryant, 2023). Nitekim literatürde, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğinin bireysel çabalardan ziyade kurumsal politikalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Spratt ve Florian, 2013). Bu durumun oluşmamasında en büyük nedenlerden birinin TÖMER'lerde uygulamaların kurumlar bağlamında ayrı ayrı gerçekleştiği bir bütünlük olmaması söylenebilir. TÖMER'lerin çatı bir yapıya sahip olmadığı, her kurumun farklı programlar izlediği, standart bir Türkçe yeterlilik sınavı bulunmadığı, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmadığı, dijital araçların yeterin-

ce sürece dâhil edilmediği ve okutmanların mesleki yeterliklerinin sınırlı olduğunu alanyazında bu anlamda belirtilen önemli hususlardır (Boylu ve Başar, 2016; Işcan, 2020). Öte yandan TÖMER’ler arasında koordinasyon eksikliği ve akreditasyon ihtiyacının olduğu da vurgulanmaktadır (Alyılmaz, 2010; Er vd., 2012; İkiel, 2019). Alanyazında belirtilen bu uygulama farklılıkları kapsayıcılığın tamamen kurum ve öğreticinin inisiyatifine bırakıldığının göstergesidir.

Literatür, kurumsal desteğin kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısında kritik olduğunu göstermektedir. Kurumların öğreticilere profesyonel gelişim fırsatları sağlamak, onlara zorlandıkları veya kafalarının karıştıkları noktalarda rehberlik etmek, iş birlikçi bir kültür oluşturmak ve sınıf içi uygulamalara güç kazandırmak gibi alanlarda destek sağlamaları gerekmektedir (Gersten vd., 2001; Wang vd., 2015; Billingsley ve McLeskey, 2014). Öte yandan, yönetim ve öğreticiler arasında iletişim eksikliği ve rehberlik yetersizliği, öğretmenlerde kırılabilirlik duygusunu artırmakta ve kapsayıcı uygulamaları olumsuz etkilemektedir (Glashan vd., 2004; Layton, 2005). Bu bağlamda, mevcut araştırmada ulaşılan kurumsal destek eksikliği ve standart yapıların yokluğunun, öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleriyle birleştiğinde, kapsayıcı eğitimin etkinliğini sınırlayan temel bir faktör olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı şekilde gerçekleştirilmesini desteklemediğidir. Özellikle fiziksel açıdan engelleri bulunan öğrenciler için herhangi bir materyal desteğinin bulunmaması da çarpıcı bir sonuçtur. Kapsayıcı eğitimde materyallerin birden fazla duyu alanına hitap edecek şekilde oluşturulması öğrencilerin öğrenmelerini ve erişimlerini desteklemektedir (Sümer Dodur, 2022). Eğitim öğretim materyallerinin öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanması onların hem öğrenme stillerine hem de hızlarına uygun bir şekilde ilerlemeleri için fırsat oluşturmaktır (Maviş Sevim, 2021). Ancak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan bazı ders kitapları incelendiğinde içeriğin, Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde tanımlanan zekâ alanlarının tamamına hitap etmediği, daha çok sözel-dilsel zekâ boyutuna odaklanıldığı tespit edilmiştir (Keskin ve Yeşilyurt, 2019). Buna ilave olarak özel gereksinimli bireyler için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu alanın kısıtlı olduğu görülmektedir. Örneğin, işitme engellilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerine yönelik özgü bir uygulama olmadığı iddia

edilmektedir (Bulut, 2018). Nitekim görme engelliler içinde benzer durum bulunduğu ifade edilmiştir (Bulut, 2015). Zihinsel engel bakımından yapılan çalışmalara bakıldığında ise benzer bir durum orada da görülmektedir. Yapılan araştırmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otizm spektrum bozukluğu ya da zihinsel engeli bulunan bireylere yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu vurgulamaktadırlar (Çalıcı Aytan ve Kamacı, 2022; Öztürk Aytan ve Öztürk, 2021). Belirtilen bu hususlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler bakımından eğitime erişmede büyük sorunlar yaşandığının göstergesidir. Özellikle ders kitapları dâhil diğer tüm materyallerin sadece dil seviyelerine göre hazırlanmaması aynı zamanda fiziksel, duyuşsal ve bilişsel seviyelere göre de oluşturulmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise kullanılan ders kitaplarının kültürel çeşitliliği sağlamadığıdır. Alanyazına bakıldığında yabancı dil öğretim materyallerinde kültürel çeşitlilik çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Örneğin, Zhang (2024) bu anlamda gerçekleştirdiği tarama çalışmasında kullanılan ders kitaplarının kültürel temsilde dengesiz dağılımlar gösterdiğini genelde belirli bir kültürün öne çıkarıldığını tespit etmiştir. Yapılan başka bir araştırmada yabancı dil öğretim kitaplarında kültürel temsillerin basit bir yapıda olduklarını ve farklı kültürleri eleştirel olarak yansıtmaya kapasitelerinin zayıf olduğu görülmüştür (McConachy, 2018). Belirtilen bu eksiklikler öğrencilerin çok kültürlü yapıyı anlamalarını, farklı kültürel bakış açılarını fark edip sorgulamalarını ve kimlikler arası etkileşimi geliştirmelerini olumsuz şekilde etkileyebilir. TÖMER bağlamında bakılacak olursa da farklı kültürlerden bir arada bulunan öğrencilerin bu durumdan faydalanmaması kapsayıcı eğitim açısından olumsuz bir durumdur.

