

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
DERSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

Reham ALHUSSIEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
DERSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

Reham ALHUSSIEN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ayten Pınar BAL

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Sınıf ğretmenliğı Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN
(Danışman)

ye: Doç.Dr. Ayten Pınar BAL

ye: Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUşDEMİR KAYIRAN

ONAY

Yukardaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2020

Reham ALHUSSIEN

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Reham ALHUSSIEN

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Eylül 2020, 107 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, devlet ilkokulları dördüncü sınıflarında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemek ve bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin çözüm önerilerini sunmaktır. Bu araştırma, tarama türünde bir araştırma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde (Hacılar, İncesu, Kocasinan, Melikgazi ve Talas) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Suriyeli öğrencilerin olduğu resmi ilkokulların dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem seçimini basit seçkisiz örneklem yöntemiyle yapılmış ve belirlenen 57 ilkokulda görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrencileri olan 170 dördüncü sınıf öğretmenini araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilme ve öğrenme durumunun ve Türkçe dersinde okuma-dinleme ve yazma-konuşma çalışmalarındaki sorunlarının belirlenmesine yönelik toplanan verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri (frekans ve yüzde) ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ilkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlara yönelik ulaşılan sonuçlara göre; Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilme, akademik başarı durumları, öğrenme istekleri ve çabaları “katılıyorum” düzeyindedir. Ayrıca öğrenciler Türkçe öğrenirken okuma ve yazma çalışmalarında daha çok zorlanmaktadırlar. Öte taraftan öğrenciler Türkçeyi kullanırken dinleme ve konuşma becerilerinde daha az problem yaşamaktadır. Öğrencilerin okuma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar; yavaş okuma, okurken harf eksiltme, heceleri doğru telaffuz edememe, sesli ve sessiz harfleri karıştırmadır. Öğrenciler, dinleme çalışmalarında

dikkatlerini dinlenen metne verebilmekte ancak metinlerde geçen bazı kelimeleri ve uzun cümleleri anlamamaktadırlar. Öğrencilerin yazma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar ise; harflerin büyük veya küçük formlarını doğru yazamama, büyük-küçük harflerin kullanım yerlerini karıştırma, cümleleri doğru yazamama, kelimeleri eksik yazma, konuşulduğu gibi yazma, noktalama işaretleri ve ekleri yanlış ya da eksik kullanmalarıdır. Suriyeli öğrenciler derste söz almak isteyip konuşmakta ancak konuşurken her zaman kısa cümleler kullanmakta ve sorulan sorulara bir iki kelime ile cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik olarak uyum ve Türkçe hazırlık sınıfı gibi uygulamaların planlanıp yürürlüğe konması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Suriyeli öğrenciler, Türkçe dersi, ilkokul, dil becerileri.

ABSTRACT**PROBLEMS PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE SYRIAN STUDENTS FACE IN
TURKISH LESSONS****Reham ALHUSSIEN****Master's Thesis, Department of Primary School Teacher Education****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ayşegül KARABAY TURAN****September 2020, 107 pages**

The main purpose of this research is to determine the problems faced by 4th grade Syrian students studying in public primary schools in the Turkish lessons in line with the opinions of the teachers and to propose solutions to these problems by the teachers. In this research, the survey model was used. The universe of the study consisted of 4th grade classroom teachers working in public schools located in the central districts of Kayseri Province (Hacılar, İncesu, Kocasinan, Melikgazi and Talas) in the 2019-2020 academic year. By using the simple random sampling method, 57 primary schools were selected and 170 fourth grade teachers who had Syrian students in their classes formed the study sample.

Throughout the research, a questionnaire developed by the researcher was used. Descriptive analysis techniques (frequency and percentage) and content analysis were used for the analysis of the collected data.

Within the scope of the research, the conclusions reached regarding the problems experienced by 4th grade Syrian students in Turkish lessons shows that the knowledge of Turkish, academic success of the students, students' desire and effort to learn Turkish are at "agree" level. When it comes to language skills Students experience more difficulty in reading and writing while learning Turkish. However, while they experience less problems in listening and speaking skills using Turkish.

Problems encountered by students in reading studies were such problems as slow reading, dropping letters while reading, not being able to pronounce the syllables correctly, and mixing vowels and consonants while reading. For listening, Students were able to pay attention to the text they listened to but they were not able to understand some words and long sentences in the texts.

It is also important to recommended the problems encountered by Syrian students in writing studies, it were such problem as not being able to write uppercase or lowercase letters correctly, confusing uppercase and lowercase letters, not writing correct sentences, incomplete words, confusing vowels more than consonants, writing words as the way they pronounce them, wrong or incomplete use of punctuation marks and prefixes. However, for speaking, the students want to speak Turkish in the lessons, but they always use short sentences and answer the questions with a few words and sometimes they prefer to remain silent in classroom discussions.

Finally, in line with the opinions of the participant teachers, orientation and Turkish preparatory classes should be planned and put into practice in order to facilitate Syrian student's education life.

Keywords: Syrian students, Turkish lesson, primary school, language skills.

ÖN SÖZ

Son yıllarda iyi bir öğrenim görmek, güvenlik kaygısı, savaş ve zulüm durumlarından kaçmak, daha iyi iş imkanlarına sahip olmak gibi nedenlerle çeşitli ülkelerden insanlar kendi ülkelerini terk ederek daha iyi bir gelecek aramak için diğer ülkelere sığınmaktadır. Bu doğrultuda farklı kültürlerden insanlar (Suriyeli- Iraklı- Afgan- İran gibi) Türkiye’de bulunmaktadır. Göç ederek Türkiye’de yaşamaya başlayan kayda değer büyüklükteki gruplardan biri de Suriyeli göçmenlerdir. Suriyelilerin yaşamaya başladıkları yeni ülkeye çeşitli yollarla uyum sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ancak yeni bir kültüre uyum sağlamanın karşısındaki en büyük engel dil farklılığıdır (Anis, 2019; Güzel, 2019). Yabancı dil öğrenirken ortaya çıkabilecek zorluklardan birisi de hedef dilin ana dilden tamamen farklılaşmasıdır. Başkan’ın (2006) da belirttiği gibi “Yabancı dil öğrenmedeki bütün zorluk, anadil ile olan kaçınılmaz çatışmadan meydana geldiğine göre, tersine bir düşünüşle, bu çatışmanın, hiç değilse, anadile benzeyen yabancı diller bakımından bir kolaylığa dönüşebileceği akla gelebilir.” Bu nedenle Arapça ve Türkçe arasındaki farklılıkların Suriyelilerin Türkçe öğrenirken zorlanmalarının temel nedenleri arasında olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak yürütülen bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar tespit edilip çözüm bulmaya çalışılmıştır.

Yabancı bir dilde tez yazmak kolay değildir. Araştırmanın uygulanması, raporlaştırılması ve şekillenmesi aşamalarında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle çalışmanın tamamlanması aşamasında yapıcı eleştirileriyle yol gösteren tez danışmanım, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN’a içten teşekkür ederim.

Hem anket çalışmasında hem de tezin yazım aşamasında zamanlarını ayırarak bana destek olan, araştırmada katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Ayten Pınar BAL’a ve Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN’a çok teşekkür ederim.

Ayrıca tez yazma sürecinde bana yardımcı olan, yol gösteren ve her türlü desteği veren sevgili arkadaşım Sümeyra AYIK’a; bu araştırmanın yazma sürecinde sorularımı cevaplayarak araştırmaya katkı sağlayan Dr. Cenk AKBIYIK’a, attığım her adımda destek veren ve her zaman bana inanan değerli Müdürüm Samet Nurettin ÖZDEMİR’e; bana defalarca Türkçe yazım kurallarını anlatan değerli hocam Erdal TOZ’a; hakkını asla ödeyemeyeceğim, dualarında beni hiç unutmayan, maddi ve manevi destekleriyle her zamanda yanımda olan kıymetli annem Mirfat ALSAYYAH’a; varlığı için her zaman

şükrettiğim, kız kardeşim Razan ALHUSSIEN'e; hayatta olduğunu umut ettiğim, her zaman kalbimde yaşayan ve dualarımda olan canım dayım Ahmed ALSAYYAH'a; bana güvenen ve anlayış göstererek sürekli yanımda olan eşim Rağdan ALHAZZAM'a ve iki gözüm, kızlarım Sema ve Lara ALHAZZAM'a ve bu çalışmanın gün ışığına çıkmasına katkıda bulunan herkese çok teşekkür ederim.

Reham ALHUSSIEN

Adana / 2020



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Sayıltılar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi.....	11
2.1.1. Kök Türk Öncesi Dönem ve Kök Türk Dönemi	11
2.1.2. Uygur Dönemi	11
2.1.3. Karahanlı Dönemi.....	12
2.1.4. Kıpçak Dönemi.....	13
2.1.5. Selçuklu Dönemi	13
2.1.6. Çağatay Dönemi	14
2.1.7. Osmanlı Dönemi.....	14
2.1.8. Cumhuriyet Dönemi	15
2.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri	15
2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	19

2.3.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi	20
2.3.2. Dolaysız Yöntem	20
2.3.3. İşitsel-Dilsel Yöntem	21
2.3.4. İletişimsel Yöntem	21
2.3.5. Bilişsel Yöntem	22
2.3.6. Seçmeli Yöntem	22
2.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı	23
2.5. Suriyeli Öğrencilere Yönelik Uyum Politikaları	24
2.6. İlgili Araştırmalar	27
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	31

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.2.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	35
3.2.1.1. Cinsiyet	36
3.2.1.2. Öğrenim Durumu	36
3.2.1.3. Mezun Olunan Okul	37
3.2.1.4. Mesleki Kıdem	37
3.2.1.5. Suriyeli Öğrencilerle Olan Öğretimsel Deneyimi	38
3.2.1.6. Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Kurs veya Seminer Alma Durumu	39
3.2.2. Sınıf Mevcudu ile Sınıflarda Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Sayısına Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bulundukları İlçelerdeki Dağılımı	39
3.3. Veri Toplama Aracı	41
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	43
3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Analizi	43
3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Bilme ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Bulgular .	46
4.1.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Bilme ve Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular	46
4.1.2. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İstekli Olma Durumlarına İlişkin Bulgular	47
4.1.3. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	49
4.1.4. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Kullanırken Problem Yaşama Durumlarına İlişkin Bulgular	50
4.1.5. Suriyeli Öğrencilerin Günlük Hayatlarında Türkçe Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular	50
4.1.6. Suriyeli Öğrencilerin Okul ve Sınıf İçinde Türkçe Öğrenme-Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular	51
4.2. İlkokul Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Okuma ve Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	53
4.2.1. Suriyeli Öğrencilerin Okuma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	54
4.2.2. Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular.....	56
4.3. İlkokul Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	57
4.3.1. Suriyeli Öğrencilerin Yazma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	57
4.3.1.1. Suriyeli Öğrencilerin Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	59
4.3.1.2. Suriyeli Öğrencilerin Eklerin Yazımında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	60
4.3.2. Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlarına İlişkin Bulgular.....	61
4.4. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe dersinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Önerileri ile İlgili Bulgular	62

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Bilme ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Tartışma.	67
5.2. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Okuma ve Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tartışma	71
5.2.1. Okuma Sorunlarına Yönelik Tartışma	71
5.2.2. Dinleme Sorunlarına Yönelik Tartışma	74
5.3. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tartışma	76
5.3.1. Yazma Sorunlarına Yönelik Tartışma	76
5.3.2. Konuşma Sorunlarına Yönelik Tartışma	80
5.4. Öğretmen Önerilerine Yönelik Tartışma	81

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	83
6.1.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Bilme ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Sonuçlar	83
6.1.2. Suriyeli Öğrencilerin Okuma ve Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar	84
6.1.3. Suriyeli Öğrencilerin Yazma ve Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar	85
6.2. Öğretmen Önerilerine İlişkin Sonuçlar	87
6.3. Öneriler	87
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	87
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	88

KAYNAKÇA	90
EKLER	98
ÖZGEÇMİŞ	107

KISALTMALAR

DEDAM: Dil Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi.

DİLMER: Dil Öğretim Merkezi.

GEM: Geçici Eğitim Merkezi.

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı.

PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Projesi.

SÖTDKSBA: Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunları
Belirleme Anketi

STK: Sivil Toplum Kuruluşları.

TİKA: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı.

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi.

TYS: Türkçe Yeterlilik Sınavı.

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	36
Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	36
Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okullarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.	37
Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	38
Tablo 5. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Olduğu Sınıflardaki Deneyimlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	38
Tablo 6. Öğretmenlerin Kurs veya Seminer Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	39
Tablo 7. Melikgazi, Kocasinan, Hacılar, İncesu ve Talas İlçelerinde Sınıf Mevcudu ile Sınıflarda Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Sayısına Göre Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı	40
Tablo 8. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Bilme ve Başarma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	47
Tablo 9. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenmesine Karşı İstek Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	48
Tablo 10. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	49
Tablo 11. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Kullanırken Problem Yaşama Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	50
Tablo 12. Suriyeli Öğrencilerin Günlük Hayatlarında Türkçe Kullanma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	51
Tablo 13. Suriyeli Öğrencilerin Okul ve Sınıf İçinde Türkçe Öğrenme-Kullanma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı ..	52
Tablo 14. Suriyeli Öğrencilerin Okuma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	55
Tablo 15. Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	56
Tablo 16. Suriyeli Öğrencilerin Yazma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	58

Tablo 17. Suriyeli Öğrencilerin Yazma Çalışmalarındaki Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	59
Tablo 18. Suriyeli Öğrencilerin Yazma Çalışmalarında Eklerin Yazımında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	60
Tablo 19. Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	61
Tablo 20. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe dersinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Önerilerinin Analizi.....	63



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. MEB’in Yayımladığı 2014/21 Sayılı “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” Genelgesi	98
Ek 2. Geçici Eğitim Merkezlerinin Kapatılmasına Dair Resmi Yazı.....	99
Ek 3. Yabancı Öğrenciler için Uyum Sınıfların Açılma Genelgesi	100
Ek 4. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunları Belirleme Anketi	101
Ek 5. Araştırma İzni	106



BÖLÜM I

GİRİŞ

Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan gerek bireyler gerekse toplumlar üzerinde etkili olan göç insanların farklı nedenlerle gerçekleştirdikleri yer değişiklikleri olarak tanımlanabilir. Göç, insanların ülkelerinden, yaşadıkları topraklardan ve sosyal yapılarından yeni bir hayat alanına kapı açmak anlamında gelmektedir (Toros, 2008). Genellikle, ülkelere sivil ya da dış savaşların yayılması, göç için teşvik olarak görülen kötü ekonomik koşullar gibi göçe yol açan birçok durum vardır. İnsanların bazıları daha iyi bir iş bulmak, daha iyi bir eğitim almak, daha iyi ekonomik koşullara sahip olmak gibi nedenlerle göç ederken; bazıları ise savaş durumlardan, dini veya sosyal zulümden, hastalık, kıtlık, deprem ve volkan gibi doğal afetlerden kaçmak için göç etmektedirler (Laczko ve Rudolf, 2013).

Göç edilen ülkeler genel olarak göç eden insanların kendi kültürlerinden, sosyal geleneklerinden ve bazen kendi ana dillerinden farklı dillerin kullandığı coğrafyalardadır. Bu farklılıklar insanların göç ettikleri yeni toplumda yaşayabilmeleri için uyum sağlama çabalarını da beraberinde getirmektedir. Uyum; “bireyin, çevresiyle, içinde yaşadığı toplulukla/toplumla arasındaki çatışma, sürtüşme ve kavgaların olumlu iç ve dış tepkilerle dengeye dönüşebilme yetisi” olarak tanımlanmaktadır (Tomanbay, 1999).

Uluslararası ölçekte yaşanan gelişmeler sonucunda Türkiye’ye göç etmek durumunda kalan, sayısı milyonlara ulaşan bireyler bulunmaktadır. Bu durumla bağlantılı olarak, 2011 yılından itibaren Suriye’de yaşanan iç karışıklıklar ve çatışmalar sonucunda ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriyelilerin büyük çoğunluğu Türkiye’ye göç etmiştir (Harunoğulları, 2016). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün (GİGM) Haziran 2020 tarihinde yayımlanan verilerine göre, Türkiye’de geçici koruma altında toplam 3.591.892 Suriyeli bulunmaktadır. 5 yaş altında 501.352; 5-9 yaş arasında 540.862; 10-14 yaş arasında 384.878 ve 15-18 yaş arası 256.917 Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Göç eden Suriyeliler arasında ailelerinden ayrılmak zorunda kalan, aile bireylerini kaybeden bu çocuklar (Szente, Hoot ve Taylor, 2006) göçün hem fiziksel hem de psikolojik etkilerine maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle göç sürecinden derinden etkilenen ve mağdur olan dahası “kayıp nesil” olma ihtimali olan kesimin çocuklar olduğunu söylemek mümkündür. Göç yaşamış olan bu çocukların tüm gelişim alanlarının gerektirdiği becerileri kazanabilmeleri, sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri ve geleceğe olumlu

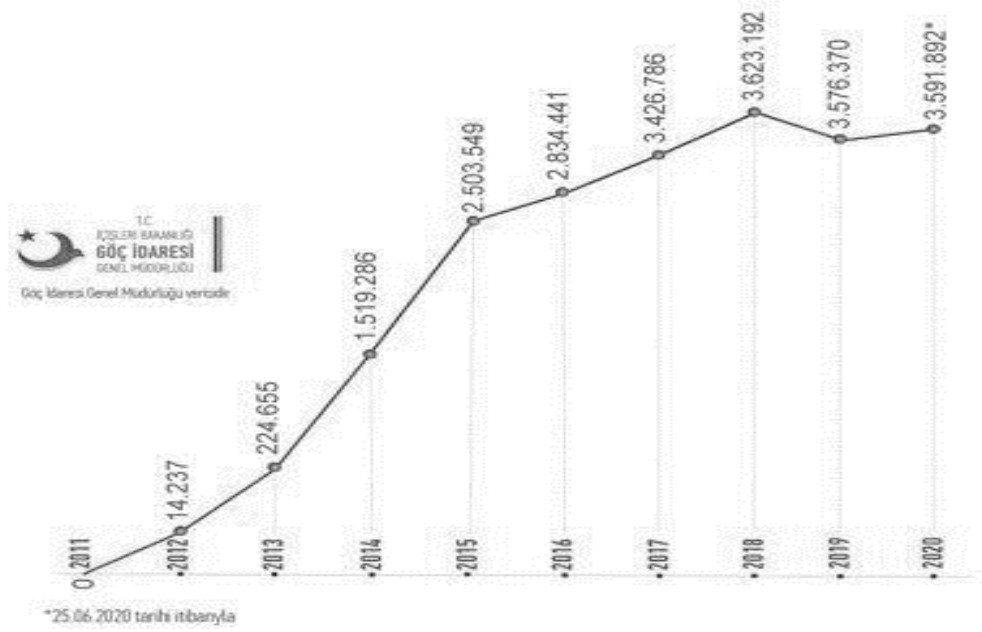
bakabilmeleri ancak eğitim ile mümkündür. Eğitimin olmadığı durumlarda, başka bir deyişle Suriyeli çocukların okullaşması sağlanmadığında, bu çocukların göç edilen ülke toplumunun ekonomik, sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlamaları, bu toplum ile bütünleşmeleri oldukça zor olacaktır. Bu nedenlerle alınacak olan eğitim ve bu eğitimin kalitesi öncelikli olarak Suriyeli çocukların geleceğini doğrudan etkileyecek olan unsurlardandır (Taştan ve Çelik, 2017).

Türkiye ev sahipliği yaptığı Suriyeli çocukların kaliteli ve nitelikli eğitim alabilmeleri için gerekli uygulamaları hızlı bir şekilde gerçekleştirmeye çalışmıştır. Ancak Suriyelilerin kısa sürede ülkelerine dönecekleri varsayımının gerçekleşmemesi ve Türkiye'deki Suriyeli nüfusunun gün geçtikçe artması karşısında Türkiye daha kalıcı ve etkisinin daha uzun süreceği çalışmalar yürütmeye başlamıştır (Uzun ve Bütün, 2016). Bu doğrultuda Suriyeli çocukların eğitimini ve Türk toplum yapısına uyum süreçlerini konu edinen çalışmaların büyük çoğunluğu dil engelinden söz etmektedir (Anis, 2019; Güzel, 2019; Kuzu Jaferi, Tonga ve Kışla, 2018; Keskinlik Kara ve Şentürk Tüysüzler, 2017; Uzun ve Bütün, 2016; Reçber, 2014).

Göç edilen ülke dilinin çocuğun ana dilinden farklı olması, onun iletişim kuramamasına, okulda sosyalleşememesine, anlatılanları anlamamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla çocuğun akademik ve sosyal başarısı da olumsuz olarak etkilenmektedir (Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan, 2018). Dolayısıyla göçmen çocuklarının göç ettikleri topluma uyum sağlayabilmesi için iyi bir eğitim görmeleri şarttır. Göç alan ülkelerin bu konuyu göz ardı etmemeleri ve göçmen çocukların eğitim kurumlarında yaşadıkları sorunların tespiti ve çözümü için çalışmalar yapmaları önem arz etmektedir. Bu bölümde, araştırmanın problemi ortaya konularak, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda Suriye'de yaşanan savaşlar ve çatışmalar nedeniyle can güvenliğini kaybeden Suriyeliler ülkelerini terk edip farklı ülkelere göç etmişlerdir. Türkiye, Suriye'deki kriz sonrasında ülkesini terk edenlere ev sahipliği yapan ülkeler arasında dünyada birinci sıradadır (A World at School, 2015). GİGM'in Haziran 2020 verilerine göre, Türkiye'de geçici koruma altında yaklaşık 3.591.892 Suriyeli bulunmaktadır. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayılarının artışı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısı

Kaynak: <http://www.goc.gov.tr/>

Başka ülkelere sığınıp göç eden ve yaşam mücadelesi veren Suriyeliler arasında en fazla mağdur olan kesim eğitim yaşındaki çocuklardır. GİGM'in verilerine göre Haziran 2020 itibarıyla Türkiye'de 0-18 yaş arası 1.684.009 çocuk bulunmaktadır. Şekil 2'de Türkiye'de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir.

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.934.173	1.657.719	3.591.892
0-4	255.069	246.283	501.352
5-9	282.099	258.763	540.862
10-14	202.409	182.469	384.878
15-18	140.257	116.660	256.917
19-24	284.336	211.364	495.700
25-29	200.436	145.997	346.433
30-34	157.567	114.486	272.053
35-39	117.697	95.779	213.476
40-44	84.136	74.898	159.034
45-49	59.279	56.453	115.732
50-54	49.397	48.499	97.896
55-59	37.634	37.662	75.296
60-64	28.197	29.166	57.363
65-69	20.254	20.597	40.851
70-74	7.716	8.666	16.382
75-79	3.762	4.660	8.422
80-84	2.184	2.901	5.085
85-89	1.076	1.505	2.581
90+	668	911	1.579

Şekil 2: Geçici Korumadaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Sayıları

Kaynak: <http://www.goc.gov.tr/> (Haziran 2020 itibarıyla)

Türkiye hem eğitimlerini yarıda bırakmak durumunda kalan hem de eğitime hayatına başlamamış olan çocukların eğitim öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için iki önemli proje geliştirmiştir. Acil eylem planı olarak uygulanan ilk proje olan, 23 Eylül 2014 tarihinde MEB'in yayımladığı 2014/21 sayılı “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge (Ek-1) ile iki farklı yaklaşım kabul edilmiş (MEB, 2014) ve böylelikle Suriyeli çocuklara tanınan eğitim imkanları belirli standartlara bağlanarak bu çocukların eğitimleri güvence altına alınmıştır (Emin, 2016). İlk yaklaşımda isteyen Suriyeli öğrenciler, Türk okullarında, Türk akranlarıyla eğitimlerine devam etmişlerdir. İkinci yaklaşımda ise Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) oluşturulmuştur. Bu şekilde Suriyeli öğrencilerin hem devlet okullarına hem de GEM'lere kayıt yaptırabilmelerine imkân tanınmıştır. Açılan GEM'lerde öğrencilerin, Suriyeli öğretmenler gözetiminde kendi ana dillerinde eğitim almaları sağlanmış ayrıca

Türkiye’deki sosyal yaşamlarını kolaylaştırmak için 15 saat zorunlu Türkçe eğitimi de verilmiştir (MEB, 2014).

Yapılan araştırmalara göre Suriye’deki savaşın devam etmesi sebebiyle geri dönüşler zaman alacağı için Suriyelilerin uzun süre Türkiye’de kalacakları öngörülmektedir (Erdoğan 2015; Kanat ve Üstün, 2015; Aksakal, 2017). Bu araştırmaların sonuçlarından hareket ederek ikinci bir projenin daha kalıcı bir çözüm olacağı düşünülmüş ve bu doğrultuda 19 Temmuz 2017 tarihinde MEB’in aldığı kararla geçici eğitim merkezleri kapatılarak 1., 5. ve 9. sınıflara yeni kayıtların alınması yasaklanmış, bu öğrenciler devlet okullarına yönlendirilmiştir (MEB, 2017). Zamanla tüm geçici eğitim merkezleri tamamen kapatılarak Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin birlikte Türk eğitim sistemi içinde eğitim görmeleri hedeflenmiştir (Ek-2, Resmi Genelge)

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilerek devlet okullarında “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES)” projesi ile eğitim almaları sağlanmıştır (MEB, 2016). 3 Ekim 2016 tarihinde başlatılan bu proje “MEB ve Avrupa Birliği Türk delegasyonu” arasındaki anlaşma ile uygulamaya konulmuştur. Aynı zamanda bu projede, eğitim dili olarak Türkçenin kullanılması ve MEB programı ile Suriyeli öğrencilerin Türk toplum yapısı ve eğitim sistemine uyum sağlamalarının hızlandırılması amaçlanmaktadır (Güzel, 2019).

Diğer taraftan Suriyelilerin ülkelerine kısa vadede dönecekleri ihtimalinin gerçekleşmemesinin sonucu olarak Türkiye’deki devlet okullarındaki Suriyeli öğrencilerin sayılarının artmasıyla bu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve zorluklarla ilgili alan yazın araştırmalarının sayısı artmıştır (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Ayık, 2019; Dönmez ve Paksoy, 2015; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Morali, 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzler, 2017; Uzun ve Bütün, 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Güzel, 2019; Anis, 2019).

Anılan bu çalışmalarda, her ne kadar örneklem olarak farklı yaş gruplarındaki öğrenciler belirlenmiş olsa da bu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde etkili olan durumlar benzerlik göstermektedir. Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmasında Ayık (2019) bu öğrencilerin Türkiye’ye uyum sağlama çabalarının, ekonomik durumlarının, aile yapılarının, savaşın travmatik etkilerinin, eğitimlerinde var olan ikililiklerin, psikolojik durumlarının, Türkçe ve Arapça arasındaki temel farklılıkların öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde etkili olduklarını tespit etmiştir.

Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) çalışmasında da Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinde yaşanan sorunları şu şekilde belirlemişlerdir: dil sorunu, okullara kayıt yapıldığında yaşanan sorunlar, GEM’lerin kapatılmasıyla öğrencilerin ara sınıflardan başlatılmaları sorunu, geçerli diploma ihtiyacı sorunu, özel eğitime ve rehabilitasyon süreçlerine ihtiyacı olanların yaşadığı sorunlar ve uyum sorunlarıdır.

İlkokul öğrencilerinin Türkçe eğitiminde karşılaştıkları sorunları konu edinen farklı bir araştırmada (Moralı, 2018) öğrencilerin bu eğitimde karşılaştıkları zorlukların onların duyuşsal durumlarından, hedef dilin özelliklerinden, materyallerden, sınıf yönetiminden, sınıf ortamından ve aile iş birliğinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Bununla birlikte, Anis (2019) devlet ilkokullarında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları dil bilmeme, kültür farklılıkları, uyum sorunu, ailelerin ekonomik durumları ve ailenin eğitimle ilgilenmesi gibi zorlukların öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler olarak belirtmiştir.

İlkokul ve ortaokulda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yapılan çalışmalarda (Gözüküçük, 2015; Kan ve Yeşilöğlü, 2017; Turan ve Polat, 2017; Çelik, 2020; Ünel, Taşkaya ve Ersoy, 2019; Gültutan, 2019; Çelik, 2019; Şimşir ve Dilmaç, 2018) öğrencilerin genel olarak okuma ve yazma aşamalarında (hazırlık, başlama, ilerleme ve ulaşma) karşılaştıkları sorunlar dile getirilmiştir.

TÖMER’deki öğrencilerle yapılan araştırmalarda (Demirci, 2015; Yelok ve Büyükiziz, 2010; Dönmez ve Paksoy’un, 2015; Yılmaz ve Bircan, 2015; Gürler, 2019) yabancı öğrencilerin yazma ve okumada yaptıkları hatalar tespit edilmiştir. Türkçe okuma ve sesli okuma konusunda yapılan hataların temelinde alfabe, ses ve yapı farklılıklarının, öğrencilerin moral ve motivasyonlarının, okumayla ilgili tutumlarının ve derste kullanılan materyallerin etkili oldukları belirtilmiştir.

Bahsi geçen araştırmalarda Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir ancak ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gerçekler doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar ve Türkçe eğitiminde bu sorunların giderilmesine yönelik önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilme ve öğrenme durumları nasıldır?
2. İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma ve dinleme çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin ilk yılları bir öğrencinin hayatındaki en önemli zamanlardır ve sonraki yılların temelidir. Bu nedenle öğrencilerin bu zamanlarda karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmak ve bu zorluklara çözümler sunmak önemli görülmüştür. İlkokulun son yılı olan dördüncü sınıfta Türkçe öğreniminde zorluk yaşayan öğrenci sonraki eğitim hayatında da başarısız olabilir. Diğer taraftan bu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler olması beraberinde çeşitli zorlukları da getirecektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yapılan çalışmaların geçmişinin eski zamanlara dayanmaması ve bu duruma bağlı olarak gerçekleştirilen çalışmaların sayısının az olması, bu alandaki eğitimcilerin ve öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesini zorlaştırdığı söylenebilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaşadıkları zorlukları belirlemeye; öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunları anlayarak eğitimleri için okulun eğitim programları ve ailenin yardımı ile yenilikçi yollar kurmaya, ayrıca öğrenme sürecini kolaylaştırmaya ve bu süreci hızlandırmaya yardımcı olabileceği umulmaktadır.

Bu araştırma, ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunları sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Önceki yapılan çalışmaların örnekleminde dördüncü sınıf öğretmenleri alınmamıştır. Şimdiye kadar ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine

ilişkin bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmanın alana katkı sağlaması adına önemli bir unsurdur. Araştırmada, dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar, bu öğretimin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde, sunulmuştur. Buradan hareketle, bu araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik uygun programların hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında araştırma kapsamında elde edilen sonuçların hem Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmekle hem de yabancı öğrencilerle ilgilenen kurumlara ve yabancı öğrencilere öğretimde zorluklarla karşılaşan öğretmenleri yetiştirmekle ilgilenen kurumlara yararlı olacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı süresinde, Kayseri il merkezindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
1. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında PICTES tarafından yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavı'nda (TYS) 60 puan üstünde alarak normal sınıflarda kalan dördüncü sınıf Suriyeli öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Anket maddelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıttan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan anket Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek için yeterlidir.

1.6. Tanımlar

1. **Geçici Koruma:** “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen, sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan korumayı ifade eder” (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

2. **Uyum Sınıfı:** “İlköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde bulunan yabancı öğrencilerden Türkçe dil beceri düzeyleri yetersiz olanların kaydedileceği sınıfı ifade eder” (Ek-4, 2019/15 No Genelge).



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bireyler, ana dili dışında farklı nedenlere bağlı olarak bir ya da daha fazla dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Modern yaşamın bir gereği haline gelen yabancı dil öğrenmenin sebepleri arasında birçok şey bulunmaktadır: kişisel amaçlar, göç, eğitim, daha iyi iş imkanları, farklı coğrafyalara ve bu coğrafyaların kültürlerine duyulan merak, siyasi nedenler. Bu nedenlerin etkisiyle hızla küreselleşen günümüz dünyasında uluslararası etkileşimin en doğal sonuçlarından biri olarak yabancı dil öğretiminin öneminin arttığından söz edilebilir. Ozil (1991) yabancı dil öğrenmenin yaşamımızdaki öneminden bahsederken, yabancı dil öğrenmenin ana dildeki kavramların ya da anlatımların karşılığını hedef dilde bulup kullanma olmadığını aksine yabancı dil öğrenmenin toplumların düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapı olduğundan ve böylelikle kişinin düşüncelerini geliştirdiğinden, kendi varlığının ve benliğinin bilincine daha iyi vardığından söz etmektedir.

Günümüzde çok dilli ve çok kültürlü toplumların oluşturulması yolunda geniş çapta yürütülen çalışmaların, tüm dünyada “iletişim engelinin” ortadan kaldırılması adına yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Bu doğrultuda hem yabancı dil öğrenmenin temel unsurları arasında yer alan sosyal, siyasal, kültürel ya da eğitimsel alanlardaki değişimlerin etkisiyle hem de Türkçenin birçok bölgede yaygın olarak kullanılmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin öneminin gün geçtikçe arttığı söylenebilir. Güzel ve Barın’ın (2013) da dile getirdikleri gibi Türkiye’nin Orta Asya, Kafkaslar ve diğer bölgelere olan tarihi ve coğrafi yakınlığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gün geçtikçe önem kazanmasını sağlamıştır.

Tarihsel açıdan değerlendirildiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında, Türkçenin üstünlüğünü ifade etmek, Türkçenin yabancılara öğretimini kolaylaştırmak gibi farklı nedenlerle ilintili olarak çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu doğrultuda, çalışmaya temel oluşturmak amacıyla çalışmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel olarak değinilmektedir. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihine, temel ilkelerine yer verilerek yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler ve materyaller üzerinde durulmuştur. Bu bölümde ayrıca, yurt içinde ve dışında yapılan ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi

Dil, duygu ve düşüncelerin aktarımı noktasında bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Dil ayrıca, insanlar arasında iletişimi sağlamaya yarayan bir araç olarak da kabul edilmektedir. İnsanlar, dil vasıtasıyla sosyalleşme kriterine bir adım daha yaklaşmaktadır. Bu yüzden dil, insanlar arası iletişimde en önemli ve etkili bir araçtır. Türk dilinin tarihine baktığımızda dünya dil aileleri arasında Ural-Altay dil grubu içerisinde bulunduğu ve geçmişinin M.Ö. 4000 yılına kadar uzandığı (İşcan, 2011) görülmektedir. Türk dilinin, Asya Hun İmparatorluğu zamanından beri bilindiği, Kök-Türkler döneminden beri de yazılı metinlerde (Orhun Kitabeleri) görüldüğü halde, çok ileri tarihlerde Türkçenin öğretimi görülmektedir (Ağar, 2004).

Benzer bir şekilde resmi olarak köklü bir tarihi olmasa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihini de Türklerin tarih sahnesinde görüldükleri zamana kadar dayandırabiliriz (Durmuş ve Okur, 2013). Genel hatlarıyla yabancıların Türkçe bilme durumu ve yabancılar Türkçe öğretiminin tarihi, aşağıdaki şekildedir.

2.1.1. Kök Türk Öncesi Dönem ve Kök Türk Dönemi

Kök Türk öncesi ve sonrası dönemde ticari ve sosyal ilişkilerin büyük bir kısmının Çin medeniyeti ile gerçekleşmesinden kaynaklı sebeple dil yapısında kültürel yapının, sosyal ve hiyerarşik yapının etkileri yüksektir, bu nedenle dil yapısının temelini Çincenin oluşturması normal sayılabilecektir. Bu döneme ilişkin bilgi sağlayan temel kaynaklardan biri olan Orhun Yazıtlarında Türkçenin diğer milletler tarafından da öğrenildiği yönünde bilgiler mevcuttur (Aykaç, 2015). Bu doğrultuda, başta Çinliler olmak üzere Türklerin ilişkide bulunduğu Tibet, Soğd ve Bizans gibi milletler içerisinde Türkçeyi bilen kimseler olduğu düşünülebilir. Orhun Yazıtlarından anlaşıldığı kadarıyla Çin elçilerinin “Kök Türk” ülkesine gelmesi ve Çin Devleti ile kurulan yakın politik ve ekonomik ilişkiler Çin’de Türkçe bilen kişilerin olabileceğini (Biçer, 2012) düşündürmektedir.

2.1.2. Uygur Dönemi

Yazılı metinlerde görülmemesine rağmen Uygur dilinin işlevselliği sebebiyle Uygur döneminde de Türkçe öğrenen, bilen yabancıların bulunduğu tahmin edilmektedir. 762’de Çin’de ortaya çıkan isyanı bastırmak için Çin’e yardıma giden Uyгурlar orada Mani rahipleriyle tanışmış ve bu rahiplerden dördünü yanlarına alarak Uygur Devletinin

başkentine dönmüşlerdir. Mani rahiplerinin Uygurlara Maniheizm dinin anlatabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerektiği çıkarımı yapılabilir.

Diğer yandan, bu dönemde Uygularla Moğollar arasında çeşitli ilişkiler kurulmuştur. Moğol hükümdarı Timuçin'in Uygur tamgacılarının birisini kendi sarayına getirttiği ve ondan hem tamga kullanmayı hem de devlet tahriratı öğrendiği; daha sonra Uygur tamgacılarının Cengiz'in sarayında Cengiz'in çocuklarına öğretmenlik yaptıkları kayıtlara geçmiştir. Moğolların kendilerine ait bir alfabelerinin olmadığı bilindiğinden onların yazıyı Uygurlardan öğrenmeye mecbur kaldıkları bilinmektedir (Caferoğlu, 1984; Biçer, 2012). Bunlara bağlı olarak ise Uygurların yabancılara Türkçe öğretiminde kısmi bir deneyime sahip oldukları ileri sürülebilir.

2.1.3. Karahanlı Dönemi

Karahanlı döneminde, Kur'an dilinin Arapça olması nedeniyle, Arapça ve daha sonra Farsça sözcükler Türkler arasında hızla yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Ayrıca, İslam dininin kabulü ile birlikte Arap alfabesi de Türkler arasında benimsenmiştir (Bayraktar, 2003). Bu dönemde Yusuf Has Hacıp tarafından kaleme alınan "Kutadgu Bilig (Mutluluk ve Kutsallık Veren Bilim" adlı eserde İslamiyet üzerine açıklamalarda bulunulmuş ve dinin dil üzerindeki etkisi Türkçe kelimeler kullanılarak vurgulanmıştır.

Türklerin o dönemlerdeki güçlü siyasi ve askeri varlığı Arapların Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymasına yol açmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak Arapça konuşan kişilere öğretimi üzerine bilinen; günümüze kadar gelebilen ilk ve en önemli eser 1072-1074 yılları arasında yazılan ve 683 sayfadan oluşan Kaşgarlı Mahmud'a ait olan "Divan-u Lügat-it Türk (Türk Diyalektleri Sözlüğü)" adlı Türkçe-Arapça sözlüktür (Güzel ve Barın, 2003). "Türk dillerini toplayan kitap" anlamına gelen bu eser Türkçenin bilinen en eski sözlüğü olup, batı Asya yazı Türkçesi hakkında var olan en kapsamlı dil anıtidir ve Türk sosyolojisi, psikolojisi, edebiyatı, gelenek ve görenekleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kökleşik Arap sözlük ilkelerine göre yazılan bu eserde yaklaşık 8000 Türkçe sözcüğün Arapça karşılıkları yer almaktadır (Ercilasun, 2005). Sözlükte Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları verildikten sonra atasözü veya dörtlüklerden oluşan örneklere yer verilmiştir (Çakmak, 2014).

2.1.4. Kıpçak Dönemi

Kıpçak dönemi, yabancılara Türkçe öğretiminin değer kazandığı ve Türkçenin saygınlığının zirve noktasına ulaştığı dönemdir (Bayraktar, 2003). Bu dönemde Türkler Mısır'da devlet yönetimine sahip olmuş ve bölgede yeni Türk devletleri kurarak orada yaşayan halk üzerinde tesirlerini hissettirmeye başlamıştır. Türkler yönettikleri bu devletlerde Türkçeyi resmi dil olarak kullandıkları için bölgede Türkçeye verilen önem artmıştır. Türk devletleriyle ilişkilerini geliştirmek ve bu devletlerde görev almak isteyen Araplar Türkçe öğrenmeye ilgi duymaya başlamışlardır. Bu ilgi sonucunda Arapça konuşanlara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan eserler verilmeye başlanmıştır. Bunlardan bazıları şu eserlerdir:

Kıpçakların konuşma dilinin ve ağızlarının derlendiği iki bölümlük olan “Codex Comanicus (Kuman Kitabı)” İtalyan ve Almanlar tarafından derlenmiş olan Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi sözlüğüdür. *Fransiskan rahipleri* tarafından Kıpçaklara Hristiyanlığı yaymalarını kolaylaştırmak amacıyla yazılan sözlük dil bilgisi örneklerini, Türkçe, Latince ve Türkçe kelime listelerini, Türkçe-Almanca lügatçeleri, Türkçe metinleri ve sözlük parçalarını kapsayan bir eserdir (Güzel ve Barın, 2013; Bayraktar, 2003; Çakmak, 2014).

Sözcük ve ekler konusunu ele alan bir dil bilgisi bölümü ve Arap alfabesine göre alfabetik *Kıpçakça-Arapça* sözlükten oluşan “Kitabü'l-İdrak li-Lisâni'l-Etrak” eseri 1312 tarihinde yazılmıştır (Ercilasun, 2004). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin amaçlandığı bölümlerinin de yer aldığı eserde dil öğretim yöntemlerinden olan dil bilgisi çeviri yöntemi, yapısalci yaklaşımla kullanılmıştır (Bayraktar, 2003).

Arapça-Türkçe ve Moğolca-Farsça olmak üzere iki bölümden oluşan “Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî” adlı eserde yaklaşık olarak 2000 sözcük bulunmaktadır. Günlük hayatta konuşulan Türkçenin öğretilmesinin hedeflendiği eser eserin öğretim yöntemi tümevarımdır (Bayraktar, 2003).

Arapça-Türkçe bir sözlük olan “Kitâbü'l-Bülgatü'l-Müşâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak” adlı eser birinci bölümü adlar; ikinci bölümü eylemler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Bayraktar, 2003).

2.1.5. Selçuklu Dönemi

Selçuklu döneminde Türkçe yalnızca sarayda ve orduda iletişim dili olarak kullanılmıştır. Selçuklular, resmi dil ve edebiyat dili olarak Farsçayı; bilim dili olarak ise

Arapçayı kullanmıştır. Dolayısıyla, Selçuklu döneminde Türkçenin sözlü dil olarak kullanıldığı söylenebilir. Bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili bir eserin kaleme alınıp alınmadığı bilinmemektedir (Biçer, 2012).

2.1.6. Çağatay Dönemi

Türk dilinin doğu koluna ait özellikler ile Arapça ve Farsça sözcüklerin yoğunlukla kullanıldığı dönemi kapsayan Çağatay döneminde edebiyat dili Farsçadır (Güzel ve Barın, 2013).

Çağatay Hanlığının başında olan Timur, Türk diline önem verilmesini sağlamış ve Türkçeyi daha fazla bilinen edebi bir dil haline getirmek için çaba göstermiştir. Bu dönemde birçok sözlük ve gramer kitabının yazıldığı bilinmektedir. Bu dönemde Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil haline gelmesi yönünde çabalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Ali Şir Nevâyî tarafından yazılan “Muhakemetü’l Lügateyn” adlı eser, Farsça ve Türkçenin gramer özellikleri karşılaştırılarak hazırlanmıştır. Eserde Türk dilinin zengin yapısını görmek mümkündür (Biçer, 2012).

Çağatayca-Farsça bir sözlük olan “Kitâb-ı Zebân-ı Türkî”, “Senglah Lugati”; Farsça-Türkçe sözlük olan “El-Tamga-yı Nasırî”, “Fethali Kaçar Lugati” bu dönemin önemli eserlerindendir (Ercilasun, 2004; Caferoğlu, 1984).

2.1.7. Osmanlı Dönemi

Osmanlı dönemi ele alındığında yabancılara Türkçe öğretiminin asıl temelini devşirme sistemi oluşturmuştur. Devşirme sistemiyle devlet bünyesinde çeşitli kademelerde çalıştırılmak üzere ailelerinden alınan kişilerin, savaşlarda esir alınanların, Yeniçeri Ocağı için alınanların Türkçe öğrenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca devletin üç kıtada hüküm sürmesine bağlı olarak siyasi, ekonomik ve kültürel yapı açısından dünyada önemli bir güç olduğunu söylemek mümkündür. Osmanlı Devleti ile sağlam ilişkiler kurmak isteyen devletlerin Türk diline önem vermeleri bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak tercümanlar yetiştirmek için konuşma kılavuzları ve elçiliklerde görev alacak elemanlar için de Türkçe öğretimi kitapları hazırlanmıştır. Bunların sonucu olarak Türk dili önemli bir zenginliğe ulaşmış ve Türkçenin daha çok kullanılıp yaygınlaşması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Osmanlı döneminde ayrıca bazı ülkelerde açılan dil okulları ve üniversiteler bünyesinde kurulan kürsüler (bölümler) aracılığı ile Türkçenin öğretimi yapılmıştır (Biçer, 2012).