Son olarak katılımcılar, kapsayıcılığın TÖMER’lerde kurumsal bir çatı altında yürütülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Materyallerin kapsayıcı eğitime yönelik tasarlanması, psikososyal desteklerin sağlanması, öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve özel gereksinimli öğrencilere destek sağlanması bu öneriler arasındadır. Literatürde de kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sistemsal bir yaklaşım gerektirdiği, öğrencilerin mesleki gelişim programlarıyla desteklenmesinin kapsayıcı pratikleri güçlendirdiği ifade edilmektedir (Spratt ve Florian, 2015). TÖMER bağlamında alanyazına bakıldığında ise ortak bir uygulama eksikliği, her kurumun kendi bünyesinde uygulamalar gerçekleştirdiği ve bu nedenle TÖMER’lerin ortak bir yapıda olması gerektiği vurgulan-

maktadır (Boylu ve Başar, 2016; Demir ve Sayar, 2021/2024). Dolayısıyla böyle bir yapının kurulmasıyla TÖMER’ler kapsayıcı eğitim bakımından da standartlara ulaşabilir.

Genel olarak, sonuçlar TÖMER’lerde kapsayıcı dil öğretiminin hâlen gelişim aşamasında olduğunu göstermektedir. Özellikle özel ihtiyaç grupları, materyal çeşitliliği, öğretmen eğitimi ve kurumsal destek mekanizmaları eksiklik alanları olarak öne çıkmaktadır. Bu alanlarda yapılacak sistematik düzenlemeler ve çok boyutlu desteklerin kapsayıcı öğretimi güçlendireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda şu önerilere yer verilmiştir:

TÖMER’lerin kapsayıcı eğitim politikaları oluşturabilmeleri ve bunların sürdürülebilirliği için çatı bir yapının kurulmalı ve bu bağlamda standartlar oluşturulmalıdır.

TÖMER’lerde görevli öğreticilerin kapsayıcı pedagojiyi öğrenme ortamlarına taşıyabilmeleri için kurumsal düzeyde desteklenmeleri gerekmektedir. Kurum yöneticileri öğreticileri desteklemek amacıyla hizmet içi eğitimler, atölyeler ve mesleki gelişim çalışmaları düzenlemelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyallerin kapsayıcılık bakımından desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda materyaller eğitimde evrensel tasarım ilkelerine göre yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca hem kültürel çeşitlilik sağlanmalı hem de özel gereksinimli bireyler için erişilebilirlikler artırılmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından 2025-08 sayılı kararla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmanın tek bir yazarla yürütüldüğü için yazarın katkı oranı %100'dür.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu çalışmanın araştırma, veri toplama, analiz ve yazım süreçlerinin hiçbir aşamasında üretken yapay zekâ teknolojilerinden yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- [2] Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-479.
- [3] Atanasova, D., & Papen, U. (2025). UK University teachers on inclusive education: conceptualizations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431>
- [4] Baş, M. (2022). Kapsayıcı eğitim, kuramsal çerçeve, temel kavramlar ve uluslararası belgelerde kapsayıcı eğitim. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 1- 22). Anı Yayıncılık.
- [5] Bhowmik, M. K., Walker, A., & Bryant, D. (2023). Reconceptualizing inclusive leadership to address diversity in schools. *Multicultural Education Review*, 15(2), 139-156.
- [6] Billingsley, B. S., & McLeskey, J. (2014). What are the roles of principals in inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (pp. 67–93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- [7] Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.
- [8] Bozan, M. A. ve Çelik, S. (2021). Mülteci eğitiminde “uyum sınıflarına” yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317-332. <https://doi.org/10.16986/HUJE.202006023>
- [9] Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O., (2017) Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative*

Nursing Research, 4, 1–8.

[10] Bulut, S. (2018). İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 21-54.

[11] Bulut, S. (2024). Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (1), 138-173.

[12] Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

[13] Çalıcı, M. A., Aytan, T. ve Kamacı, M. C. (2022). İşitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Turkophone*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.55246/turkophone.1023493>

[14] Çeşit, H. ve Kaya, M. (2025). Türkçe öğretim merkezleri ve akreditasyon: akademik personel açısından bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 27-56 http://dx.doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1002.

[15] Demir, T ve Sayar, E. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 310-329. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.52307>

[16] Demir, T. (2021). Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 966-977.

[17] Demir, T. ve Sayar, E. (2024). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 9(38), 310-329.

[18] Dilbilimi.net. (2021). *TÖMER ve dil merkezleri*. Dilbilimi.net. https://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html

[19] Dimici, K., Yıldız, B. ve Başbay, A. (2018). Bir İngilizce ders kitabının (English File) çok kültürlülük açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 175-200.

[20] Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 281-306.

- [21] Gersten, R., Keating, T., & Yovanoff, P. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549–567.
- [22] Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7, 49–60. doi:10.1177/1365480204042113
- [23] İkiel, A. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- [24] İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.
- [25] Keskin, H. ve Yeşilyurt, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “yedi iklim Türkçe öğretim seti”nin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-18.
- [26] Kılıç Avan, Ş. ve Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 69-90.
- [27] Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.
- [28] Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- [29] Lambert, VA., & Lambert, CE., (2012) Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16, 255–256.
- [30] Layton, L. Y. N. (2005). Special educational needs coordinators and leadership: A role too far? *Support for Learning*, 20, 53–60. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00362.x>
- [31] Mazzuki, B. D. (2025). Preparing teachers for inclusive education: Pre-service teachers' knowledge, perceptions and experiences of inclusive pedagogy from teaching practice. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1807>
- [32] McConachy, T. (2018). Critically engaging with cultural representati-

ons in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29(1), 77–88. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404783>

[33] Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Josey Bass

[34] Messiou, K., M. Ainscow, G. Echeita, S. Goldrick, Max, Hope, I. Paes, M. Sandoval, C. Simon & T. Vitorino (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.

[35] Mutlu, H. H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>

[36] Oğlakçı, M. ve Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38, 625-647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>

[37] Öztürk, S., Aytan, T. ve Öztürk, H. M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu (osb) olan öğrenciler üzerine bir alan yazın taraması. *International Journal of Field Education*, 7(1), 40-50. <https://doi.org/10.32570/ijofe.864014>

[38] Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third edition). Sage Publication.

[39] Sepadi, M. D. (2025). Teachers' understanding of implementing inclusion in mainstream classrooms in rural areas. *Education Sciences*, 15(7), 889. <https://doi.org/10.3390/educsci15070889>

[40] Spratt, J. & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>

[41] Türkiye Maarif Vakıf (2025). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. <https://turkiyemaarif.org/view-pdf/168c7bcc93c524.pdf>

[42] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

- [43] Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., & Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644–659. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077937>
- [44] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- [45] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (Erişim tarihi: 18.09.2025). *Uyruğ'a göre yabancı öğrenci sayıları (2024-2025 öğretim yılı verileri)*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- [46] Zhang, H., Li, R., Chen, X., & Yan, F. (2024). Cultural representation in foreign language textbooks: A scoping review from 2012 to 2022. *Linguistics and Education*, 83, 101331. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101331>

Extended Abstract

The concept of inclusive education was initially defined within the scope of special education and the inclusion of students with disabilities. However, today it has evolved into an approach that values and addresses all forms of diversity within the classroom (Ainscow, 2005; Messiou et al., 2016). In other words, since each student has different interests, needs, and learning characteristics, planning and implementing instruction according to these differences is essential for ensuring inclusion. The literature shows that teacher candidates' knowledge and perceptions of inclusive education are often shaped through practical experiences; however, due to a lack of pedagogical knowledge and limited professional development, they struggle to implement inclusive practices effectively in the classroom (Mazzuki, 2025). Similarly, although teachers' attitudes toward inclusive education are generally positive, classroom practices remain inadequate due to curricular constraints, insufficient pedagogical skills, and challenges in managing diversity (Sepadi, 2025). This situation also persists in higher education. Studies with university instructors have revealed that, despite strong beliefs and positive attitudes toward inclusive education, instructors consider themselves insufficient in practice due to infrastructural and material limitations (Atanasova & Papen, 2025). Consequently, it can be stated that the effective implementation of inclusive education depends on multiple variables, including instructors' attitudes and beliefs, pedagogical knowledge, professional development, institutional support, and the availability of adequate materials.