2.1.8. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet döneminde Türk dilinin artık bu alanda kendisine önemli bir yer edindiği görülmektedir. Bu dönemde “Türk Dili ve Tetkik Cemiyetinin” kurulması, Türk diline verilen önemin artmasını sağlamış ve Türkçe öğretimine hız kazandırmıştır.

Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi, özellikle Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi öncülüğünde kurulan dil eğitim merkezlerinin (TÖMER, DİLMER, DEDAM vb.), Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) ve Yunus Emre Vakfı’nın yürüttüğü çalışmalarla devam etmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yurtdışından ülkemize okumaya gelen öğrenciler için ülkemizde imam hatip lisesi öğretim programlarına uygun eğitim almalarına yönelik çalışmalar ise 2006 yılında başlatılmıştır. Halkı Müslüman olan ülkelerde din eğitimi almak isteyen ve başarılı olan öğrenciler kurulan okullara kabul edilmeye başlanmıştır (Koyuncu ve Birekul, 2018). İlk olarak Kayseri’de 2006 yılında Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinin açılmasıyla başlayan ve sayıları giderek artan bu liselerde yetmişden fazla farklı ülkeden öğrenciler Türkçe öğrenmektedir. Ayrıca son yıllarda yazılmış olan kitap, gazete, dergi vb. iletişim araçları ile Türkçenin yaygınlaşması ve her geçen gün dünyada Türkçe bilenlerin sayılarının artması sağlanmıştır (Biçer, 2012).

2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri

Konfüçyüs’ün “Bir ülkeyi idare etmeye çağırılsaydınız önce ne yapardınız?” sorusuna verdiği cevap oldukça düşündürücüdür:

“Önce dildeki karışıklığı düzeltirdim. Dil düzgün olmazsa, kelimeler düşünceleri iyi anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılmazsa, ahlak ve kültür bozulur. Ahlak ve kültür bozulursa adalet yolunu şaşırır. Adalet yanlış yola saparsa, halk güçsüzlük ve şaşkınlık içine girer, ne yapacağını bilemez. Bu sebeple, kişi söylediğini doğru söylemelidir. Hiçbir şey dil kadar mühim değildir.”

Konfüçyüs’ün bu sözlerinden dilin ne kadar önemli olduğunu anlamak mümkündür. Bir milletin sahip olduğu en değerli unsurların başında dilin geldiğini söylenebilir. Çünkü dil geçmişten bugüne, bugünden geleceğe bir köprü görevi

görmektedir. Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olmasının yanında başka kültürlerle bir etkileşim kurmanın ve kültür paylaşımında bulunmanın da önemli bir aracıdır (Özbay, 2002). Lévi Strauss'a (1958) göre dil, ait olduğu kültürün bir ürünü, parçası ve koşuludur. Byram (1992) "Dil öğrenmek, kültür öğrenmektir böylelikle bir dil öğretmek aslında kültür öğretmektir." İfadesiyle dil ve kültür arasındaki bağın önemini ortaya koymaktadır. Kültürün özüne inildiğinde, dilin etkilerini ortak dili konuşan insanların yazdıkları bütün eserlerde görmek ve o dilin dünyayı anlayıp yorumlama şeklini tespit etmek mümkündür (Kırkkılıç, 2002).

Dil öğrenenlerin salt iletişimsel dil becerilerini geliştirmeleri ön görülmemektedir. Bununla beraber öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürüyle de karşılaşmasını sağlamak ve bu süreçte onları motive ederek öğrenme sürecini kolaylaştırmak gerekir. Aslında dilin konuşulduğu ülke ya da ülkelerin kültürel yapısı içinde öğrenilmesi, işlevselliği artıracak önemli bir unsurdur (Çelik ve Genç, 2019: 43). Dil öğretimi esnasında öğrencinin sosyolojik durumu, cinsiyeti, bulunduğu sosyal ortam vb. durumlara göre öğretim tekniği değişebilmektedir. Bu öğretim tekniklerinin yanında öğretim ortamındaki değişiklikler de öğretimin etkinliğini etkileyen durumlar olarak görülebilmektedir. Dört duvar içindeki klasik eğitim ortamının dışında değişen dünya şartları ve gelişen teknoloji ile eğitim öğretim ortamları çeşitlilik gösterir (Çelik, 2018: 470). Bu doğrultuda dili oluşturan öğeler ve beceriler dikkatle irdelenmeli, her beceri alanı için uygun teknikler uygulanmalı, istendik davranış değişikliğinden tutun da hedef kitlenin o anki ihtiyaçlarına kadar çok geniş perspektifte planlamaların yapıldığı bir dil öğretim anlayışı geliştirilmelidir (Çelik, 2019: 136).

İkinci bir dil öğrenmenin önemini "bir lisan bir insan" atasözünden anlamak mümkündür. Yabancı dil öğretiminin önemi arttıkça bu alanda ilkeler, yöntem ve teknikler geliştirilmiş, materyaller hazırlanmış, her ülke dilini en uygun şekilde nasıl öğretebileceği ile ilgili çalışmalara imza atmışlardır. Türkçenin yabancılara öğretimi için Türkiye'de özellikle son yıllarda başta üniversiteler olmak üzere çeşitli kurumların öncülüğünde önemli çalışmalar yapılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi belirli ilkeler ışığında yapılmalıdır. Bu ilkelere bağlı kalınarak kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri seçilmeli ve ders ortamındaki uygulamalarda bunlar göz önünde bulundurulmalıdır. Barın (2004) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanacak ilkeleri *temel ve genel ilkeler* olmak üzere iki grupta ele almıştır. Bu doğrultuda sözü edilen temel ilkeler şunlardır:

- a. Dil öğretiminin planlanması:** Yabancı bir dil öğretilirken öğretimin yapılacağı hedef kitle belirlendikten sonra öğretim için ihtiyaç duyulan süre ve öğretimin hangi ihtiyacı karşılamak üzere yapılacağı önceden planlanmalıdır.
- b. Dört temel beceriyi dikkate alma:** Dil öğretiminde dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik eğitimleri ilk andan itibaren birlikte verilmelidir. Çünkü, bu dört temel beceri her zaman kullanılmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda hazırlanacak olan kitaplarda da söz konusu bu durumun dikkate alınması önemlidir.
- c. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme:** Dil öğretiminde somut bilgiler soyut bilgilerden önce verilmeli, özelden genele hareket edilmelidir.
- ç. Bir seferde tek yapıyı sunma:** Dil bilgisi yapıları öğretilirken bir yapı öğretilmeden diğer bir yapıya geçilmemelidir. Böylelikle yapılar arasında karışıklıklar oluşmasının önüne geçilebilir. Gösterilen yapılar iletişimde kullanıldıkları şekliyle örneklendirilmelidir.
- d. Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu:** Öğrenilenler pratiğe dökülmezse kalıcılığı olmaz ve yaşanan kültürden uzaklaşılır. Türkçeyi öğrenen bir yabancı öğrendiklerini uygulayabilmeli ve çevresiyle etkileşim içinde olmalıdır.
- e. Öğrencileri aktif kılma:** Dilin en iyi öğrenme şekli yaşayarak öğrenmektir. Buna bağlı olarak sınıf içi uygulamalarında öğrenciyi aktif tutacak şekilde dersin işlenişi planlanmalı ve öğrencinin öğrendiklerini kullanmasını destekleyecek çalışmalar yapılarak katılımı sağlanmalıdır.
- f. Bireysel farklılıkları dikkate alma:** Her öğrenci yaş, fiziksel, psiko-sosyal gibi özellikler nedeniyle birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar göz önüne alınmalı ve çalışmalar bu doğrultuda yapılmalıdır.
- g. Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma:** Dil öğretiminde çağın getirdiği teknolojik gereçleri kullanmak dört temel becerinin daha iyi kavratılmasında ve kalıcılığın sağlanmasında önemlidir.

Barın (2004), yabancılar Türkçe öğretiminde önemli olan genel ilkeleri ise şu şekilde belirtmiştir:

- a. Kullanılan dilin öğretilmesi:** Halk arasında var olan Türkçenin öğretilmesi öğrencilerin içinde bulundukları Türk toplumuyla iletişim kurmasını

kolaylaştırır. Bu sebeple doğal ortamda konuşulan dilin derslerde kullanılması önemlidir.

- b. Telâffuza önem verme:** Türkçe öğretiminin dilin telâffuz, vurgu ve tonlamasına uygun biçimde yürütülmesi önemlidir. Bu sebeple alfabe öğretiminden başlanarak ses ve kelimelerin doğru kullanımı üzerinde dikkatlice durulmalıdır.
- c. Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurmasının sağlanması:** Kullanılan metinlerde öğrencilerin bildiği kelimeleri kullanarak metni anlamaları sağlanmalıdır. Metin içerisinde öğrencinin anlayabileceği birkaç yeni kelime verilmelidir.
- ç. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama olanağının verilmesi:** Öğretilenlerin uygulamaya dökülmesine, çalışma kitaplarındaki aktivitelerle farklı cümleler içerisinde kavratılmasına, sınıf içerisinde farklı etkinliklerle uygulanmasına önem verilmelidir.
- d. Herkese eşit söz hakkı tanınması:** Her öğrencinin eşit bir şekilde derse katılımının sağlanması öğretimin etkili olması açısından önemlidir.
- e. Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi:** Yabancılarla Türkçe öğretilirken ilk dersten başlayarak öğrencilerin konuştuklarını yazabilmelerini sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmelidir. Bu etkinliklerde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini gerek sözlü gerekse yazılı biçimde ifade etmeleri sağlanmalıdır.
- f. Dil ile birlikte kültürün verilmesi:** Dil öğretimi yaşantıdan kopuk olmamalıdır. Kelimelerin dil içerisindeki kullanımı önemlidir. Türkçe öğretilirken kullanılan bir kelimenin Türkçede birden fazla anlamının olması sebebiyle özellikle mecaz anlamlı kelimeler ve deyimler çok iyi bir şekilde öğretilmelidir.
- g. Öğretimde bireysel ve grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi:** Başlangıçta öğrencilerin bireysel çabalarıyla öğrenimi önemliyken zamanla hem bireysel hem de ikili ve daha büyük gruplarla ders içerisinde ve ders dışında beraber çalışmaları sağlanmalıdır.
- ğ. Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi:** Dersi sıkıcılıktan uzaklaştırmak adına zaman zaman farklı etkinlikler yapılmalı ve duruma göre şiir, fıkra, tekerleme, şarkı gibi metin türlerinden faydalanılmalıdır.

- h. Öğretilmeyenlerin sorulmaması:** Derslerde öğretilmeyen kavram ve yapılar gerek sınıf içi uygulamalarda gerekse sınavlarda sorulmamalıdır.
- ı. Öğrencinin öğrenebileceği kadar bilginin verilmesi:** Öğretilecekler bir plan dahilinde belli sınırlar içerisinde öğretilmelidir. Verilen bilgi düzeyi ne öğrencilerin sıkılacakları kadar az ne de onların öğrenemeyecekleri kadar çok olmalıdır.
- i. Öğrencilerin yaptıkları yanlışların anında düzeltilmesi:** Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar onların motivasyonlarını düşürmeyecek şekilde hemen düzeltilmeli ve onlara dönüt verilmelidir.
- j. Yöntemin belirlenmesi:** Dil öğretiminde amaca uygun şekilde bir eğitimin verilmesi için doğru yöntemin belirlenmesi ve belli bir plan dahilinde uygulanması önemlidir.

Yukarıda sıralanan temel ve özel ilkelere ek olarak dil öğretiminde kur sisteminin uygulanması, hedef dilin sosyal ve kültürel özelliklerinin öğrenme ortamına yansıtılması, öğrenilen dil ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulması (Şimşek, 2011) gibi bazı ilkeler de Türkçe öğretimi sırasında göz önünde bulundurulması gereken ilkelere aittir. Yukarıda özetle verilen ilkelerin genel öğretim ilkeleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretimde bu ilkelere uyulması gerek öğrenci başarısını yükseltmede gerekse öğretimin etkililiği artırmada önemlidir. Ancak şüphesiz öğretimin tasarlanmasında yukarıda sayılan bu ilkeler dışında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda alana farklı bakış açıları sunan pek çok yöntem geliştirilmiştir. Sistemik dil sunumunun bir planı olan yöntem (Tosun, 2006) ders içinde ve dışında yapılan tüm uygulamaları doğrudan etkilemektedir. Dil öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayan yöntemler tarih boyunca, içinde bulunulan çağın koşullarına ve gerekliliklerine göre farklılık göstermiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, dil öğretim yöntem sınıflandırmalarının da farklılaştığını söylemek mümkündür. Demirel (2014) araştırmasında, Türk ve Batılı dil eğitimi uzmanlarının belirlediği dil öğretim yöntemlerinin “Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi, Düzvarım Yöntemi, Kulak-Dil Alışkanlığı

Yöntemi, Bilişsel Öğrenme Yöntemi, Doğal Yöntem, İletişimsel Yaklaşım ve Seçmeli Yöntem” olduğunu ifade etmiştir. Demirel’in (2014) ifade ettiği bu yöntemlere ek olarak, Kuşçu ve Karan (2017) çalışmalarında Claude Germain’in belirlediği yöntemlere yer vermişlerdir. Bunlar: “Diziler Yöntemi, Görsel-İşitsel Yöntem, Durumsal Yöntem, Topluluk Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Telkin Yöntemi, Doğal Yaklaşım ve Anlama Odaklı Yaklaşım”dır.

Bu yöntemlerin genel özelliklerini bilmek ve onları dil öğretim sürecine dahil etmek dil öğretiminin daha kaliteli ve nitelikli olarak gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmanın bu bölümünde yabancı dil öğretiminde en sık kullanılan yöntemlere yer verilmektedir.

2.3.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Bir dili öğrenmenin amaçlarından biri de o dilin edebiyatını anlayabilmektir. Dil bilgisi çeviri yöntemi, adından da anlaşıldığı gibi, temel olarak dil bilgisi kurallarının öğretimine, akla dayalı çözümlemelere ve bir dilden başka bir dile çeviri yapılmasına dayanmaktadır. Özellikle dünya klasiklerinin çevrilmesi ile doğrudan ilişkili olan bu yöntemde okuma ve yazma becerileri temel dil becerileri olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemin asıl amacı, hedef dilde konuşmanın öğretilmesi olmadığı (Demirel, 2007) için öğretim öğrencinin ana dilinde yürütülmektedir.

Dil bilgisi çeviri yönteminde ilk önce o dilin dil bilgisi kuralları ve çeviri yapabilmek için gerekli kelimeler öğrenilir. Kelime öğretimi ise çevrilecek metinlerle sınırlıdır. Metindeki kelimeler listeler hâlinde getirilir ve yazılarak öğrenilir. Metinde en önemli öge ise cümle olarak görülmektedir. Çünkü cümlelerin çevirisi yapılarak bir metnin çevirisi tamamlanabilmektedir. Çeviri sırasında öğrenilen dil bilgisi kuralların hem kullanılmakta hem de pekiştirilmektedir. Bu yöntemde akıcılıktan çok doğruluğa daha fazla önem verilir (Yaylı ve Bayyurt, 2009).

2.3.2. Dolaysız Yöntem

Dolaysız yöntemde öğretim hedef dilde öğretmenle öğrenci arasında ve aynı zamanda öğrenciyle öğrenci arasındaki etkileşim yoluyla yapılmaktadır. Temel amacı öğrencinin dili çevresine uyum sağlamada kullanması olduğundan bu yöntemde sadece güncel sözcük ve cümleler öğretilir ve dilin pratik kullanımına önem verilir. Yeni konular sözel olarak sunulur. Somut sözcükler gösterme ve görsellerin kullanımı ile öğretilirken

soyut sözcükler ise düşüncelerin ilişkilendirilmesi yoluyla öğretilir. Dil bilgisi öğretimi ise tümevarımcı bir yolla yapılır. Konuşma ve dinleme doğru sesletime önem verilir (Yaylı ve Bayyurt, 2009).

2.3.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-dilsel yöntemde göre dil öğrenmenin ilk aşamasında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler yer almalıdır. Okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler ise daha sonraya bırakılmalıdır.

Dil öğrenimi bir anlamda alışkanlıklar geliştirme yoluyla gerçekleşir. Bu nedenle işitsel-dilsel yöntemde alışkanlık oluşturan alıştırmalar ve etkinliklere yer verilir, örneğin diyaloglar ezberletilir. İşitsel-dilsel yöntemde yabancı dil öğretilirken ana dilden faydalanılır. Çünkü yeni öğrenilenlerin çoğu, eski öğrenilenler aracılığıyla öğrenilir. Hedef dildeki söz dizimi de ana dil örgüsüne bakılarak öğrenilmektedir. Yani, sahip olunan hazır bilgi dil öğrenimi sırasında kullanılmalıdır. Ancak her dilin kendisine ait özellikleri vardır. Öğrenciler ana dile benzeyen yabancı dil özelliklerini daha kolay öğrenilirken ana dile benzemeyen özellikleri daha zor öğrenmektedir. Bu sebeple de iki dil arasındaki farklılıklar ortaya konulmalı ve öğrencinin hataya düşmesi engellenecek şekilde alıştırmalar düzenlenmelidir.

İşitsel-dilsel yöntemde yapıların öğretilmesinde tümevarım yolu kullanılır. Bu kapsamda önce yapıların örnekleri verilir, sonra bunların alıştırması yapılır. Burada amaç öğrencinin tıpkı ana dilinde yaptığı gibi yapıyı düşünmeden doğal hızda cevap vermesidir (Demircan, 2005).

2.3.4. İletişimsel Yöntem

Öğrenci merkezli bir yöntem olan iletişimsel yöntemde öğrenci açısından anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Bu yöntemde dil bilgisinden daha çok iletişim kurma esastır (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011). Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunların kullanımına dayalıdır. Öğretimde hedef dilde yazılmış olan günlük iletişimde kullanılan öğretim materyalleri öğretim için kullanılır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin amaçlara uygun şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır (Demirel, 2007).

2.3.5. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntemin temel anlayışı dil öğrenmenin bir alışkanlık geliştirme değil, bilinçli olarak kuralları öğrenmek olduğu şeklindedir. Diğer bir deyişle, dil öğretimi zihinsel bir süreç olarak ele alınır (Şimşek, 2011). Bu yöntemde özellikle dinleme becerisinin gelişimine önem verilir, telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği biçiminde yer verilmez. Dil bilgisinin tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretildiği bilişsel yöntemde dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde öncelik veya sonralık sıralaması yapılmaz. Bilişsel yöntemde öğretim sırasında ana dilin kullanılmasına ve çeviri yapılmasına izin verilir. Öğretmenin rolü ise sınıfta öğrenmeyi kolaylaştırmak, rehberlik yapmak olarak görülmektedir (Demirel, 2007).

2.3.6. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, dil öğreniminin anlamlı ve gerçek hayata dönük olması gerektiğini ileri sürmektedir. Buna göre çeviri yapma özel bir dil becerisidir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir uygun değildir. Çeviri başlangıçta yararlı gibi görünse de çeviri yapmanın uzun dönemde olumsuz etkileri söz konusudur.

Seçmeli yöntemde gerektiğinde ana diline yer verilebileceği ifade edilmektedir. Öğretim sırasında mekanik tekrarlar ve yer değiştirme alıştırmalarından daha çok anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir. Bu doğrultuda örneğin sözcüklerin öğretimine erken başlanmalı ve öğrenilen sözcükler mümkünse anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır.

Seçmeli yöntemde öğrencinin öğrenmeye hazır olması önemlidir. Bir seferde tek bir yapı sunulmalı ve öğretilen yapı öğrenci tarafından tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir. Öğrenciye iletişim yeterliliğini kazandırmada sözel olmayan iletişim unsurları da (jest, mimikler, kültürel tavırlar gibi) dikkate alınmalıdır.

Dil öğrenimi, öğrenci istemedikçe ve hazır olmadıkça gerçekleşmemektedir. Öğrencinin güdülenme düzeyi, başarısını etkilemektedir. Seçmeli yöntemde ders ya da programa başlanılmadan önce öğrencinin öğrenme gereksinimleri belirlenmeli ve her dersten önce öğrenilecek bilgiler öğrencilere sebepleriyle birlikte açıklanmalıdır. Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır. Ayrıca, öğrenenlerde bireysel farklılıkların olduğu unutulmamalıdır (Demirel, 2007).

Özetle, yukarıda kısaca açıklanan dil öğretimi yöntemlerinden dilbilgisi-çeviri yönteminde dil bilgisi kurallarının öğretimine ve çeviri yapmaya önem verilirken dolaysız

yöntemde iletişim kurmaya ve dilin pratik amaçlarla kullanımına daha fazla önem verilmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan işitsel-dilsel yöntemse alışkanlık kazanma anlayışı öne çıkmaktadır. Buna karşıt olarak bilişsel yöntemde alışkanlık kazanmak değil, kuralların bilinçli olarak öğrenilmesi anlayışı bulunmaktadır. İletişimsel yöntemde ise öğrencinin rolü ön plana çıkarılmakta ve öğrencinin gerekli ön bilgileri alarak sonrasında kendi becerilerini ortaya koyması beklenmektedir. Öte yandan, seçmeli yöntemde ise dört ana dil becerisi karma bir şekilde seviyelere uygun zamanlarda verilmesini esastır.

Görüldüğü gibi bahsi geçen yöntemlerin odakları ve özellikleri birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. Korkmaz (2018), Türkçe öğretiminde Dolaysız, Bilişsel ve Seçmeli yöntemlerin eklektik olarak uygulanmasının daha etkili olacağı görüşündedir. Ancak, bu durumla ilgili olarak dil öğretimi yöntemlerinin öğretim hedefleri ve öğrenenlerin özelliklerine göre seçilebileceği ve duruma göre etkin olacağı öngörülenin kullanılabileceği yorumu yapılabilir.

2.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı

Hemen herkes tarafından kullanımının sağlanmış olması ve ulaşılabilirliğinin yüksek olmasından dolayı kitap gibi basılı materyaller dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Ancak basılı materyaller dil öğretiminde tek başına etkili olmamaktadır. Bu nedenle basılı materyallerde özellikle işitsel yönden görülen eksikliğin giderilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde ders kitapları ile sınırlı kalınmaması, temel dil becerilerine yönelik çeşitli materyallerin kullanımının yanı sıra kişi ya da kişilere kültürel örneklerin kullanımıyla aktarım yapılması önemlidir. Bu doğrultuda örneğin Hacivat ve Karagöz (Arslan ve Gürsoy, 2008) karakterleri gibi kültürel öğeler taşıyan materyallerin dil öğretiminde kullanılması önerilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde gerek bireysel gerekse grupta öğretim etkinliklerinde çok çeşitli öğretim materyali kullanılmaktadır. Basılı materyallerden elektronik tabanlı çoklu ortam materyallerine varıncaya kadar oldukça geniş yelpazedeki materyallerin dil öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Posterler, resimli kartlar, cümle kartları gibi materyallerin kullanımının son yıllarda arttığı (Duru, 2013) söylenebilir.

Özellikle son yıllarda erişimi kolaylaşmış ve kullanımı yaygınlaşmış olan ses kayıtları, videolar, etkileşimli simülasyonlar gibi çoklu ortam materyalleri öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermede çeşitli olanaklar sağlamaktadır (Türker ve Demir, 2014).

Örneğin animasyonlar öğrencide merak uyandırmakta, ilgiyi canlı tutmakta ve bilginin yapılandırılmasına katkıda bulunmaktadır (Yılmaz ve Talas, 2015).

Ancak dil öğretiminde materyal kullanımının dil öğretimi içerisinde birer amaç değil araç konumunda olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda materyallerin kullanılması kadar bunların oluşturması da önemlidir. Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin içeriği; dil kazanımları, öğrenci ihtiyaçları ve kültürel aktarım esas alınarak oluşturulmalıdır. Bu materyallerde kullanılan sesli içerik, görseller veya yazılar anlaşılabilir, Türkçenin estetiğini ve anlayışını yansıtan şekilde olmalıdır (Ekmekçi, 2017).

2.5. Suriyeli Öğrencilere Yönelik Uyum Politikaları

İçinde yaşanılan toplumda saygın bir birey haline gelebilmek ve gelecekte iş yaşamında bir yer edinebilmek için uygun düzeyde eğitim almak, her çocuk için olduğu gibi Suriyeli çocuklar için de oldukça önemlidir. Çünkü, çağın gerektirdiği eğitimi alamamak, pek çok zaman düşük yaşam koşullarıyla, sosyal dışlanmayla ve hatta fiziksel ve psikolojik gelişimin eksik kalmasıyla bağlantılı olmaktadır (Özer ve diğ., 2016). Bu sebeplerle toplumdaki tüm bireylerin ve elbette Suriyeli çocukların eğitimi, üzerinde dikkatle durulması ve gerekli önlemlerin alınmasını gerektiren konuların başında yer almaktadır.

Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında Türk öğrencilerle birlikte zorunlu eğitimlerine devamlarının sağlanması MEB'in temel politikalarından biridir. Bu kapsamda devlet okullarında eğitim almalarının, Suriyeli öğrencilerin sosyal hayata uyumlarını kolaylaştıracağı değerlendirilmektedir. MEB, 2015-2019 Stratejik Planında Türkiye'deki sığınmacıların eğitimleri hususunu ele almış ve bu kapsamda sığınmacıların mevcut eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik çalışmaların yapılması kararını almıştır. Ayrıca, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 96. maddesinde "uyum" konusunu müstakil bir başlık altında düzenlemiştir. Bu kanuna göre uyum için çalışmaların yürütülmesi konusu aşağıdaki gibi karara bağlanmaktadır (MEB, 2016):

“Genel Müdürlük, ülkenin ekonomik ve mali imkanları ölçüsünde, yabancı ile başvuru sahibinin veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerin ülkemizde toplumla olan karşılıklı uyumlarını kolaylaştırmak ve ülkemizde, yeniden yerleştirildikleri ülkede veya geri döndüklerinde ülkelerinde sosyal hayatın tüm

alanlarında üçüncü kişilerin aracılığı olmadan bağımsız hareket edebilmelerini kolaylaştıracak bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ile uluslararası kuruluşların öneri ve katkılarından da faydalanarak uyum faaliyetleri planlayabilir”.

Öte yandan, Birleşmiş Milletler Mültecileri Yüksek Komiserliğinin (BMMYK) hazırladığı şehirlerde mülteci korumaya ilişkin operasyonel rehbera göre okullardaki entegrasyonu geliştirmek için çeşitli pratik adımlar belirlenmiştir (UNHCR, 2011). Bu adımlar özetle şöyledir:

- Paralel eğitim yapılarının kurulmasından kaçınılmalı ve mültecilerin ulusal eğitim sistemine entegrasyonu teşvik edilmeli.
- Mültecilerin ihtiyaçları için stratejik eğitim planları hazırlanmalı ve tüm paydaşlarla iş birliği yapılmalı.
- Kamu okullarının kapasitesinin artırılması ve hizmetlerin kalitesinin iyileştirilmesi için eğitim bakanlığı ve yerel otoriteler ilave desteklerin nasıl sağlanacağı konusunda birlikte tartışmalı ve karar vermeli.
- Potansiyel kitlesel göç akınlarına yönelik acil durum planları yapılmalı.
- Ev sahibi toplumun mültecileri kabulü desteklenmeli, onların yerel halkla aynı haklardan yararlanması ve aynı eğitim fırsatlarına erişmesi sağlanmalı.
- Amaç, eğitimin bir arada barışçıl bir şekilde yaşama aracı olarak kullanılmasıyla “sosyal uyumu” artırmak olmalı.

Yukarıda belirtilen pratik adımlardan da anlaşılacağı üzere BMMYK ilkesel olarak, mülteci çocukların yerel çocuklar ile orta ve uzun vadede barış içinde bir arada var olabilmelerini amaçlamakta ve bu amaca ulaşabilmek için mültecilerin ana akım eğitim sistemi içinde yer almasını desteklemektedir. Diğer yandan, paralel eğitim sistemlerin oluşumlarının mümkün olduğunca önlenmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Mülteci öğrencilerin ulusal eğitim sistemine doğrudan entegre edilemediği durumlarda ise ulusal veya uluslararası sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenen mülteci topluluğu okulları, paralel bir eğitim sistemi olarak görülmelerine karşın ancak bir tür geçiş dönemi düzenlemeleri olarak kabul etmektedir (UNHCR, 2011).

Ülkemizdeki mevcut durumda zorunlu eğitim çağına gelmiş olan Suriyeli çocukların yalnızca %59'u eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Eğitim hizmetlerinden yararlanan Suriyeli çocukların yaklaşık %37'si halen geçici eğitim merkezlerinde öğrenim görmektedir. Gerek bu oranları artırma gerekse Suriyeli öğrencilerin uyum düzeylerini yükseltme ve onları toplumsal sistemlere entegre etmek amaçlarıyla başta MEB olmak üzere bazı kamu kurumları tarafından çeşitli proje ve çalışmalar yürütülmektedir. Bu projelerden en önemlisi, MEB tarafından yürütülen Suriyeli Çocukların Türk eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesidir (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System). PICTES olarak bilinen bu proje şimdiye kadar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen en yüksek bütçeli projedir. PICTES projesi özellikle, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna odaklanması açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Avrupa Birliği tarafından desteklenen proje, sadece Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin insani yardım, sağlık, psikososyal destek, eğitim ve göç yönetimi gibi alanlarda desteklenmesi amacıyla geliştirilmiş bir program olan Türkiye'deki Sığınmacılar için Mali İmkân (Facility for Refugees in Turkey-FRIT) adı altında doğrudan hibe yönetimi ile 04.10.2016 tarihinden itibaren yürütülmektedir (Güzel, 2019).

Suriyeli nüfusun en yoğun olarak yaşadığı 23 ilde yürütülen bu projede, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırıcı faaliyetler yer almaktadır. Bu faaliyetler; Türkçe öğretimi, Arapça öğretimi, rehberlik hizmetleri, Suriyeli çocuklara kırtasiye, eğitim materyali ve giyim temini, telafi eğitimi, destekleme eğitimi, okula taşıma hizmeti, Türkçe dil yeterlilik sınavı, eğitim ekipmanları ve aile eğitimleri başlıkları altında listelenebilir. Toplam bütçesi 500 milyon avro olan proje kapsamında 5 bin 600 Türkçe öğreticisi, 500 rehberlik danışmanı, 100 Arapça öğretmeni, 1200 güvenlik ve temizlik personeli olmak üzere toplamda 7 bin 400 kişi istihdam edilmektedir. Ayrıca projede 300 milyon avro, Suriyelilerin eğitiminde kaliteye yönelik çalışmalara, 200 milyon avro da okul inşaatları için ayrılmıştır (PICTES, t.y.).

Suriyeli öğrencilerin uyumlarını sağlamak üzere gerçekleştirilen çok paydaşlı bir diğer çalışma ŞNT olarak kısaltılan Şartlı Nakit Transferi projesidir. ŞNT; MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kızılay, UNICEF ve ECHO (Avrupa Sivil Koruma ve İnsani Yardım İşlemleri) iş birliğinde Suriyeli öğrenciler için okula devam şartıyla yürütülen bir destek mekanizmasıdır. Bu program hem devlet okullarında hem de geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören Suriyeli çocukları kapsamaktadır. Okulların açık olduğu dönem boyunca anaokulu dahil 1-8. Sınıf arası kız öğrencilere aylık 40 TL, erkek

öğrencilere 35 TL, liseye devam eden kız öğrencilere 60 TL, erkeklere 50 TL ve ayrıca Eylül ve Ocak aylarında her çocuğa ekstra 100'er TL ödeme yapılması planlanmaktadır. Avrupa Birliği İnsani Yardım ve Sivil Koruma Genel Müdürlüğü'nün (ECHO) 34 milyon avro tutarındaki finansal katkısı ile uygulanan bu program çerçevesinde 2017 yılı sonuna kadar 230 bin çocuğa ulaşılması hedeflenmektedir (UNICEF, 2017).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle ilgili yurt içinde yapılmış olan çalışmalara özetle yer verilmiştir. İlgili çalışmalar yapıldıkları yıla göre sıralanarak özetlenmiştir.

Konuyla ilgili çalışmalardan biri olan Yelok ve Büyükiziz (2010) tarafından yürütülen çalışmada Gazi TÖMER'de öğrenim gören B1 kurundaki yabancı öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları seslendirme hatalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde olan araştırmada öğrencilerin yaptıkları seslendirme hataları incelenmiş ve en çok hatanın /ö/ sesinde yapıldığı saptanmıştır. Bunu takip eden diğer sesletim hataları ise sıklık sırasına göre /ü/, /ö/; /ı/, /a/ sesleri olarak belirlenmiştir. Bu ses hatalarını birbirine yakın oranlarla diğer sesler takip etmektedir.

Akkaya (2013) makalesinde Türkiye'de Türkçe öğrenen Suriyeli mültecilerin Türkçeye ilişkin sahip oldukları algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel olan çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu A2 seviyesinde Türkçe öğrenen mülteciler oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan Suriyelilerin %96,2'sinin Türkçeyle ilgili olumlu metaforlar geliştirdiği tespit edilmiştir.

Demirci (2015) yaptığı nitel çalışmasında, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER'de B1 kurunda Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerilerine ilişkin tespitlerde bulunmuştur. Çalışmada sesli okuma ve gözlem yöntemi kullanarak öğrencilerin okurken birçok hata yaptıklarını tespit edilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma hatası yapmalarında alfabenin, ses ve yapı farklılıklarının, öğrencilerin moral

ve motivasyonlarının, okumayla ilgili tutumlarının, derste kullanılan materyallerin etkili olduğunu belirtmiştir.

Dönmez ve Paksoy (2015)'un yürüttüğü nicel araştırmada Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar anket kullanarak tespit edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunluğu Türkçenin dil bilgisi açısından zor olduğunu düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların Türkçe yazmada ve bazı harflerin telaffuzunda zorlandıkları ortaya konmuştur. Kelime bilgisi açısından Türkçe ile Arapça arasındaki ortak kelimelerin Türkçeyi öğrenmede kolaylık sağladığı bulgulanmıştır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından yürütülen çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni olan fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda görev yapan 16 öğretmen ve 5 yönetici oluşmaktadır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin aile özellikleri, karşılaşılan sorunlar, sorunlara yönelik bulunan çözümler ve öneriler olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Bu kapsamda aile özellikleriyle ilgili olarak Türkiye'de bulunma sebepleri, aile yapısı, maddi durum, çocuğun eğitimiyle ilgilenme durumu, göç nedenleri gibi verilere ulaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ise dil sorunu, davranış sorunu, Millî Eğitim-okul iş birliği sorunları, okul- aile iş birliği sorunları ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar olarak beş alt tema altında toplanmıştır.

Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) tarafından literatür ve yürütülen proje bulgularını incelemiştir. Araştırmada, Suriyeli öğrencilerin eğitim ile ilgili yaşadıkları birtakım sorunlar (okullara kayıta yaşanan zorluklar, GEM'lerin kapatılmasıyla ilgili sorunlar, ara sınıftan başlatılma sorunları, geçerli diploma sorunu, özel eğitime ihtiyaç duyanların yaşadıkları sorunlar ve uyum sorunu) ortaya çıkarılmıştır.

Özdemir ve Yazıcı (2017) tarafından yürütülen nitel çalışmada İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü'nde farklı seviyelerdeki 147 öğrencinin Türkçe öğrenirken dört temel dil becerisinde karşılaştıkları alfabe sorunlar incelenmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik çeşitli öneriler ortaya konmuştur. Araştırmanın verileri öğrencilerin okuma notlarından ve yazma ödevlerinden toplanmış ayrıca okutmanların görüş ve tespitlerinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda Mısırlı öğrencilerin alfabe kaynaklı “a, e , ı, i, o, ö, u, u” sesli ve “b, c, ç, d, g, ğ, j, p, ş, t” sessiz harflerde sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca bu sorunların i) Arap alfabesiyle Latin alfabesinin

birbirlerinden farklı olması, ii) Mısır'da günlük hayatta konuşulan Ammicenin Fusha Arapçasından farklı olması, iii) Mısırlıların Latin alfabesiyle ilk defa İngilizce vesilesiyle tanışmış olmaları ve iv) İngiliz alfabesiyle Türk alfabesinin seslendirme ve kullanımlarının birbirlerinden farklı olması nedeniyle ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Biçer (2017)'in nitel çalışmasında ise Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde ana dillerinin etkisine yönelik öğrenci ve okutman görüşleri belirlenerek derslerde tutulan araştırmacı günlüklerinin de analizlere katılmasıyla bütüncül bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde okuyan 23 Suriyeli öğrenci ve onların derslerine giren 5 okutman oluşturmaktadır. Bu çalışma sonucunda ana dilin öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulan durumlarda kullanıldığı ve okutmanların da bu konuda esnek davrandıkları belirlenmiştir.

Biçer ve Kılıç (2017) tarafından yürütülen diğer bir nitel çalışmada Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile verilerin toplandığı çalışmada yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarının içeriği, biçimsel özellikleri, öğrenci seviyesine uygunluğu, temel dil becerilerinin dağılımı ve etkinliklerin uygulanması konusunda tespitler yer almaktadır. Araştırmada sonuç olarak, öğretmen görüşlerinin ders kitabının farklı yönlerden pek çok eksiğinin bulunduğu yönünde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönündeki öğretmen görüşü de açığa çıkarılmıştır.

Erdem (2017) tarafından yapılan nitel çalışmada mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunların ve bu öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 5 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda mültecilerin yaşadıkları temel sorunun dil sorunu olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada ayrıca, öğretim sürecinin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmediği, kullanılan materyallerin eksik olduğu, ölçme-değerlendirmede nesnel araçların geliştirilememiş olduğu da belirlenmiştir. Araştırmacılar mülteci öğrencilere yönelik bir yıllık hazırlık programının uygulanmasını ve bu öğrencilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının da göz önüne alınmasını önermektedir.

Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzler (2017) araştırmasında, nitel araştırma deseni kullanılarak ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden tarama türünü kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul devlet okullarında görev yapan 64 öğretmen, 15 yönetici ve 42 veliden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin yaşadığı en büyük sorunun dil bilmemekten kaynaklanan iletişim sorunu olduğu dile getirilmiştir. Katılımcıların yaşadıkları ikinci sorun ise uyum sorunu olarak belirlenmiştir.

İmamoğlu ve Çalışkan (2017) nitel çalışmasında ilkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili mevcut veya çıkabilecek sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 20 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda öğrencilerde iletişim sorunu, davranış bozukluğu, okuldan sıkılma, boşa zaman harcama, araç gereç eksikliği ve mevcut programı yetiştirememe gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir.

Aykırı (2017) tarafından yürütülen nitel araştırmada, ilkokullardaki Suriyeli öğrencilerin durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlkokullardaki görev yapan 18 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle olumlu ancak öğrenci velileriyle olumsuz iletişim içinde oldukları belirlenmiştir.

Turan ve Polat'ın (2017) nitel çalışmasında ilkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan 15 öğretmenle yapılan görüşme verilerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerin aile, yaş, dil, eğitim sistemi farkı ve kültürel sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla (2018) tarafından yürütülen nitel çalışmada ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sınıfta yaşadıkları sorunlar üzerine 35 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.. Araştırmanın sonucunda, ilkokullarda Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında kültür çatışmalarının yaşanmadığı ancak Suriyeli ve Türk öğrencilerin kaynaşmasının önündeki en büyük engelin dil olduğu ortaya konmuştur.

Moralı (2018) yaptığı nitel araştırmada Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi desenini kullanmıştır. Söz konusu araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunların kaynağı olarak duyuşsal sorunları, aile desteğini,

hedef dili, materyali, sınıf ortamını ve yöntemini belirtmiştir. Araştırmacılar tüm bu sorunların başında dil sorununun geldiğini vurgulamıştır.

Ayık (2019) çalışmasını geçici eğitim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 225 Suriyeli öğrenci ve bu öğrencilere Türkçe öğreten eğiticiler ile gerçekleştirmiştir. Hem nicel (ön test-son test) hem nitel araştırma (görüşme formu) yöntemlerinin kullanımıyla gerçekleştirilen çalışmada erken yaşta öğrenenlerin gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olarak tasarlanan oyunların öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırdığı, onların derslere olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığı, oyunların öğrencilerin kolaylıkla hedef dilde iletişim kurabilecekleri doğal ortamlar sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil olmaları hususunda karşılaştıkları sorunlar da araştırılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ailelerinin maddi yetersizlikleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların ve sınıfların fiziksel durumu, okul ve sınıf içi disiplinsizlik, eğitimde hem Türk idareciler ve öğretmenler hem de Suriyeli idareciler ve öğretmenlerin olmasından kaynaklı bir ikililik gibi durumlar çalışmada ele alınan sorunlar arasındadır.

Çilek (2020) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Yürütülen nitel çalışma 30 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen verilen doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşma ve dinleme becerilerini yetersiz buldukları, “2018 Türkçe Öğretim Programının” eksik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle ilgili yurt dışında yapılmış olan çalışmalar çalışmalar yapıldıkları yıla göre sıralanarak özetlenmiştir.

Wilkinson (2002) yaptığı nicel çalışmada Kanada'daki mülteci gençlerin eğitim deneyimlerini inceleyerek eğitimsel başarılarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 15-21 yaş arasındaki 91 genç Suriyeli mülteci ve onların 123 ebeveyni olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak mülteci gençlerin çoğunluğunun eğitim sisteminde iyi durumda olduğu ortaya çıkmıştır. Etnik köken, mülteci kampı deneyimi, geldiklerinde uygun sınıfa yerleştirme, ebeveyn sağlığı ve kentsel yerleşim gençlerin akademik başarılarını etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir.

Khan (2014) tarafından yapılan karma araştırmada hem anket uygulanarak hem de gözlem ve görüşme yapılarak ikinci dil öğreniminde ev ortamının önemi belirtilip bu ortamda ikinci dil öğrenimini etkileyen faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ikinci dil öğrenen öğrenciler ve dil öğreten öğretmenler dahil olmak üzere yaklaşık 40-50 arası kişiden veri toplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ailenin maddi durumu, sosyal durumu, ikinci dilin önemini anlaması ve o dili öğrenmeye manevi destek vermesi, ailenin üyeleriyle dil pratiği yapması ve okulun ikinci dil öğretiminde yeterli olmaması ön plana çıkan faktörler olarak belirlenmiştir.

Al-Masrı (2018) tarafından yapılan nitel araştırmada, 9 farklı ülkede (Almanya, Türkiye, İsveç, Danimarka, Norveç, Fransa, Malay, Avusturya, Romanya) bulunan Suriyeli mültecilerin bulundukları ülkelerin dillerini edinmede karşılaştıkları zorlukları belirlemekte ve bu zorluklar için katılımcıların bakış açısından çözümleri sunmak amaçlanmıştır. Çalışmanın grubu ise bahsi geçen ülkelerde bulunan 45 Suriyeli mülteci. Araştırma röportajlar ve açık uçlu sorularla bir anket yoluyla Facebook messenger uygulaması üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda mültecilerin ikinci bir dil edinmede karşılaştıkları zorluklar ile ilgili olarak, asıl zorluğun dilin kendisinden kaynaklandığı ve katılımcıların karşılaştıkları sosyal, finansal, zamansal ve psikolojik zorluklardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Fang, Neil, Brake ve Sapeha (2018) tarafından yapılan nitel araştırmada, Kanada'da bulunan, ana dili İngilizce olmayan ve İngilizce öğrenen mültecilerin son bir yıl içinde entegrasyon ve İngilizce öğrenmeye ilişkin karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Kanada'da bulunan 114 mülteciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, mültecilerin konuştuğu dilin farklı olması, hedef dille ilgili geçmiş öğrenme deneyimleri ve geçmiş öğrenme yaşantıları, entegrasyon sürecinde karşılaşılan zorluklardan başlıcaları olarak belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, geldikleri ülkelerde olan savaş nedeniyle mültecilerin duygusal problemler yaşadıkları, bu kişilerin İngilizce öğrenmenin kendi gelecekleri açısından öneminin farkında oldukları ve kendilerine verilen İngilizce öğretimi hizmetlerinden memnun oldukları belirlenmiştir.

Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen ve Sidhu (2018) karma bir araştırmada, Kanada'da bulunan Suriyeli mültecilerin sosyal entegrasyonlarını ve okullardaki akademik başarılarını etkileyen faktörleri eğitimcilerin görüşlerine başvurarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Yapılan tematik analizlerde Suriyeli mülteci öğrencilerin

akademik başarı ve entegrasyonlarının yanı sıra geçmiş travmaları ve ruh sağlıkları da göz önüne alınmıştır. Eğitimcilerle yapılan 15 adet görüşme ve uygulanan 25 anketin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal entegrasyonları çeşitli faktörlerce etkilenmektedir. Bu faktörlerin karmaşık ve birbirleriyle kesişen nitelikte olduklarının belirtildiği araştırmada; öğretmen davranışları, öğretmen desteğindeki yetersizlik, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin yöneticilerle olan ilişkileri, öğrencilerin oturma ve sosyal hizmet görevlileriyle olan ilişkileri ve öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkileri başlıca faktörler olarak belirlenmiştir.