However, the challenges of implementing inclusive pedagogy are not limited to general education contexts but are also evident in the field of teaching Turkish as a foreign language (Bozan & Çelik, 2021; Kılıç Avan & Kalenderoğlu, 2020). In second or foreign language education, where learners represent a wide range of linguistic, cultural, and socio-economic backgrounds, inclusive approaches become even more crucial. Turkish Teaching Centers (TÖMER) are among the institutions where this diversity is most visible. Students from various countries and learning backgrounds come together in these settings, making inclusion not merely a pedagogical preference but a necessity for ensuring the quality and equity of Turkish language education.

Despite their growing numbers and significance in higher education, TÖMERs face numerous structural and pedagogical challenges. Boylu and Başar (2016) conducted a multidimensional analysis of these institutions. They found that there is no overarching organizational structure, each institution follows its own curriculum, there is no standardized Turkish proficiency exam, and instructors' professional competencies vary greatly. Similarly, Işcan (2020) identified issues such as limited teacher qualifications, insufficient consideration of student needs, and inadequate integration of technology into the instructional process. These findings suggest that, although TÖMERs have become increasingly important within universities, institutional policies that promote inclusion have not been sufficiently developed.

Based on this context, the present study aims to explore the perspectives of instructors working at TÖMERs on inclusive education in teaching Turkish as a foreign language. The study was designed using a qualitative descriptive research approach. The participants consisted of 14 instructors from various universities, coded as Ö1 to Ö14. Only one participant was male, and the others were female. Their professional experience ranged from five to ten years. Data were collected through a semi-structured interview form consisting of 11 open-ended questions. The questions aimed to identify instructors' knowledge, awareness, practices, challenges, and areas for improvement regarding inclusive language teaching. The collected data were analyzed using content analysis, and several strategies were employed to ensure validity and reliability. Expert opinions were obtained during the preparation of the interview form, and member checking was conducted with two participants (Merriam, 2009). Direct quotations were

included to enhance transparency. The analysis revealed four main themes: “knowledge and awareness regarding inclusive language teaching,” “implementation,” “inclusive classroom climate and challenges,” and “areas for improvement.” The findings indicate that instructors working at TÖMERs generally have a high level of awareness of inclusive language teaching; however, institutional support remains insufficient. Although instructors design classroom activities to recognize individual differences, promote empathy, and foster cultural interaction, these efforts largely depend on the personal initiative of students. The absence of institutional policies makes it difficult to establish sustainable and systematic inclusive practices.

These results are consistent with the broader literature, which emphasizes the necessity of combining individual effort with institutional support for successful inclusion. Bhowmik, Walker and Bryant (2023) argue that institutional support plays a critical role in the effectiveness of inclusive practices. Institutions need to provide professional development opportunities, guidance in areas of uncertainty, and a collaborative culture that empowers teachers to implement inclusive approaches effectively (Gersten et al., 2001; Wang et al., 2015; Billingsley & McLeskey, 2014). The present study similarly reveals that TÖMERs lack an institutional framework for inclusion, leaving instructors to manage the process independently.

Another significant finding of the study concerns the inadequacy of teaching materials. The absence of adapted materials for students with physical disabilities is one of the most striking issues. Most materials fail to address the diverse needs of different sensory modalities and learning styles, resulting in unequal access to learning opportunities. Additionally, the study found that the textbooks used in Turkish as a foreign language classrooms do not sufficiently reflect cultural diversity. Zhang (2024) similarly found that foreign language textbooks often emphasize certain dominant cultures, leading to imbalanced cultural representation. This limitation prevents learners from developing intercultural awareness and understanding language as a medium of global communication.

In conclusion, the study demonstrates that inclusive language teaching at TÖMERs is still in a developmental stage. The main challenges include the lack of materials for students with special needs, insufficient pedagogical and professional training for instructors, limited institutional support,

and the inadequate representation of cultural diversity in teaching resources. The participants emphasized that inclusion should be organized under an institutional framework within TÖMERs. They suggested that materials should be designed according to inclusive principles, that psychosocial support should be provided, and that in-service training opportunities should be developed for instructors to address the needs of all learners better.

Overall, this study indicates that developing inclusive practices in teaching Turkish as a foreign language requires a multidimensional and systemic approach. Inclusive education should not rely solely on individual instructors' efforts but must be supported by institutional policies and national strategies. Systematic reforms, professional development initiatives, and the creation of accessible and culturally diverse materials will strengthen inclusive language teaching and contribute to establishing a more equitable and effective environment for learning Turkish as a world language.