Yukarıda kısaca verilen araştırmalara genel olarak bakıldığında, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılan bilimsel çalışmaların az sayıda olduğu hemen dikkati çekmektedir. Konuyla ilgili yurtdışında yürütülmüş olan çalışmaların sayısı ise oldukça azdır. Ancak son yıllarda yapılmış olan çalışmaların sayısından görece bir artış görülmektedir.

Diğer yandan, yürütülmüş olan bu çalışmaların daha çok var olan durumun belirlenmesine ve yaşanan sorunların ortaya konulmasına yönelik olarak yürütülmüş çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Suriyeli mülteciler ikinci bir dil öğrenirken ana dilleri ile hedef dil arasındaki farklılıkların yanı sıra materyal eksikliği veya öğrenme ortamındaki yetersizlikler gibi eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlarla da karşı karşılaya kalmaktadır. Bunlara ek olarak, bu insanların yaşadıkları maddi sorunlar ve uyum sorunları da onların yabancı bir dili öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, dördüncü sınıf Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmenlerin önerilerini belirlemek amacıyla nicel araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır.

Nicel araştırma modeli, nesnel ölçümleri ve anketleri kullanarak toplanan verilerin istatistiksel, matematiksel ve sayısal analizini vurgulamaktadır (Babbie, 2010). Yürütülen araştırmada ilgili sorunların belirlenmesi amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli sayısal verileri toplamaya ve bunları insan gruplarının arasında genellemeye veya belirli bir fenomeni açıklamaya odaklanmaktadır (Babbie, 2010). Karasar'a (2016) göre tarama modelinin amacı, evren hakkında genel bir yargıya varıp evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Diğer bir deyişle, tarama modeli, bir grubun kendisinde var olan özelliklerini tespit etmek ve verilerin toplanması amacıyla yapılan çalışmaları ifade etmektedir. Araştırmacı sorular sorarak toplumun düşüncelerini öğrenmek için çeşitli anket teknikleri kullanılıp uygun cevaplar alabilir. Veriler bir şekilde sorulara cevap veren kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde raporlaştırılır. Bu araştırma modeli çok sayıdaki bireyden oluşan örneklemle elde edilen kapsamlı bilgiyi vermesiyle büyük bir avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Ayrıca yürütülen bu araştırmanın nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılarak belirlenen sorunlara yönelik 98 öğretmenden (%57.64) alınan önerileri belirlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerdeki (Hacılar, İncesu, Kocasinan, Melikgazi ve Talas) Millî Eğitim

Bakanlığı'na bağlı, Suriyeli öğrencilerin olduğu ilkokulların dördüncü sınıfında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Kayseri ili merkezindeki söz edilen ilçelerinde Suriyeli öğrencilerin bulunduğu tüm ilkokulların listesi Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü, PICTES bölümünden temin edilmiştir. Bu okullarda görev yapan sınıfta Suriyeli öğrenci olan ve evreni temsil edecek dördüncü sınıf okutan öğretmenlerin seçiminde “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, “örnekleme oluştururken her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı vererek ve seçkisiz atamayı kullanarak yapılan yöntemdir”. (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

2019-2020 eğitim-öğretim yılında yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunun artırılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'nün “Yabancı Öğrencilerin Uyum Sınıfları” başlıklı konuyla hazırlanan 2019/15 numaralı genelgede yabancı öğrencilerin Türkçe seviyelerini ölçmek amacıyla PICTES tarafından yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavı'nın (TYS) puanları doğrultusunda bu öğrenciler için uyum sınıfları açılmış (Ek-3) ve YYS'de 60 puanın altında alan öğrenciler uyum sınıflarına alınmışlardır. Bu çalışmada, YYS'de 60 puanın üstünde olarak normal sınıflarda kalan (uyum sınıflarına alınmayan) Suriyeli öğrencilerin durumları sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel bilgileri form aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda öğretmenlerin; cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, mesleki kıdem, Suriyeli öğrencilerle olan öğretimsel deneyimi, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı ve Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik katıldığı seminerler veya kurslara ilişkin maddeler yer almaktadır. Ulaşılan 57 okuldaki 170 dördüncü sınıf öğretmenine ait kişisel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.2.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Bu bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin (cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, meslekteki kıdem, Suriyeli öğrencilerle olan öğretimsel deneyimi, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim-kurs/seminer- alma durumu, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı) veriler yer almaktadır.

3.2.1.1. Cinsiyet

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	85	50
Erkek	85	50
Toplam	170	100

Araştırmanın 170 katılımcısı vardır. Bu katılımcıların %50’si (n=85) kadın ve %50’si (n=85) erkektir.

3.2.1.2. Öğrenim Durumu

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrenim Durumu	F	%
Ön Lisans	16	9.40
Lisans	145	85.30
Lisans Üstü	8	4.70
Diğer	1	0.60
Toplam	170	100

Katılımcılar, öğrenim durumları açısından incelendiğinde %85.30’unu lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Ön lisans derecesine sahip katılımcı oranı %9.40 olarak belirlenirken lisans üstü dereceye sahip katılımcıların oranı %0.60’tır.

Bu verilere göre katılımcıların çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim almıştır. Ön lisans veya lisans üstü düzeyde eğitim alan öğretmenlerin sayısı azdır.

3.2.1.3. Mezun Olunan Okul

Öğretmenlerin mezun olduğu okullarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okullarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mezun Olduğu Okul	F	%
Eğitim Fakültesi	128	75.30
Eğitim Enstitüsü	17	10
Öğretmen Okulu	4	2
Diğer	21	12.40
Toplam	170	100

Katılımcıların en son tamamladıkları okul türüne bakıldığında çoğunluğun (n=128, %75.30) eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Son olarak bir eğitim enstitüsünü tamamlayanların oranı %10 iken öğretmen okulu mezunlarının oranı %2.40'tır. Diğer türde bir eğitim kurumunu tamamlamış olan katılımcıların oranı ise %12.40 olarak bulunmuştur.

3.2.1.4. Mesleki Kıdem

Örneklemdaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Mesleki deneyim açısından katılımcıların yarısından biraz fazlasının 21 yıl ve üzeri (n=90, %52.90) deneyime sahip olduğu görülmektedir. 11-15 yıl arası deneyime sahip katılımcıların oranı %21.80 iken 16-20 arası deneyime sahip katılımcıların oranı %20 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 Yıl	1	0.60
6-10 Yıl	8	4.70
11-15 Yıl	37	21.80
16-20 Yıl	34	20
21+ Yıl	90	52.90
Toplam	170	100

Öte yandan, 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin oranı %4.70 iken 0-5 yıl deneyime sahip katılımcı sayısı yalnızca birdir. Bu tablodan katılımcı öğretmen grubunun çoğunlukla 11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.1.5. Suriyeli Öğrencilerle Olan Öğretimsel Deneyimi

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflardaki deneyimlerine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Olduğu Sınıflardaki Deneyimlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Suriyeli Öğrencilerle Olan Deneyim (Yıl)	F	%
1	17	10
2	18	10.60
3	16	9.40
4	62	36.50
5+	57	33.50
Toplam	170	100

Katılımcı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere öğretim vermekle ilgili deneyimleri incelendiğinde toplam deneyim yılının daha çok dört (%36.50) ve beş yıl ve daha fazla

(%33.50) olduğu anlaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerle bir, iki ve üç yıldır çalışan öğretmenlerin oranları birbirlerine yakındır (sırasıyla %10, %10.60 ve %9.40).

3.2.1.6. Yabancılarla Türkçe Öğretimine Yönelik Kurs veya Seminer Alma Durumu

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik kurs veya seminer alma durumlarına göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Kurs veya Seminer Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kurs veya Seminer		
Alma	F	%
Aldım	64	37.60
Almadım	106	62.40
Toplam	170	100

Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası (n=106, %62.40) Suriyeli öğrencilerin öğretimine yönelik bir kursa veya seminer programına katılmamıştır. Bu tür bir programa katılanların oranı %37.6’da kalmaktadır.

3.2.2. Sınıf Mevcudu ile Sınıflarda Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Sayısına Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bulundukları İlçelerdeki Dağılımı

Melikgazi, Kocasinan, Hacılar, İncesu ve Talas ilçelerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin girdikleri sınıfların mevcudu ile bu sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin sayısına göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, Melikgazi ilçesinde araştırmaya katılan 79 öğretmenin sınıf mevcutlarına bakıldığında sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının 29.92 olduğu görülmektedir. Sınıflarda bulunan öğrenci sayıları ise 12 ile 42 arasında değişmektedir. İlgili standart sapma değeri (6.948) dikkate alındığında sınıf mevcutlarının heterojen olduğu söylenebilir. Her bir öğretmenin sınıfında bulunan Suriyeli öğrenci sayısının ortalama değeri 8.10’dur. Sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayıları 1 ile 23 arasında değişmektedir. Ranj (22) ve standart sapma değeri (5.351) göz önüne alındığında sınıflarda çok farklı sayılarda Suriyeli öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır.

Kocasinan ilçesinden katılan 80 öğretmenin sınıf mevcutları ortalama sayısının 26.65 olduğu görülmektedir. Sınıflarda bulunan öğrenci sayıları ise 10 ile 40 arasında değişmektedir. İlgili standart sapma değeri (7.246) incelendiğinde sınıf mevcutlarının homojenlikten uzak olduğu söylenebilir. Her bir öğretmenin sınıfında bulunan Suriyeli öğrenci sayısının ortalama değeri 4.82'dir. Sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayıları 1 ile 14 arasında değişmektedir. Ranj (13) ve standart sapma değeri (3.703) göz önüne alındığında sınıflarda farklı sayılarda Suriyeli öğrencinin olduğu anlaşılmaktadır.

Hacılar ilçesine gelindiğinde, PICTES'ten alınan listeye göre, Suriyeli öğrencilerin tek bir okulda olduğu görülmektedir. Tablo 7'nin gösterdiği gibi araştırmaya katılan öğretmenin sınıfındaki 23 öğrenci arasındaki Suriyeli öğrenci sayısı yedidir.

Tablo 7.

Melikgazi, Kocasinan, Hacılar, İncesu ve Talas İlçelerinde Sınıf Mevcudu ile Sınıflarda Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Sayısına Göre Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı

İlçeler	Öğretmen Sayısı	Değişkenler	Minimum	Maksimum	X	S.S.
Melikgazi	79	Sınıf Mevcudu	12	42	29.92	6.94
		Sınıftaki Suriyeli Öğrenci	1	23	8.10	5.35
Kocasinan	80	Sınıf Mevcudu	10	40	26.65	7.24
		Sınıftaki Suriyeli Öğrenci	1	14	4.82	3.70
Hacılar	1	Sınıf Mevcudu	23	23	23	--
		Sınıftaki Suriyeli Öğrenci	7	7	7	--
İncesu	3	Sınıf Mevcudu	13	39	26	13
		Sınıftaki Suriyeli Öğrenci	1	5	2.67	2.08
Talas	7	Sınıf Mevcudu	26	30	27.86	1.46
		Sınıftaki Suriyeli Öğrenci	1	8	3	2.58

İncesu ilçesinde Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan üç öğretmenin sınıflarındaki mevcut ortalama öğrenci sayısının 26 olduğu görülmekte olup sınıflarda bulunan öğrencilerin sayısı 13 ile 39 arasında değişmektedir. İlgili standart sapma değerine (13) bakıldığında sınıf mevcutlarının homojenlikten çok uzak olduğu söylenebilir. Her bir öğretmenin sınıfında bulunan Suriyeli öğrenci sayısının ortalama değeri 2.67'dir. Sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayıları bir ile beş arasında

değişmektedir. Ranj (4) ve standart sapma değerine (2.08) bakıldığında sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin sayısının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7'ye baktığımızda Talas ilçesinden araştırmaya katılan yedi öğretmenin sınıf mevcutlarına göre sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının 27.86 olduğu görülmektedir. Sınıflarda bulunan öğrenci sayıları ise 26 ile 30 arasında değişmektedir. İlgili standart sapma değeri (1.46) incelendiğinde diğer ilçelere göre oldukça küçük bir değer olduğu görülmektedir. Bu durumda sınıf mevcutlarının homojenlikten yakın olduğu söylenebilir. Her bir öğretmenin sınıfında bulunan Suriyeli öğrenci sayısının ortalama değeri üçtür. Sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayıları bir ile sekiz arasında değişmektedir. Ranj (7) ve standart sapma değeri (2.58) göz önüne alındığında sınıflarda Suriyeli öğrencilerin sayılarının birbirlerine yakın sayılarda olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, Kayseri ili sınırları içinde bulunan Suriyeli öğrencilerin ilçelere göre dağılımına bakıldığında ise öğrencilerin daha çok Kocasinan ve Melikgazi ilçelerinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrencisi olan ve bu araştırmada katılımcı olan öğretmenlerden 80'i Kocasinan ilçesinde, 79'u Melikgazi ilçesinde, yedisi Talas ilçesinde, üçü İncesu ilçesinde ve biri Hacılar ilçesinde çalışmaktadır.

İlçelere göre sınıflarda bulunan mevcut öğrenci ortalamaları Kocasinan'da 26.65, Melikgazi'de 29.92, Talas'ta 27.86, İncesu'da 26 ve Hacılar'da 23 olarak hesaplanmıştır. Sınıf mevcudu ortalamasına göre tüm ilçeler yakın değerlere sahip olsa da sınıfların en kalabalık olduğu ilçe Melikgazi ilçesidir. Bu ilçelerdeki sınıflarda yer alan Suriyeli öğrenci ortalamaları ise Kocasinan 4.82, Melikgazi 8.10, Talas üç, İncesu 2.67 ve Hacılar yedi olarak belirlenmiştir. Bu bilgilere göre bir sınıfta ortalama olarak en fazla Suriyeli öğrencinin olduğu ilçe Melikgazi'dir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket (Ek-4) kullanılmıştır. Anket maddelerinin oluşturulması sürecinde, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlara yönelik yapılan ilgili çalışmalar (Gözüküçük, 2015; Kan ve Yeşiloğlu, 2017; Gözüküçük ve Kıran, 2016) incelenerek çıkan sonuçlardan yararlanılmıştır.

Bununla birlikte, anket maddelerini oluşturmadan önce Suriyeli öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle görüşülmesinin uygun olacağı düşünülerek iki ilkokulda

4. sınıf derslerine giren öğretmenlerden beş kişiyle görüşülmüş olup, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili fikirleri alınmıştır.

Öğretmenler için geliştirilen anket formu ve oluşturulan maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman değerlendirme formu hazırlanmış, uzmanların maddelerin uygun olup olmadıklarına ilişkin değerlendirilmesi adına “çıkarılmalı(1), düzeltilmeli(2) ve kullanılabilir(3)” ifadelerini işaretlemeleri, düzeltme için önerileri varsa yazmaları istenmiştir. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümün’de bir uzmanın, Çukurova Üniversitesi Temel Eğitim Bölümün’de yedi öğretim üyesi ile Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümün’den bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Dokuz uzmandan alınan görüşler doğrultusunda ankette üçüncü kısım çıkarılmış diğer maddeler üzerinde de gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanların farklı bir çalışma konusu olduklarına dair fikir belirtmelerinden dolayı ankette çıkarılan üçüncü kısım “Suriyeli öğrencilerin okula uyum durumları, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları bölgenin eğitimlerine etkisi ve Suriyeli velilerin öğrencilerin eğitimine katkısına” yönelik maddelerden oluşmaktaydı. Dokuz uzman tarafından oluşturulan anket Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları sorunları ölçmek için yeterli bulunmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra öğretmenlerin maddeleri anlayıp anlamadıklarını belirlemek için 10 öğretmene uygulama yapılmış ve anlaşılmayan maddeler olmadığı tespit edilmiştir. Anket maddeleri öğretmenlere uygulandıktan sonra ankete son hali verilmiştir.

“Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunları Belirleme Anketi (SÖTDKSBA) üç bölümden oluşmakta olup birinci bölümde “Suriyeli Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Bilme Ve Öğrenme Durumları’nı” içeren 28 madde; ikinci bölümde “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Okuma ve Dinleme Çalışmaları’nı” içeren 17 madde; üçüncü bölümde ise “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Çalışmaları’nı” içeren 31 madde yer almaktadır. Açık uçlu olan bir madde ise öğretmenlerin önerilerinin belirlenmesi için anket formuna eklenmiştir.

Dereceli olarak puanlanan maddelerden bazıları sıklık, bazıları ise katılma düzeyinin belirlenmesine yöneliktir. Katılma düzeyi ile ilgili maddeler 5’ten (kesinlikle katılıyorum), 1’e (kesinlikle katılmıyorum) ve 0 (fikrim yok) şeklinde puanlanmaktadır. Sıklıkla ilgili maddeler ise 5’ten (her zaman) 1’e (hiçbir zaman) ve 0 (fikrim yok) şeklinde puanlanmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Kayseri Millî Eğitim Müdürlüğü'nden, hazırlanan anketin uygulanabilmesi için 2019 Kasım ayının 4. haftasında gerekli izinler (Ek-5) alındıktan sonra PICTES'den alınan Suriyeli öğrencilerin bulunduğu ilkokulların listesi doğrultusunda hareket edilerek bu okullardaki yöneticilerle görüşülmüş; araştırmanın amacı açıklanarak onayları alındıktan sonra dördüncü sınıf öğretmenleriyle yüz yüze görüşülmüş; gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anket formu verilmiştir. Bu şekilde toplam 180 öğretmene ulaşılmış (10 öğretmenden alınan anket eksik olduğu için değerlendirmeye alınmamış) ayrıca, 15 öğretmen mazereti sebebiyle katılmamıştır. SÖTDKSBA'nin biraz uzun olması (5 sayfalı) sebebiyle okulda şube sayısı fazla olan okullarda anket öğretmenlere teslim edilip daha sonra tekrar okullara gidilerek alınmış, şube sayısı az olan okullarda ise öğretmenlerden 15-20 dakikalık bir süre içerisinde teslim alınmıştır. Bu süreç sonucunda eksiksiz doldurulmuş olan 170 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. (Aralık 2019- Şubat 2020).

SÖTDKSBA'ni Kayseri ilindeki tüm ilçelerde uygulanması planlanmıştır. Ancak 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi olan Mart ayında dünya çapında görülen Kovid-19 salgını nedeniyle Türkiye'de eğitim ve öğretime ara verilmiş ve uygulama sona ermiştir. Ulaşılamayan ilçeler için 2020 Nisan ayının 4. haftasında Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne dilekçe verilerek bu ilçelerdeki dördüncü sınıfta görev yapan öğretmenlere anketi yollayabilmek için mail adresleri ya da telefon numaraları istenmiştir. Ancak ilgili öğretmenlerin kişisel bilgilerinin izinleri alınmadan 2. veya 3. şahıslara verilmesi Bilgi Edinme kapsamında uygun görülmemiştir. Bu nedenle 170 öğretmenden elde edilen anketle verilerin toplanması süreci sonlandırılmak durumunda kalınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Bu doğrultusunda elde edilen veriler de nicel ve nitel analizleri yapılmıştır.

3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri analizi ilk olarak analize alınacak ve alınmayacak olan anket formlarının belirlenmesi ile başlamıştır. Bu doğrultuda doldurulan anket formları tek tek kontrol edilerek eksik doldurulan formlar değerlendirme dışına alınmıştır. Sonuç olarak, 180 öğretmen tarafından doldurulan anket formlarından 10'u elenmiş ve analizler 170

anket formu üzerinden yapılmıştır. Analizler bilgisayar ortamında, Microsoft Excel ve SPSS paket programları kullanılarak yapılmıştır. SÖTDKSBA formlarındaki verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasının ardından frekans ve yüzde kullanılarak veri analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında hem ilgili anket maddesi hem de ilgili anket bölümü dikkate alınmıştır.

3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Analizi

Öğretmenler tarafından dile getirilen öneriler açık uçlu biçimde toplandığı için bu verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri analizinin ilk aşamasında öğretmen görüşleri anket numarasına göre Ö1, Ö2 gibi kodlarla kodlanmıştır. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasının ardından daha önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi içerik analizinin gerçekleştirilmesine başlanmıştır. İçerik analizi sürecinin araştırmacı tarafından koordine edilmesine karşın tüm süreç, Çukurova ve Erciyes Üniversitelerinde eğitim bilimlerinde doktora derecesine sahip iki eğitim uzmanının daha görüşlerinin alınarak analizlere dahil edilmesi yoluyla, diğer bir deyişle toplamda üç uzmanın görüşleriyle yürütülmüştür. Nitel veri analizi sürecine dahil olan uzmanlar, analiz sürecinin her aşamasında görüşlerini karşılıklı olarak bildirmiş ve varsa itirazlarını dile getirmiştir. Verilerin analizi sürecinde tüm kod, kategori ve temalar bu üç uzmanın görüş birliğiyle belirlenmiş ve böylelikle kodlama işleminin güvenilirliği sağlanmıştır.

İçerik analizi, nitel verinin kodlandığı ve metnin bazı bölümlerinin daha küçük içerik kategorileriyle ilişkilendirildiği bir teknik olduğundan yürütülen içerik analizi sürecinde ilk olarak nitel veri setinin tamamı incelenerek olası kodlar belirlenmiştir. Tüm veri setinin birkaç defa incelenmesinin ardından olası kodlar yazılı duruma getirilmiş ve gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Sonraki aşamada, birbiriyle ilişkili olan kodların bir araya getirilmesiyle kategoriler ortaya çıkarılmıştır. İçerik analizinin bir sonraki kısmında ise kategoriler ortak özelliklerine göre birleştirilerek temalar elde edilmiştir. Bu aşamada 47 kod, 16 kategori ve 6 tema ortaya konmuştur. Oluşturulan tema, kategori ve kodlar tekrar incelenerek deneme kodlamasına geçilmiştir. Bu aşamada bir kodun silinmesine ve iki kodun birleştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca, kodlar üzerinde yapılan değişiklikler doğrultusunda bir kategorinin başka bir tema altına taşınması uygun görülmüştür. Kod, kategori ve temalara son biçimlerinin verilmesi ile veri analizinde 44 kod, 15 kategori ve 6 temanın kullanılması kesinleştirilmiş ve ardından nitel veri setinin kodlanması işlemine

geçilmiştir. Bu doğrultuda tüm öğretmen önerileri belirlenen kodlar çerçevesinde işaretlenerek kodlanmıştır. Bazı öğretmenlerin öneri ile ilgili olmayan görüşlerini de dile getirmiş olmalarından dolayı kodlama sırasında açık ya da örtük öneri içermeyen ifadeler kodlama işlemi dışında tutulmuştur.

Kodlamanın tamamlanmasının ardından tüm kodlar sayılarak frekansları belirlenmiş ve yüzdeler hesaplanarak tablolara dönüştürülmüştür. Nitel bulguların sunulması ise belirlenen temalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Her bir tema altında yer alan kategorilerin, kodların ve kod frekanslarının yorumlanması sırasında öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak ulaşılan bulguların desteklenmesi sağlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Kayseri’de bulunan ilkokullardaki 4. sınıfta bulunan Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine doğrultusunda bulgular dört ana alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlar sırayla: Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilme ve öğrenme durumlarına ilişkin bulgular; Türkçe okuma ve dinleme çalışmalarında karşılaştıkları sorunlarla ilişkin bulgular, Türkçe yazma ve konuşma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular ve son olarak öğretmen önerilerine ilişkin bulgular olarak belirlenmiş.

4.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Bilme ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci sorusu “İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilme ve öğrenme durumları nasıldır?” şeklindedir. SÖTDKSBA’nın 1-28. maddeleri bu sorunun yanıtıyla ilgili maddelerdir.

4.1.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Bilme ve Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilme ve başarı durumlarına yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerinin Türkçe bilmeleri ile ilgili görüşe öğretmenlerden %32.35’i “katılıyorum” düzeyinde katılmıştır. Bu görüşe kesinlikle katılmayan öğretmenlerin oranı %8.82’dir. Öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olduklarıyla ilgili olarak ise öğretmenlerin %19.41’i öğrencilerin kesinlikle başarılı olmadığını ifade ederken %40’ı “katılıyorum” düzeyinde başarılı olduklarını belirtmektedir.

Tablo 8.

Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Bilme ve Başarma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Maddeler		1 Kesinlikle Katılmıyorum	2 Çok az Katılıyorum	3 Katılıyorum	4 Genellikle Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum	0 Fikrim yok	Toplam
Türkçe biliyorlar.	f	15	43	55	37	20	0	170
	%	8.82	25.29	32.35	21.76	11.76	0	100
Türkçe dersinde başarılar.	f	33	43	68	15	11	0	170
	%	19.41	25.29	40	8.82	6.47	0	100
Türkçe bilmeyenlerin derse ilgileri daha az oluyor.	f	10	8	10	18	121	3	170
	%	5.88	4.70	5.88	10.58	71.17	1.765	100
Türkçe bilenlerin derse katılımları daha fazla oluyor.	f	9	8	16	30	107	0	170
	%	5.29	4.70	9.41	17.64	62.94	0	100
*(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Çok az Katılıyorum (3) Katılıyorum (4) Genellikle Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum								

Öte yandan, Suriyeli öğrencilerin Türkçe derslerindeki durumuyla ilgili öğretmenlerin “Türkçe bilmeyen öğrencilerin derse ilgileri daha az oluyor” ifadesine kesinlikle katıldıkları görülmektedir (%71.17). Bu ifadeye kesinlikle katılmayanların oranı yalnızca 5.88’dir. Benzer biçimde öğretmenler Türkçe bilmenin derse olan katılımı artırdığını düşünmektedir (%62.94).

4.1.2. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenmeye Karşı İstekli Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesine karşı istekli olma durumlarına yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur. Tablo 9’da öğretmenler, öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye karşı istekli olma konusundaki görüşe %30.58 oranında katılıyorlar ve %27.64 oranında genellikle katılmaktadır.

Tablo 9.

Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenmesine Karşı İstek Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Maddeler		1 Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılıyorum	3 Genellikle Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum	0 Fikrim yok	Toplam
Türkçe öğrenmeye karşı istek duyuyorlar.	f	14	27	52	47	30	0	170
	%	8.23	15.88	30.58	27.64	17.64	0	100
Türkçe öğrenme sürecinde çaba gösteriyorlar.	f	12	24	56	48	30	0	170
	%	7.05	14.11	32.94	28.23	17.64	0	100
Türkçe dersinde gayret gösteriyorlar.	f	14	21	66	50	19	0	170
	%	8.23	12.35	38.82	29.41	11.17	0	100
Bazıları Türk arkadaşıyla konuşarak Türkçe öğrenmeye çalışıyor.	f	13	18	42	56	36	5	170
	%	7.64	10.58	24.70	32.94	21.17	2,94	100
*(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Çok az Katılıyorum (3) Katılıyorum (4) Genellikle Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum								

Ayrıca, Suriyeli öğrencilerinin Türkçe öğrenme konusundaki istekli olduğuna kesinlikle katılan öğretmenlerin oranı %17.64'te kalmıştır. Bu görüşe kesinlikle katılmayan öğretmenlerin oranı ise %8,23'tür. Bu dağılıma benzer bir dağılım "Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde çaba gösteriyorlar." ve "Suriyeli öğrenciler Türkçe dersinde gayret gösteriyorlar." önermelerine verilen yanıtlarda gözlenmektedir. Bu görüşe kesinlikle katılan öğretmenlerin oranı sırasıyla %17.64 ve %11.17 iken buna kesinlikle katılmayan öğretmenlerin oranı %7.05 ve %8.23'tür. Öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda "katılıyorum" düzeyde istekli oldukları, çaba ve gayret gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşıyla konuşarak Türkçe öğrenmeye çalışmaları ile ilgili görüşe ise öğretmenlerin %24.70'i "katılıyorum" ve %32.94'ü "genellikle katılıyorum" düzeylerinde katıldıkları görülmektedir. Bu görüşe kesinlikle katılmayan öğretmenlerin oranı %7.64'tür.

4.1.3. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlanma durumlarına yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Tema		1 Hiçbir Zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her Zaman	0 Fikrim Yok	Toplam
Dinlemede	f	15	39	42	42	30	2	170
	%	8.82	22.94	24.70	24.70	17.64	1.17	100
Konuşmada	f	9	34	54	44	27	2	170
	%	5.29	20	31.76	25.88	15.88	1.17	100
Okumada	f	7	29	48	50	34	2	170
	%	4.11	17.05	28.23	29.41	20	1.17	100
Yazmada	f	11	38	32	45	42	2	170
	%	6.47	22.35	18.82	26.47	24.70	1.17	100
*(1) Hiçbir Zaman		(2) Nadiren		(3) Bazen		(4) Sıklıkla		(5) Her Zaman

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin tüm dil becerilerde “genellikle” düzeyinde zorlandıklarına ilişkin öğretmen görüşleri dikkat çekmektedir. Her bir dil becerisi açısından zorlanma durumuna ilişkin olarak, öğretmenlerden %17.64’ü dinlemede, %15.88’i konuşmada, %20’si okumada ve %24.76’i yazmada öğrencilerin her zaman zorlandıkları ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin bu becerileri kazanmada hiçbir zaman zorlanmadığını ifade eden öğretmenlerin oranları ise sırasıyla %8.82, %5.29, %4.11 ve %6.47 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin her dil becerisinde genellikle zorlandıkları ancak okumada biraz daha fazla olduğu (%29.41) bulunmuştur. Ayrıca yazmada her zaman zorlandıkları (%24.70) görülmüştür.

4.1.4. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Kullanırken Problem Yaşama Durumlarına İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi kullanırken problem yaşama durumlarına yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Kullanırken Problem Yaşama Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Tema		1 Hiçbir Zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her Zaman	0 Fikrim yok	Toplam
Dinlemede	f	16	33	51	36	33	1	170
	%	9.41	19.41	30	21.16	19.41	0.58	100
Konuşmada	f	7	33	60	41	28	1	170
	%	4.11	19.41	35.29	24.11	16.47	0.58	100
Okumada	f	5	24	51	57	32	1	170
	%	2.94	14.11	30	33.52	18.82	0.58	100
Yazmada	f	10	34	37	42	46	1	170
	%	5.88	20	21.76	24.70	27.05	0.58	100
*(1) Hiçbir Zaman		(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Sıklıkla	(5) Her Zaman			

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi kullanırken problem yaşama durumlarıyla ilgili öğretmen görüşlerine göre (Tablo 11) öğrencilerin tüm dil becerilerinde “bazen” veya “genellikle” sıklık düzeylerinde zorlandıkları yönünde bir görüşün olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin hiçbir zaman zorlanmadıklarını belirten öğretmenlerin oranları ise dinleme için %9.41, konuşma için %4.11, okuma için %2.94 ve yazma için %5.88 olarak bulunmuştur.

4.1.5. Suriyeli Öğrencilerin Günlük Hayatlarında Türkçe Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin günlük hayatlarında Türkçe kullanma durumlarına yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Suriyeli Öğrencilerin Günlük Hayatlarında Türkçe Kullanma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Maddeler		1 Kesinlikle Katılmıyorum	2 Çok az Katılıyorum	3 Katılıyorum	4 Genellikle Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum	0 Fikrim Yok	Toplam
Aile içinde ve Suriyeli olan komşularıyla kendi dillerini konuştukları için okula gitseler bile Türkçe öğrenmeye fazla ihtiyaç duymuyorlar.	F %	15 8.82	14 8.23	44 25.88	34 20	55 32.35	8 4.70	170 100
Günlük hayatlarında Türkçe konuşmadıkları için pratik yapamıyorlar.	F %	12 7.05	11 6.47	40 23.52	34 20	70 41.17	3 1.76	170 100
Günlük hayatlarında Türkçe konuşmadıkları için konuşmaları gelişmiyor.	F %	12 7.05	8 4.70	28 16.47	42 24.294	77 45.29	3 1.76	170 100
*(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Çok az Katılıyorum (3) Katılıyorum (4) Genellikle Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum								

Tablo 12'ye göre, Suriyeli öğrencilerin yakın çevreleri ile Türkçe konuşmadıkları için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymuyorlar, Türkçeyi yeterince pratik yapmıyorlar ve Türkçe konuşmadıkları için konuşmaları gelişmiyor biçimindeki görüşlere öğretmenlerin önemli bir kısmı “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir (sırayla %32.35, %41.17 ve %45.29).

4.1.6. Suriyeli Öğrencilerin Okul ve Sınıf İçinde Türkçe Öğrenme-Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin okul ve sınıf içinde Türkçe öğrenme-kullanma durumlarına yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur. Tablo 13 incelediğinde, öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrendikten sonra okula daha kolay uyum sağladıklarını ve okula alıştıktan sonra Türkçe öğrenme isteklerinin arttığını kesinlikle katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenseler bile okula uyum sağladığını düşünmeyen öğretmenlerin oranı %2.35'te kalmaktadır.

Tablo 13.

Suriyeli Öğrencilerin Okul ve Sınıf İçinde Türkçe Öğrenme-Kullanma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Maddeler		1 Kesinlikle Katılmıyorum	2 Çok az Katılıyorum	3 Katılıyorum	4 Genellikle Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum	0 Fikrim yok	Toplam
Türkçeyi öğrendikten sonra okula daha kolay uyum sağlıyorlar.	f 4 % 2.35	9 5.29	18 10.58	23 13.52	114 67.05	2 1.17	170 100	
Okula ve Türk arkadaşlarına alıştıktan sonra Türkçe öğrenmedeki istekleri artıyor.	f 3 % 1.76	12 7.05	32 18.82	39 22.94	83 48.82	1 0.58	170 100	
Türk öğrencilerle konuşmak istemiyorlar.	f 59 % 34.70	26 15.29	44 25.88	21 12.35	13 7.64	7 4.11	170 100	
Türk arkadaşları ile oyun oynarken daha iyi anlaşabiliyorlar.	f 26 % 15.29	35 20.58	45 26.47	31 18.23	28 16.47	5 2.94	170 100	
Türkçe bilenler, Türk arkadaşlarıyla daha çok oyun oynuyor.	f 12 % 7.05	13 7.64	29 17.05	51 30	61 35.88	4 2.35	170 100	
Türk arkadaşlarıyla kolay iletişim kurabiliyorlar.	f 18 % 10.58	28 16.47	63 37.05	37 21.76	21 12.35	3 1.76	170 100	
Türkçe bilmelerine rağmen Türk öğrencilerle iletişim kurmak için istekli davranmıyorlar.	f 49 % 28.82	21 12.35	42 24.70	27 15.88	26 15.29	5 2.94	170 100	
Türk arkadaşlarıyla işaretle bile olsa iletişim kurmaya çalışıyorlar.	f 13 % 7.64	30 17.64	53 31.17	41 24.11	26 15.29	7 4.11	170 100	
Türk arkadaş edindikçe daha fazla Türkçe pratik yapmış oluyorlar.	f 6 % 3.52	10 5.88	27 15.88	41 24.11	83 48.82	3 1.76	170 100	
*(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Çok az Katılıyorum (3) Katılıyorum (4) Genellikle Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum								

Dahası öğretmenlerin 34.70'i Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler ile konuşmak istememesi önermesine kesinlikle katılmamakta iken buna kesinlikle katılanların oranı

%7.64'tür. Suriyeli öğrenciler Türk arkadaşları ile oyun oynarken iyi anlaşabilmeleri ile ilgili görüşe ise öğretmenlerin katılıyor görünmektedir (%26.47).

Ancak öte yandan, Türkçe bilen Suriyelilerin Türk arkadaşlarıyla daha çok oynadığı yönünde bir “kesinlikle katılıyorum” görüşün de olduğu görülmektedir (%35.88). Yine Suriyeli öğrenciler genel olarak Türk arkadaşlarıyla kolay iletişim kurmasına yönelik görüşe öğretmenlerin %37.05'i “katılıyorum” ve %21.76'sı “genellikle katılıyorum” düzeylerinde katılmaktadır. Öğrencilerin Türk öğrencilerle iletişim kurmak için istekli davranmadıkları yönündeki görüşe ise öğretmenlerin %28.82'si kesinlikle katılmamaktadır. Son olarak, “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde öğretmenler, Suriyeli öğrenciler Türk arkadaş edindikçe iletişimde bulunmaya daha çok Türkçe öğrenimde istekli olmakta ve daha fazla pratik yapmaktadır (Sırayla %48.82 , %48.82)

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilme ve öğrenme durumları ile ilgili öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında öğretmenlerin genel olarak Türkçe bilmenin derse olan katılımı artırdığını düşündüğü görülmektedir. Ayrıca, öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenme konusunda “katılıyorum” düzeyinde isteklidir ve benzer bir düzeyde çaba göstermektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler her dil becerisinde “katılıyorum” düzeyinde zorlanmakta ancak okumada ve yazmada biraz daha fazla zorlanmaktadır. Ayrıca öğretmenler Suriyeli öğrencilerin yeterince Türkçe pratik yapmadığını, ancak bu öğrencilerin Türk arkadaş edinmeleri durumunda daha fazla iletişimde bulunmaya istekli olduklarını ve daha fazla pratik yaptıklarını düşünmektedir.

4.2. İlkokul Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Okuma ve Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci sorusu “İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma ve dinleme çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklindedir. SÖTDKSBA'nın 29-45. maddeleri bu sorunun yanıtıyla ilgili maddelerdir. Bu maddelerden 29-41 numaralı maddeler okuma ile ilgiliken 42-45 numaralı maddeler dinleme ile ilgilidir.

4.2.1. Suriyeli Öğrencilerin Okuma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin okuma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14’te öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin bir kısmı görsel okumada nesnelerin Arapça ve Türkçe ifadelerini karıştırmaların “bazen” düzeyinde bulunmuştur (%24.11). Bu durumun hiçbir zaman olmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı %25.882’dir. Aynı zamanda, okumada görseli yeteri kadar ifade edememe yönündeki görüşe öğretmenler “bazen” düzeyinde katılıyor görünmektedir (%38.23). Okuma metinlerinin yavaş okunduğu şeklindeki görüşe ise öğretmenlerin %40.58’i “her zaman” seçeneğini işaretleyerek katılmıştır. Benzer bir biçimde, öğrencilerin okurken harf eksiltmeleri yönündeki görüş de öğretmenler tarafından her zaman olarak desteklenmektedir (%33.52). Suriyeli öğrenciler nadiran cümlede geçen uzun kelimeleri anlayabilmektedir (%32.94). Ancak, bu durumun hiçbir zaman olmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı %30’dur. Öğrencilerin okurken sesli harflerin karıştırdığı şeklinde görüşe ise öğretmenler “genellikle” katılıyor görülmektedir (%30). Öte yandan, öğrencilerin okurken sessiz harfleri daha az karıştırdığı yönünde “bazen” düzeyinde bir görüşün de olduğu anlaşılmaktadır (%30.58). Bu durumla ilgili olarak “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin oranı %13.52’dir. Bulgulara göre okuma alanında en sık görülerek “her zaman” öne çıkan sorunlar; heceleri doğru telaffuz edememe (%32.94), harfleri doğru telaffuz edememe (%31.17) ve “bazen” düzeyinde kelimedeki aynı sesleri atlama (%32.35) biçimindedir.

4.2.2. Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin dinleme çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur. Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dinleme metinleri seslendirilirken dikkatlerini dinlenen metne verebilmelerine “bazen” düzeyinde katıldıkları belirlenmektedir. Bu durumun hiçbir zaman olmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı %13.52'dir. Dinleme metinlerindeki bazı kelimeleri anlamadığı şeklindeki görüşe ise öğretmenlerin %29.41'i “genellikle” ve %27.64'ü “her zaman” düzeylerinde katılmaktadır.

Tablo 15.

Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Maddeler		1 Hiçbir Zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her Zaman	0 Fikrim yok	Toplam
Dinleme metinleri seslendirilirken dikkatlerini dinlenen metne verebiliyorlar.	f	23	33	58	35	21	0	170
	%	13.52	19.41	34.11	20.58	12.35	0	100
Dinleme metinlerindeki bazı kelimeleri anlamıyorlar.	f	11	21	40	50	47	1	170
	%	6.47	12.35	23.52	29.41	27.64	0.58	100
Dinleme metinlerinde geçen uzun cümleleri anlamıyorlar.	f	13	11	40	48	56	2	170
	%	13.52	6.47	23.52	28.23	32.94	1.17	100
Dinleme metinlerini anlama çalışmalarına katılmaktan zevk alıyorlar.	f	31	36	55	31	17	0	170
	%	18.23	21.17	32.35	18.23	10	0	100
*(1) Hiçbir Zaman		(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Sıklıkla	(5) Her Zaman			

Benzer bir biçimde, öğrencilerin dinleme metinlerinde geçen uzun cümleleri anlamamaları yönündeki görüş de öğretmenlerin %28.23'ü “genellikle” ve %32.94'ü “her zaman” düzeylerini desteklemektedir. Bu görüşe hiçbir zaman ifade eden öğretmenlerin oranı %13.52'dir. Öğrencilerin dinleme metinlerini anlama çalışmalarına katılmaktan zevk almayla ilgili görüşe ise öğretmenlerin “bazen” düzeyinde katıldıklarını görmektedir (%32.35). Yine de bu görüşe hiçbir zaman ifade eden öğretmenlerin oranı 18.23'tür.

Türkçe okuma ve dinleme çalışmalarıyla ilgili görüşlere bakıldığında öğretmenler yavaş okuma, okurken harf eksilme, okurken harfleri karıştırma, heceleri doğru telaffuz edememe gibi sorunlarla “bazen” veya “genellikle” karşılaşmaktadır. Benzer biçimde, dinleme çalışmaları ile ilgili olarak dikkatini metne verme, bazı kelimeleri anlamama gibi sorunlarla “bazen” düzeyinde karşılaşmaktadır.

4.3. İlkokul Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü sorusu “İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklindedir. SÖTDKSBA'nın 46-76. maddeleri bu sorunun yanıtıyla ilgili maddelerdir. Bu maddelerden 46-57 numaralı ve 66-76 numaralı maddeler yazma ile ilgilirken 58-65 numaralı maddeler konuşma ile ilgilidir.

4.3.1. Suriyeli Öğrencilerin Yazma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin yazma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 16'da sunulmuştur. Tablo 16'da verilen Suriyeli öğrencilerin yazma çalışmalarındaki durumlarıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin “bazen” düzeyinde harfleri satırdan taşıma (%40), yazım yönünde hata yapma (%27.64), büyük-küçük harfleri doğru yazmama (%28.23), büyük-küçük harflerin kullanıldığı yerleri karıştırma (%29.41), noktalı harflerin noktalarını unutma (%34.11), kelimeleri eksik yazma (%39.41), sesli harfleri karıştırma (%38.23), sessiz harfleri karıştırma (%36.47) ve konuşma dili ile yazma (%30.58) şeklinde ifade edilen sorunların görülme sıklıkları dikkati çekmektedir.

Tablo 16.

Suriyeli Öğrencilerin Yazma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Maddeler		1 Hiçbir Zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her Zaman	0 Fikrim Yok	Toplam
Yazma çalışmalarında harfleri sırtından taşıyorlar.	f	22	19	68	41	18	2	170
	%	12.94	11.17	40	24.11	10.58	1.176	100
Harfin yazım yönünde hata yapıyorlar.	f	28	21	47	40	33	1	170
	%	16.47	12.35	27.64	23.52	19.41	0.588	100
Yazarken Arapça 'da olduğu gibi sağdan yazmaya başlıyorlar.	f	76	30	30	18	12	4	170
	%	44.70	17.64	17.64	10.58	7.05	2.353	100
Yazı yazarken harflerin büyük veya küçük formlarını doğru yazamıyorlar.	f	15	33	48	47	26	1	170
	%	8.82	19.41	28.23	27.64	15.29	0.588	100
Büyük-küçük harflerin kullanım yerlerini karıştırıyorlar.	f	6	23	50	50	40	1	170
	%	3.52	13.52	29.41	29.41	23.52	0.588	100
Anlamli cümle yazabiliyorlar.	f	14	31	79	33	13	0	170
	%	8.23	18.23	46.47	19.41	7.64	0	100
Doğru cümle yazamıyorlar.	f	11	41	72	31	15	0	170
	%	6.47	24.11	42.35	13.23	8.82	0	100
Yazma çalışmalarında noktalı harflerin noktalarını koymayı unutuyorlar.	f	23	33	58	27	29	0	170
	%	13.52	19.41	34.11	15.88	17.05	0	100
Yazı yazarken kelimeleri eksik yazıyorlar.	f	10	22	67	46	25	0	170
	%	5.88	12.94	39.41	27.05	14.70	0	100
Yazı yazarken sesli harfleri karıştırıyorlar.	f	12	32	65	38	22	1	170
	%	7.05	18.82	38.23	22.35	12.94	0.588	100
Yazı yazarken sessiz harfleri karıştırıyorlar.	f	16	34	62	33	24	1	170
	%	9.41	20	36.47	19.41	14.11	0.588	100
Günlük hayatta öğrendikleri kelimeleri konuştukları gibi yazıyorlar.	f	13	31	52	42	32	0	170
	%	7.64	18.23	30.58	24.70	18.82	0	100
*(1) Hiçbir Zaman		(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Sıklıkla	(5) Her Zaman			

Öğretmenlerin %46,47'si Suriyeli öğrencilerin “genellikle” düzeyinde sıklıkla anlamlı cümle yazabildiğini düşünmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %42,35'i Suriyeli öğrencilerin doğru cümle yazamamasına sıklıkla rastlamaktadır. Bu durumla hiçbir zaman karşılaşmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı %6,47'dir.

4.3.1.1. Suriyeli Öğrencilerin Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Yazma çalışmalarında noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik öğretmen yanıtlarına ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Suriyeli Öğrencilerin Yazma Çalışmalarındaki Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Noktalama İşaretleri		1 Hiçbir Zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her Zaman	0 Fikrim yok	Toplam
Nokta	f	25	40	46	21	37	1	170
	%	14.70	23.52	27.05	12.35	21.76	0.58	100
Soru İşareti	f	8	38	38	42	43	1	170
	%	4.70	23.35	23.35	24.70	25.29	0.58	100
Virgül	f	9	16	32	44	68	1	170
	%	5.29	9.41	18.82	25.88	40	0.58	100
Ünlem	f	9	20	30	40	70	1	170
	%	5.29	11.76	17.64	23.52	41.17	0.58	100
Kesme İşareti	f	13	18	30	33	75	1	170
	%	7.64	10.58	17.64	19.41	44.11	0.58	100
*(1) Hiçbir Zaman		(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Sıklıkla	(5) Her Zaman			

Tablo 17'de görüldüğü gibi, Suriyeli öğrenciler nokta işaretini kullanırken kendisinin hiç düzeltme yapmadığını belirten öğretmenlerin oranı %14.70'tir. Öte yandan, öğretmenlerin %21.76'sı nokta işaretinin kullanımıyla ilgili her zaman düzeltme

yaptıklarını belirtmektedir. Aynı oran soru işareti için %25.29, virgül için %40, ünlem için %41.17 ve kesme işareti için %44.11 olarak belirlenmiştir.

4.3.1.2. Suriyeli Öğrencilerin Eklerin Yazımında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin yazma çalışmalarında eklerin kullanımıyla ilgili öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Suriyeli Öğrencilerin Yazma Çalışmalarında Eklerin Yazımında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ekler		1 Hiçbir Zaman	2 Bazen	3 Sıklıkla	4 Her Zaman	5 Her Zaman	0 Fikrim yok	Toplam
Çekim Ekleri	f	9	20	37	33	61	10	170
	%	5.29	11.76	21.76	19.41	35.88	5.88	100
Yapım Ekleri	f	7	26	35	29	36	10	170
	%	4.11	15.29	20.58	17.05	37.05	5.88	100
Soru Ekleri	f	10	23	43	26	60	8	170
	%	5.88	13.52	25.29	15.29	35.29	4.70	100
Şahıs Ekleri	f	7	25	32	29	66	11	170
	%	4.11	14.70	18.82	17.05	38.82	6.47	100
Olumsuzluk Ekleri	f	11	22	36	24	66	11	170
	%	6.47	12.94	21.17	14.11	38.82	6.47	100
Zaman Ekleri	f	7	18	36	31	67	11	170
	%	4.11	10.58	21.17	18.23	39.41	6.47	100
*(1) Hiçbir Zaman		(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Sıklıkla	(5) Her Zaman			

Tablo 18’de sunulan öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin genel olarak eklerle ilgili düzeltme yaptıkları anlaşılmaktadır. Eklerin kullanımıyla ilgili her zaman düzeltme yapan öğretmenlerin oranları şöyledir: Çekim eklerinde %35.88, yapım

eklerinde %37.05, soru eklerinde %35.29, şahıs eklerinde %38.82, olumsuzluk eklerinde %38.82 ve zaman eklerinde %39.41. Eklerin yazımında hiçbir zaman düzeltme yapmadığını ifade eden öğretmenlerin oranları oldukça düşüktür.

4.3.2. Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlarına İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin konuşma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlarına yönelik öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Maddeler		1 Hiçbir Zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Her Zaman	5 Her Zaman	0 Fikrim yok	Toplam
Derste söz almak isteyip konuşuyorlar.	f	15	25	43	44	43	0	170
	%	8.82	14.70	25.29	25.88	25.29	0	100
Konuşmalarında kısa cümleler kullanıyorlar.	f	3	16	33	52	66	0	170
	%	1.76	9.41	19.41	30.58	38.82	0	100
Konuşurken anlamlı cümle kurabiliyorlar.	f	6	34	58	48	24	0	170
	%	3.52	20	34.11	28.23	14.11	0	100
Sözlü anlatım çalışmalarına katılıyorlar.	f	19	37	66	24	24	0	170
	%	11.17	21.76	38.82	14.11	14.11	0	100
Sorulan sorulara bir iki kelimeyle cevap vermeye çalışıyorlar.	f	7	13	47	56	47	0	170
	%	4.11	7.64	27.64	32.94	27.64	0	100
Sınıf içi tartışma çalışmalarında sessiz kalmayı tercih ediyorlar.	f	34	17	45	40	34	0	170
	%	20	10	26.47	23.52	20	0	100
Konuşmalarında yer yer Arapça kelimeleri kullanıyorlar.	f	50	34	36	27	23	0	170
	%	29.41	20	21.17	15.88	13.52	0	100
Derste soru sormuyorlar.	f	37	31	47	26	29	0	170
	%	21.76	18.23	27.64	15.29	17.05	0	100
*(1) Hiçbir Zaman	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Sıklıkla	(5) Her Zaman				

Konuşma çalışmalarıyla ilgili öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin derste “genellikle” söz aldıkları (%25.88) ancak konuşurken “her zaman” kısa cümleler kurdukları (%38.82) ve “genellikle” sorulara bir iki kelimeyle yanıt verdikleri (%32.94) anlaşılmaktadır. Konuşma sırasında Arapça kelimeler kullanmaları ile ilgili görüşe öğretmenlerin %21.176 “bazen” ve %20 “genellikle” düzeylerinde katılmaktadır. Ancak bu durumla ilgili olarak öğrencilerin “hiçbir zaman” Arapça kelimeler kullanmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı %29.41’dir. Öğrencilerin tartışma çalışmalarında “bazen” sessiz kalmayı tercih ettikleri (%26.47) ve bazen soru sormadıkları da (%27.64) anlaşılmaktadır.

Türkçe yazma ve konuşma çalışmalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında, harfleri satırdan taşıma, yazım yönünde hata yapma, büyük-küçük harfleri karıştırma, noktalı harflerde noktaları unutma, konuşma dili ile yazma gibi sorunlarla “bazen” düzeyinde karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cümleleri doğru biçimde yazamamaları sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak görülmektedir. Ayrıca, yazma çalışmaları sırasında hiç düzeltme yapmadığını belirten öğretmenlerin oranı düşüktür. Konuşma ile ilgili olarak ise sorulara kısa yanıtların verilmesi, konuşurken Arapça kelimelerin kullanılması ve tartışma etkinliklerinde Suriyeli öğrencilerin sessiz kalmayı tercih etmesi gibi sorunlarla “bazen” düzeyinde karşılaşılmaktadır.

4.4. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe dersinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Önerileri ile İlgili Bulgular

98 öğretmenden (%57.64) alınan önerilerle ilgili bilgiler açık uçlu bir soru ile toplandığı için nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Öğretmenlerin önerileri, belirlenmiş olan temalar altında Tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20’de görüldüğü gibi Suriyeli öğrencilerle ilgili sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, sınıftaki öğrencilerin seçimi ile öğretmen önerileri, sınıfların düzenlenmesi ile ilgili öneriler teması altında incelenmiştir. Bu temadaki öğretmen görüşleri incelendiğinde 17 öğretmenin Suriyeli öğrencilerin sınıflara alınmadan önce belli düzeyde Türkçe öğrenmelerini önerdikleri görülmektedir. Diğer yandan, üç öğretmen ise öğrencilerin sınıf düzeyinin Türkçe bilgisine göre öneri belirlenmesini önermektedir.

Öğretmenlere göre öğrencilerin Türkçe bilme durumları arasındaki farklılıkların öğrenme ortamını olumsuz biçimde etkilediği ifade edilebilir. Bu durum öğretmenler tarafından, “*Yeni gelen öğrencilerin öncelikle okuma-yazma öğrenmeleri ve daha sonra yaşlarına göre sınıflara verilmeleri gerekmektedir. Ö83*”, “*Bu öğrenciler Türkçeyi güzelce öğrendikten sonra hangi sınıfta ise o sınıfa yollanmalıdır. Ö37*” gibi cümlelerle anlatılmaktadır.

Tablo 20.

Suriyeli Öğrencilerin Türkçe dersinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Önerilerinin Analizi

Tema	Kategori	Kod	f
Sınıfların düzenlenmesi ile ilgili öneriler	Sınıf düzeyinin Türkçe bilgisine göre belirlenmesi	Suriyeli öğrencilerin ara sınıflara alınmadan önce Türkçe öğrenmelerinin sağlanması	17
		Öğrencinin sınıf düzeyinin Türkçe bilgisine göre belirlenmesi	3
		Anaokulunun zorunlu tutulması	3
		Okuma bilmeyen öğrencinin 1. sınıftan başlatılması	1
	Suriyeli öğrencilerin sınıflarıyla ilgili düzenlemeler	Sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının kısıtlanması	1
		Uyum sınıflarındaki mevcudun azaltılması	1
		Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle bir arada olmasının sağlanması	1
		Suriyeli öğrenciler için ayrı öğrenme ortamlarının oluşturulması	4
	Suriyeli öğrenciler için Türkçe ders saatinin artırılması	Suriyeli öğrencilerin ayrı okullarda toplanması	1
		Suriyeli öğrencilerle dil becerilerine yönelik ek çalışmaların yapılması	6
Ek öğrenme yaşantılarının sağlanmasıyla ilgili öneriler	Suriyeli öğrencilere Türkçe kursunun verilmesi”	Suriyeli öğrencilere okula başlamadan önce Türkçe kursunun verilmesi	5
		Suriyeli öğrencilere yönelik dil kurslarının düzenlenmesi	5
		Hafta sonu Türkçe kursunun verilmesi	1
		Suriyeli öğrencilere yaz tatilinde Türkçe kursunun verilmesi	1
		Suriyeli öğrencilere yetiştirme destekleme eğitiminin verilmesi	6

Tablo 20. Devamı

	Suriyeli öğrencilere uyum eğitimlerinin verilmesi	Suriyeli öğrencilere yönelik uyum eğitiminin verilmesi	4
		Okul kurallarına uymaya yönelik tutumunun kazandırılması	1
İnformel öğrenme yaşantıları sağlamaya yönelik öneriler	Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaş edinmelerinin sağlanması	Türk arkadaşlarla zaman geçirme	3
		Türk arkadaş edinme	1
	Suriyeli öğrencilerin spor etkinliklerine ve sosyal etkinliklere katılımının sağlanması	Spora yönlendirme	1
		Sosyal etkinlik ortamları oluşturma	1
	Suriyeli öğrencilerin Türkçe yayınlar izlemelerinin sağlanması	Türkçe TV izleme	4
		Türkçe şarkı dinleme	1
		Türkçe film izleme	1
	Suriyeli öğrencilerin okul dışında Türkçe konuşmalarının sağlanması	Aile içinde Türkçe konuşma	7
		Ev dışında Türkçe konuşma	1
Öğretmenlere yönelik öneriler	Suriyeli öğrencilerin Arapça bilen öğretmenlerinin olması	Suriyeli öğrencilerin öğretmenlerinin Arapça bilmesi	7
		Suriyeli öğrencilere Arapça bilen öğretmenlerin yardımcı olması	1
	Öğretmen eğitimlerinin yapılması	Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konulu eğitim verilmesi	1
Velilere yönelik öneriler	Veli-öğretmen işbirliğinin sağlanması	Velilerle olan iletişimin artırılması	2
		Verilerde farkındalık oluşturmak için görüşmelerin yapılması	1
	Velilere yönelik eğitimlerin verilmesi	Türkçe kurslarının düzenlenmesi	4
		Halk eğitim merkezlerinde kurs verilmesi	1
Öğrenme yaşantılarının ve ortamlarının oluşturulmasına yönelik öneriler	Derslerde uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	Drama etkinliklerinin yapılması	1
		Eğitsel oyunların kullanılması	1
		Kitap okunması	1
		5N1K etkinliklerinin yapılması	1
		Suriyeli öğrencilerin Türkçe branş öğretmenleriyle birlikte etkinlik yapmaları	1

Tablo 20. Devamı

Derslerde uygun öğretim materyallerinin kullanılması	Evde ek yazma çalışmalarının yapılması	1
	Hikayelerin kullanılması	3
	Görsellerin kullanımı	2
	Günlük yaşamdaki materyallerin kullanılması	1
	Araç-gereç kullanılması	1
	Çizgi film kullanılması	1

Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilme durumları istenilen düzeye geldikten sonra normal sınıflara alınarak öğrenimlerine devam etmelerini önerdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin ayrıca, seviye gruplarının/sınıflarının oluşturulması taraftarı oldukları söylenebilir. Seviye gruplarının oluşturulmasındaki ana ölçüt ise öğrencinin Türkçe bilgisi olmalıdır. Görünüşe göre görüşüne başvurulana öğretmenler bireysel farklılıklar veya bireyselleştirilmiş öğretim gibi kavramlardan daha çok sınıflarındaki öğrencilerin giriş davranışları açısından homojen olmasını daha fazla önemsemektedir.

Sınıflarda Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi ile ilgili farklı görüşler ve önerilerin varlığı göz çarpmaktadır. Bir öğretmen (Ö112), sınıflarda üçten fazla Suriyeli öğrencinin olmaması gerektiğini belirtirken, dört öğretmen ise bu öğrencilere yönelik özel sınıfların oluşturulmasını önermektedir. Hatta Ö98 kodlu öğretmen bu görüşünü “Okuldaki tüm Suriyeli öğrenciler bir sınıfta toplanmalı. Her öğretmen yaşayacağına bir tanesi yaşasın.” biçiminde aktarmıştır. Bu tema ile ilgili olarak Suriyeli öğrencilerin tamamının ayrı okullarda okutulması gibi uç düşünceler de dikkati çekmektedir. Ö54 kodlu öğretmen bu durumu “Suriyelilerin başka okullarda okutulmasında yarar vardır. Bu şekilde istenilen başarılar alınamıyor.” cümleleriyle ifade etmektedir.

Öğretmenlerce yapılan önerilerin önemli bir kısmının bu öğrencilere ek öğrenme yaşantılarının sunulmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda altı öğretmen Suriyeli öğrenciler için Türkçe ders saatinin artırılmasını ve 12 öğretmen Suriyeli öğrencilere Türkçe kurslarının verilmesi önermektedir.

Ek öğrenme yaşantıları ile ilgili öneriler yalnızca dil öğretimi ile sınırlı kalmamaktadır. Bu kapsamda altı öğretmen destekleme ve yetiştirme eğitimlerinin verilmesini, dört öğretmen ise uyum eğitimlerinin verilmesini önermektedir.

Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşlarının olması gerektiğini ve bu öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmalarının gerekli olduğunu öneren yedi öğretmen vardır. Ö49 kodlu öğretmen *“Her Suriyeli öğrenciyi bir Türk öğrenciye emanet ederek uyum süreci hızlandırılabilir.”* diyerek bu görüşünü dile getirmektedir.

Dil öğrenmenin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmaması gerektiğini düşünen öğretmenler Suriyeli öğrencilerin okul dışı yaşamlarında Türkçeyi kullanmaları durumunda daha başarılı olacaklarını düşünmektedir. Bu doğrultuda, dört öğretmen öğrencilerin evde Türkçe yayınlar izlemelerini ve yedi öğretmen aile bireyleriyle Türkçe konuşmalarını önermektedir.

Yedi öğretmen Suriyeli öğrencilerin hem Arapça hem de Türkçe bilen öğretmenlerinin olmasının önermektedir. Bir öğretmen ise (Ö58) *“Türkçe nasıl öğretilir?”* konulu hizmet içi eğitim programının düzenlenmesini önermektedir.

Üç öğretmen veli-öğretmen işbirliğinin yapılması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin velilerine yönelik eğitim çalışmalarının faydalı olacağını düşünen beş öğretmen bulunmaktadır.

Öğrenme yaşantıları ve ortamlarının düzenlenmesiyle ilgili sunulan öneriler ise daha çok Suriyeli öğrencilerin öğretiminde etkili olacağı düşünülen öğretim materyallerinin kullanılmasına yöneliktir. Hikayelerin ve görsellerin kullanılması da öneriler arasındadır. Ö104 kodlu öğretmen *“Büyük puntolu yazılan olduğu hikayeler okumalıdır”* ifade etmişti. Ayrıca bazı öğretmenler drama, eğitsel oyun gibi öğretim teknikleri ile verimin artırılabilceğini düşünmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada, Kayseri’de ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlara yönelik bu araştırmadan elde edilen bulgular, literatürdeki araştırmaların bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen veriler daha kapsayıcı ve anlamlı bir şekilde dört ana başlık altında tartışmaya sunulmuştur. Bunlar sırayla; Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilme ve öğrenme durumlarına ilgili tartışma; Türkçe okuma ve dinleme çalışmalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili tartışma, Türkçe yazma ve konuşma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin tartışma ve son olarak öğretmen önerilerine yönelik tartışma olarak belirlenmiştir.

5.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Bilme ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe bildikleri düşüncesine katılmaktadırlar. Konuyla ilgili bir çalışma yapan Anis (2019), Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunun okula başlamadan önce Türkçeyi bilmediklerini belirlemiştir. Bu durum, Suriyeli öğrencilerin okullarında yeterli düzeyde Türkçe öğrendiklerini düşündürmektedir. Benzer biçimde, bu çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlası Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olduklarını belirtmektedir. Ancak ilkokullarda (Turan ve Polat, 2017; Anis, 2019) ve ortaokullarda (Güzel, 2019) Suriyeli öğrencilerle yapılan bazı çalışmalarda bu öğrencilerin derslerinde yeterince başarılı olamadıkları vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda Anis (2019); Sartaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) araştırmalarında, ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler arasında öğrencilerin dil bilmemelerine, kültür farklılıklarına, uyum sorunlarına ve ailelerin ekonomik durumlarına vurgu yapmaktadırlar.

Mevcut araştırmanın bulgularına (öğretmen görüşlerine) göre öğrencilerin Türkçe öğrenmeye daha çok “katılıyorum” düzeyinde istekli oldukları görülmektedir. Bu

durumu, Akkaya (2013) tarafından yapılan çalışma da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada Suriyeli öğrencilerin Türkçeye karşı bakışının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda, Suriyeli öğrencilerin bireysel çaba göstererek Türk arkadaşlarıyla konuşup Türkçe öğrenmeye çalıştıkları belirlenmiştir. İbili (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonlarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Gözüküçük (2015) yaptığı çalışmada ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe öğrenmek istememesi gibi bir durum olmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve yukarıda bahsi geçen çalışmaların bulguları bir arada düşünüldüğünde Suriyeli öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu yorumu yapılabilir. Ancak bu yorumu desteklemeyen bir bulgu Moralı (2018) tarafından yapılan çalışmada ortaya konuştur. Moralı (2018) çalışmasında, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunların başında motivasyon eksikliğinin bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca Çelik (2020) ilkokullarda son beş yıl öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine yönelik isteksiz olduğunu ifade etmiştir. Suriyeli öğrencilerin motivasyon eksikliğinin Türkçe öğrenmede zorlanma yaşadıklarının nedeni olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre Suriyeli öğrenciler Türkçe dil becerilerini öğrenirken her dil becerisinde “genellikle” düzeyinde zorlanmaktadır. Ancak öğrenciler, okuma ve yazmada daha çok zorlanmaktadır. Bu bulguya benzer bir bulgu Güzel (2019) tarafından elde edilmiştir. Buna göre, Suriyeli öğrenciler Türkçeyi yazmakta ve konuşmakta daha çok sorun yaşamaktadırlar.

Yine bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerini kullanırken tüm dil becerilerinde “bazen” veya “genellikle” sıklıkta zorlandıkları ortaya konmuştur. Ancak, öğrencilerin konuşma ve dinlemede nispeten daha az sıklıkta güçlük yaşadıkları söylenebilir. İlgili çalışmalara bakıldığında Anis (2019)’in çalışmasında öğrencilerin genelde öğretmenin söylediklerini anladıklarını ifade ettiği görülmektedir. Öte yandan, Güzel (2019), Suriyeli öğrencilerin yarıdan fazlasının Türkçeyi anlama ve konuşmakta sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Ünel, Taşkaya ve Ersoy (2019) ise Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde dil becerilerine yönelik sorunları; okuma, dinleme, yazma, konuşma, telaffuz, kelime ve dil bilgisi kaynaklı sorunlar olarak belirlemiştir. Karababa (2009) ve Kara (2010) tarafından yapılan çalışmalarda, Türkçe

öğrenen yabancı öğrenci grupları içinde en fazla zorlananların Araplar olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Türkçe ile Arapça arasındaki yapı farklılıkları Türkçe öğrenimde dezavantaj oluşturmaktadır (Demirci, 2015). Dolayısıyla, Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin pek çok açıdan zorluklarla karşı karşıya oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin günlük hayatlarında aileleri ve yakın çevreleri ile Türkçe konuşmadıkları için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları, Türkçeyi yeterince pratik yapmadıkları ve Türkçe konuşmadıkları için konuşmalarının gelişmediği görüşlerine genellikle katılmaktadırlar. Elde edilen bu bulguları destekleyen bir bulgu Anis (2019) tarafından dile getirilmiştir. Diğer çalışmalarda (Gözüküçük, 2015; Çelik, 2020) ilkokullarda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin evde Türkçe konuşmayıp ana dillerini kullandıkları için Türkçe konuşma becerilerini geliştiremedikleri ifade edilmiştir. Anis (2019), çalışmasında Suriyeli velilerin çoğunluğunun Türkçe bilmediklerini tespit ederken; Morali (2018) ise çalışmasında Suriyeli velilerin çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik ev ortamı sağlamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ve yukarıda bahsi geçen çalışmaların bulguları bir arada düşünüldüğünde, Suriyeli öğrencilerin evde Türkçe kullanmalarının konuşma becerilerin geliştirmesi konusunda önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrendikten sonra okula daha kolay uyum sağladıkları, okula alıştıktan sonra Türkçe öğrenme isteklerinin arttığını ve Türk arkadaş edindikçe daha fazla Türkçe pratik yaptıkları şeklinde ifade edilen görüşlere “kesinlikle” düzeyinde katılmaktadırlar. Güzel (2019) ortaokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle yaptığı çalışmada yeterli Türkçe bilmenin öğrencilerin akademik uyum düzeyini artıracaklarını belirtmektedir. Benzer bir şekilde, Kuzu Jaferi, Tonga ve Kışla (2018) araştırmasında ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin kaynaşmasının önündeki en büyük engelin dil olduğu belirlenmiştir. Anis’in (2019) çalışmasında ise ilkokullardaki Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaş edinebildikleri ve kabul görüldüklerini hissettiklerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla, alanyazındaki bulguların, bu çalışmada elde edilen “Türkçe öğrenmenin okula uyumu artıracak” yönündeki bulguyu desteklediği söylenebilir. Ancak Özyurt, Kayıran ve Küçükoglu (2020), ilkokullarda yaptıkları çalışmada yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil olmaları uyum sürecini desteklediği ve kültürel uyumu sağladığı belirlemesine rağmen öğrencilerin uyum ve

davranış sorunlarının ortaya çıkması ve sınıf düzeninin bozulması gibi nedenlerle Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına dahil edilme uygulamasını yetersiz bulmuşlardır.

Öğretmenler genel olarak Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler ile konuşmak istememesi ve Türk öğrencilerle iletişim kurmak için istekli davranmaması önermesine katılmamaktadırlar. Benzer biçimde, Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşlarıyla olumsuz ilişkileri olmakla birlikte olumlu ilişkileri daha fazladır (Anis, 2019). Ancak Keskinlikç Kara ve Şentürk Tüysüzler (2017) ve Sartaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin okul ve sınıf içinde içe kapanık olduklarını, şiddet eğilimli ve saldırgan davranışlar sergilediklerini ve kendi aralarında gruplaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Şimşir ve Dilmaç'ın (2018) ilkökul ve ortaokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar; kavga ve şiddet, sosyal problemler, dışlanma, kurallara uymama ve Türk öğrenciler ile kaynaşamayıp yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurmalarıdır. Ayık (2019) araştırmasında GEM'lerde öğrenim gören Suriyeli erkek öğrencilerin kızgın tavırlar sergilediklerini ve şiddete eğilimli olduklarını bulgulamıştır. Aynı çalışmada kız öğrencilerin ise utangaç, içe dönük, konuşmak istemez ve mutsuz tavırlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak, Suriyeli öğrencilerin, yaşadıkları travmaların ve sorunların etkilerini azaltma yönünde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları açıktır. Bu tür yardım ilişkilerinin Suriyeli öğrencilerin ders başarılarını ve Türkçe öğrenme durumlarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Öte yandan, mevcut çalışmada Suriyeli öğrenciler Türk arkadaşları ile oyun oynarken kısmen de olsa iyi anlaşabildikleri ortaya konmuştur. Ancak bu görüşe katılmayan öğretmenler de vardır. Türk, Kaçmaz ve Tüknüklü'nün (2018) çalışmasında dile getirilen bulgular da elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Çünkü bu araştırmacılar çalışmalarında ilkökullarda Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında olumlu, dostluk ve sevgi dolu bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Benzer biçimde, Ayık (2019) çalışmasında GEM'lerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türk idaresine karşı samimi ve sevgi dolu bir yaklaşımlarının olduğunu gözlemlemiştir. Ancak öte yandan, Güzel (2019) çalışmasında ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlasının Türk arkadaşının olmadığını ve kültürel farklılıklar nedeniyle sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Kısacası, kültürel farklılıklar ve ön yargıların, Suriyeli ve Türk öğrencilerin kaynaşmasında ve birbirlerini tanımasında engel teşkil ettiği yorumu yapılabilir.

Bu çalışmada Türkçe bilen Suriyelilerin Türk arkadaşlarıyla daha çok oynadığı yönünde bir öğretmenin görüşü olduğu görülmektedir. Bu duruma tersinden bakıldığında

destekleyici sayılabilecek bir bulgu Anis (2019) tarafından ortaya konmuştur. Buna göre, Türkçe bilmeyen öğrenciler daha zor arkadaş bulmakta ve daha fazla olumsuz deneyim yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin görüşlerine göre Suriyeli öğrenciler Türk arkadaşları ile “katılıyorum” düzeyinde kolay iletişim kurmaktadır. Ancak, Keskinlik Kara ve Şentürk Tüysüzler (2017) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunun Türkçe bilmemekten kaynaklı iletişim sorunu olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan biri olarak dil yetersizliğinden kaynaklanan iletişim sorunlarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, Eres (2016) tarafından yapılan araştırmada Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları iletişim sorunları belirlenmiştir. Tüm bunlara ek olarak, Şimşir ve Dilmaç (2018) ilkököl ve ortaokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim sorunları yaşadıklarını ve Türk arkadaşları ile iletişim kuramadıklarını ortaya çıkarmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında dil sorununun Suriyeli öğrencilerin okula ve sınıfa uyumunun önündeki en büyük engel olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadıkları bu zorlukları anlamalarının ve bu zorlukları aşacak adımları atmalarının Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamada önemli katkıları olacaktır.

5.2. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Okuma ve Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik tartışma, okuma ve dinleme becerilerine ait bulgulara yönelik olarak ayrı ayrı yapılmıştır.

5.2.1. Okuma Sorunlarına Yönelik Tartışma

Okuma çalışmalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerine kısaca değinilirse elde edilen bulgulara göre bazı Suriyeli öğrencilerin; i) görsel okumada nesnelerin Arapça karşılıklarını söyledikleri, ii) görseli Türkçe ile Arapçayı karıştırarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara paralel biçimde, Gözükcük (2015), ilkököl birinci sınıflarda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle yaptığı çalışmada karşılaşılan sorunlardan biri olarak, öğrencilerin iki dili (Türkçe ve Kürtçe) kullanarak cümle kurduklarını belirtmiştir. Kan ve Yeşiloğlu (2017) ise ilkököl birinci sınıfta öğrenim gören iki dilli çocukların görsel okumada görsellerdeki nesneleri Arapça ifade ettiklerini belirlemişlerdir.

Yürütülen araştırmada görsel okumaya ilişkin öğrencilerin görseli yeteri kadar ifade edememeleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya benzer bir bulgu Kan ve Yeşiloğlu (2017) tarafından elde edilmiştir. Araştırmacıların bu çalışmasında ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören iki dilli çocukların görsel okumada en çok karşılaştıkları sorunlardan biri olarak görseli yeteri kadar açıklayamamaları ve kısa cümlelerle anlatmaları vurgulanmıştır. Bununla ilgili bir açıklama Gözüküçük (2015) tarafından ilkokul birinci sınıflarda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle yapılan araştırmada öğrencilerin Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğu için görselleri yeterince yorumlayamadıkları ve görselleri ifade etmekte zorlandıkları belirtilmiştir.

Öte yandan, öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrenciler Türkçe dersinde sesli okuma çalışmalarına katılmaktan kısmen zevk aldıkları yönünde bulgular ortaya konmuştur. Bu durumun sebebi, öğrencilerin okuma çalışmaları yaparken Türkçe kelimelerin telaffuzunda zorlanmaları olabilir. Ancak ilgili alanyazında bu durum üzerine gerçekleştirilmiş olan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yürütülen araştırma bulgularına göre okuma metinlerinin yavaş okunduğu şeklindeki görüşe öğretmenlerin önemli bir kısmı katılmaktadır. Bu bulguya benzer bir bulgu Kan ve Yeşiloğlu (2017) tarafından yürütülen araştırmada ortaya konmuştur. Araştırmacılar, ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören iki dilli çocukların bağımsız okumada en çok karşılaştıkları sorun olarak metni anlamama derecesinde yavaş okumalarını göstermektedir. Konuyla ilgili bir diğer çalışmayı yapan Demirci (2015) ise TÖMER’de B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin okurken metin içinde daha önce görmediği ya da anlamını bilmediği kelimelerin okumalarını yavaşlattığını belirtmiştir.

Mevcut araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin okurken harf eksiltmeleri yönündeki bulgudur. Suriyeli öğrencilerin heceleri doğru telaffuz edemediklerine yönelik görüş ise öğretmenler tarafından genellikle desteklenmektedir. Gözüküçük (2015), ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okumada kelimeleri telaffuz ederken sesleri birleştirememesi sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, Gültutan (2019) tarafından yapılan çalışma ile ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin heceleri birleştirirken sorun yaşadıkları belirlenerek desteklenmiştir. Öte yandan, Kan ve Yeşiloğlu (2017) çalışmalarında ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören iki dilli çocukların hece oluşturma aşamasında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Dönmez ve Paksoy’un (2015) araştırmasına göre ise Kilis 7 Aralık Üniversitesi’nde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Arapçada olmayan sesler ve ünlü seslerin telaffuzunda yaşadıkları sorun ve

bu sorunun yanı sıra bazı ünsüzlerin telaffuzunda da zorluk yaşadıkları görülmüştür. Belirlenen bu durumun Türkçe ve Arapçada ortak olan kelimelerin telaffuzunda Suriyeli öğrenciler, kelimeleri Arapçada olduğu biçimiyle telaffuz etmelerinden (kebab -kabab, cümle-cumla, kelime-kelima gibi) kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

Suriyeli öğrencilerin bir kısmı okurken cümlede geçen uzun kelimeleri anlayabilmektedir. Ancak bu görüşe hiç katılmayan öğretmenler de vardır. Yıldız (2016), TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle ilgili olarak okunan metinlerin anlaşılmasının sebebi olarak öğrencilerin sese ağırlık vermelerini göstermiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin zamanla sesleri doğru telaffuz etmeye başladıklarında okuduklarını anlama seviyelerinin de arttığı ve Türkçenin sondan eklemeli bir dil yapısına sahip olması sebebiyle ekleri doğru okunamamanın manayı etkilemede önemli bir unsur olduğu belirtilmektedir. Öte yandan, Sarı (2001) çalışmasında iki dilli çocukların karşılaştıkları sorunlardan biri olarak okuduğunu anlamama olarak göstermiştir. Gültutan (2019) ise ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin anlamalarının cümle düzeyinde düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, okuduğunu anlamada yaşanan zorluklar Türkçe öğrenen yabancıların ortak bir sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumla ilgili olarak Arapça ve Türkçedeki bazı ortak kelimelerin farklı anlamlara gelmesi (Türkçede bir meyve adı olan hurmanın Arapçada kadın anlamına gelmesi gibi) bir etmen olarak gösterilebilir.

Ulaşılan bulgularla belirlenmiş olan, öğrencilerin okuma yaparken üç heceden fazla olan kelimeleri heceleyememeleri yönündeki soruna benzer bir bulgu olarak Kan ve Yeşiloğlu (2017) tarafından ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören iki dilli çocuklarla yapılan çalışmada elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmenler, çocukların okurken beş harften uzun kelimeler geçtiğinde paniklediklerini ifade etmişlerdir.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin bazı harfleri doğru telaffuz edemedikleri konusunda öğretmenlerin yarıdan fazlası hemfikirdir. Bu bulgu, Saban ve Yiğit (2011), Sarı (2001) ve Moralı (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla desteklenmektedir. Ana dili Türkçe olmayan (Saban ve Yiğit, 2011) ve çift dilli öğrencilerde (Sarı, 2011) telaffuz bozuklukları tespit edilirken Suriyeli çocukların ünlü ve ünsüz sesleri telaffuzda problem yaşadıkları (Moralı, 2018) belirlenmiştir. Gürbüz ve Güleç (2016) araştırmasında yabancı öğrenciler tarafından telaffuzda zorlanılan sesler, birçok dilde olmayan i, ö, ü gibi seslerdir. Dahası, Suriyeli öğrencilerin telaffuz esnasında bazı Türkçe harfleri, Arapça çıkış yerine göre telaffuz ettikleri düşünülmektedir. Çelik (2019) ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada okuma çalışmalarında

telafluzunda en çok zorlanılan sessiz harfin “ğ” harfi olduğunu belirtmektedir. Suriyeli öğrencilerin “ğ” harfinde zorlanma sebebi, öğrencilerin bu harfi Arapçada olduğu gibi (ğ) kalın bir şekilde gırtlaktan getirerek telafluz etmeleri olabilir.

Suriyeli öğrencilerin okurken sesli harfleri karıştırdıkları görüşüne ise öğretmenlerin yarısından fazlasının katıldığı görülmüştür. İlgili bir araştırmada Gözükcük (2015), ilkokul birinci sınıflarda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilk okuma-yazmada en çok “ö” ve “ü” seslerini karıştırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin okurken bazen kelimelerdeki ince ünlüleri kalın, bazen de kalın ünlüleri ince okudukları belirlenmiştir (Demirci, 2015). Öğrencilerin zorlanmalarının sebebi ö ve ü harflerinin Arapçada görülmemesi olabilir.

Öte yandan, bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okurken sessiz harfleri sesli harflerden daha az karıştırdıkları yönünde bir görüşün olduğu da görülmektedir. Bununla ilgili olarak Çelik (2019) tarafından ortaokul 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin okurken “ç-ş, m-n, g-ğ, s-ş, c-j” ünsüzlerini karıştırdıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada belirlenen sessiz harflerin karıştırılma sebebi olarak “ç, ğ ve j” sessizlerinin Arapçada bulunmaması gösterilebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre Suriyeli öğrencilerin bir kısmı bir kelimede iki tane olan aynı seslerden birine odaklanıp diğersini göz ardı etmektedir. Buna benzer bir bulgu Gözükcük (2015) ve Gültutan (2019) çalışmalarında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin sesli okuma çalışmalarında ses atlama ve ekleme sorunu yaşadıklarının ortaya konmasıyla belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak Demirci (2015), TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin okurken bir kelimede benzer ya da aynı seslerin var olması durumunda hece atlama, hece düşürme, başa dönme ve tekrara düşme sorunlarını yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı araştırmada ayrıca, öğrencilerin sadece sesleri değil, tek satır aralığıyla yazılan metinlerde satır atlayabildikleri bulunmuştur. Burada öğrencilerin okuma yaparken anlamadan okudukları ve atladıkları satırların farkına varmadıkları yorumu yapılabilir.

5.2.2. Dinleme Sorunlarına Yönelik Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre dinleme çalışmalarında karşılaşılan sorunların ilki bazı öğrencilerin dinleme metinleri seslendirilirken dikkatlerini dinlenen metne verememeleridir. Öğrencilerin dinleme metinlerindeki bazı kelimeleri anlamamaları yönündeki görüşe ise öğretmenlerin yarısından fazlası katılmaktadır. Bu bulguyu

destekleyen bulgulara ulaşan Sarı (2001) çalışmasında iki dilli olan çocukların yaşadıkları sorunlardan birinin dinlediğini anlamama olarak göstermektedir. Başka bir çalışmada ise Çelik (2020), ilkokullarda 5 yıl öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle yaptığı araştırmada öğrencilerin Türkçe sözcük bilgilerinin yeterli olmaması sebebiyle dinleme becerilerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin dinleme metinlerinde geçen uzun cümleleri anlamadıkları yönündeki görüşe öğretmenlerin yarısından fazlası katılmaktadır. Bulut, Sosyal ve Gülçiçek (2018) tarafından ortaya konan sonuçlardan da Suriyeli öğrencilerin yönergeleri anlayamamasından, okuduğunu anlamada olduğu gibi, dinlediğini anlama konusunda da sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca Şimşir ve Dilmaç (2018) ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan biri olarak onların Türkçe anlamadıklarını belirtmişlerdir. Ona göre, Suriyeli öğrencilerin anlama sorunu yaşamalarının nedeni onların Türkçeye hâkim olamadıklarıdır.

Öğrencilerin dinleme çalışmalarına katılmaktan zevk aldıkları yönündeki görüşe ise öğretmenlerin üçte biri katılmaktadır. Buna göre, öğrencilerin daha eğlenceli biçimde dinleme yapmalarını sağlayacak öğretim etkinliklerinin planlanıp buna uygun öğretim materyallerinin oluşturulması önemli görülmektedir. Örneğin, Ayık'ın (2019) GEM'lerde Suriyeli öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler oyuna alıştıkça başlangıçtaki isteksizlikleri ortadan kalkmış, Türkçe derslerinden daha fazla keyif almaya başlamışlardır.

Okuma ve dinleme üzerine mevcut araştırmanın bulguları ve alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları bir arada değerlendirildiğinde, Arapça ve Türkçenin farklı dil ailelerine mensup diller olmalarının ve iki dilin dil bilgisi yapısının birbirinden oldukça farklı olmasının önemli faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken, Türkçeyi ana dillerinden oldukça farklı bir dil olarak algıladıkları ve bu durumun onların okuma ve dinleme performanslarını olumsuz yönde etkilediği yorumu yapılabilir. Dolayısıyla, Arapça ile Türkçe arasında karşılaştırmalı çözümlemelerin yapılarak bu iki dilin benzer ve farklı yönlerinin Türkçe öğretimi bağlamında saptanması ve öğretim etkinliklerinin bu bilgilerin dikkate alınarak düzenlenmesi önerilebilir.

5.3. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik tartışma, yazma ve konuşma becerilerine ait bulgulara yönelik olarak ayrı ayrı yapılmıştır.

5.3.1. Yazma Sorunlarına Yönelik Tartışma

Suriyeli öğrencilerin yazma çalışmalarındaki durumlarıyla ilgili araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin harfleri satırdan taşırmaları ile ilgili görüşe öğretmenler “bazen” düzeyinde katılmaktadırlar. Bu bulguya benzer bir şekilde, Gültutan (2019) çalışmasında ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma çalışmalarında satır çizgisinde yanlışlar yaptıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte, Kan ve Yeşiloğlu (2017) çalışmasında ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören iki dilli çocukların yazmada satırı sürdürememe ve çizgileri satırdan taşıma sorunları yaşadıkları ifade etmişlerdir.

Öte yandan, öğrencilerin harfin yazım yönünde hata yapmaları sorunu ile ilgili görüşe öğretmenlerin yine “bazen” düzeyinde de katıldıklarını görülmektedir. Buna benzer bulgular yine Gültutan (2019) tarafından elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sayfa düzeniyle yaptıkları yanlışlardan biri de yazı yönünde yapılan yanlış olarak belirlenmiştir. Bu duruma sebep olarak, Türkçeyi yeni öğrenen Suriyeli öğrencilerin okul öncesi eğitim almamaları, Latin Alfabesinin Arap Alfabesinden farklı olması ve Arapçada yazım yönünün farklı olması gösterilebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve yukarıda bahsi geçen çalışmanın bulguları bir arada düşünüldüğünde, Suriyeli öğrencilerin bir kısmının Türkçe harflerin yazım yönünde sorun yaşadıkları yorumu yapılabilir. Bu yorumu desteklemeyen bir bulgu Gözüküçük (2015) tarafından yapılan çalışmada ortaya konuştur. Gözüküçük çalışmasında, ilkokul birinci sınıfta ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin harfi yazmakta sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Turan ve Polat’ın (2017) ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle yaptıkları çalışma sonuçlarına göre ilk olarak Türkiye’deki okullara giren öğrencilerin Türkçe öğrenmede sorun yaşamazken, ara sınıflardan itibaren okullara giren öğrencilerin ise sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Yine bu çalışmanın sonuçlarına göre; yabancı uyruklu öğrencilerin sayfa düzeniyle ilgili yaşadıkları zorlukların nedeni olarak kendi ülkelerinde, kendi ana dillerinde eğitim alarak

Türkiye'ye geldiklerinde ana dillerindeki yazma şekli ve yazı yönü unsurlarını alışkanlık göstermeleri olabilir.

Suriyeli öğrencilerin yazarken Arapçada olduğu gibi sağdan yazmaya başladıkları görüşüne öğretmenlerin yarıya yakını katılmamaktadır (%44,706). Ancak, Gültutan (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin Türkçe harfleri yazarken ters yazma sorunu yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, bu konuda sorun yaşayan öğrencilerin durumu öğrencilerin ana dillerinde yazarken edindikleri sağdan sola yazma alışkanlığı ile açıklanabilir.

Mevcut araştırma bulgularına göre, Suriyeli öğrencilerin yazı yazarken harflerin büyük-küçük formlarını doğru yazamamaları ile ilgili görüşe öğretmenler daha çok 3 ve 4 düzeylerinde katılmışlardır. Bu bulguya destek niteliğinde bir bulgu Gültutan (2019) tarafından elde edilmiştir. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin büyük-küçük harfi kullanımında hata yaptıkları ifade edilmiştir. Çelik (2019) ise çalışmasında ortaokul 7. ve 8. sınıflarda Suriyeli öğrencilerin “L” ve “T” harflerinin kelime içinde büyük formlarında yazdıklarını belirlemiştir. Ayrıca Ayık (2019) tarafından yapılan çalışmada GEM’lerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin cümle ya da kelime ortasında büyük harf kullandıkları ifade edilmiştir.

Yürütülen çalışmada öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin yazı yazarken büyük-küçük harflerin kullanım yerlerini karıştırmaları biçimindeki görüşe katıldıklarını belirlenmiştir ($\bar{X}=3,56$). Belirlenen bu duruma örnek olarak Gültutan (2019) tarafından belirlenen Suriyeli öğrencilerin özel isimlerin yazımında yaptıkları hatalar verilebilir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin anlamlı cümle yazabildiklerine yönelik önermeye “bazen” düzeylerinde katıldıkları tespit edilmiştir. Ancak, Gözüküçük (2015) yaptığı çalışmada ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin anlamlı cümleler kurmada zorlandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, Yılmaz ve Bircan (2015) çalışmasında TÖMER’de A2 seviyesinde olan yabancı öğrencilerin cümleler uzun olduğunda söz diziminde hatalar yapmaya başladıklarını ortaya koymuştur. Kan ve Yeşiloğlu (2017) ise yaptıkları çalışmada ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören iki dilli çocukların cümle oluşturma aşamasında cümleleri devrik şekilde kurduklarını belirtmektedirler. Buna ek olarak Ayık (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin yazma sınavlarında anlatım bozukluklarının fazla olduğunu dile getirmiştir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenler Suriyeli öğrencilerin doğru cümle yazamadıklarına yönelik görüşe “bazen” düzeyinde katılmıştır. Ulaşılan bu bulguyu destekler nitelikteki sonuçlara Gültutan (2019) ve Gözüküçük (2015) ulaşmıştır. Söz

konusu araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin kurallı cümleler kurmada zorlandıklarını belirtmektedirler. Suriyeli öğrencilerin özellikle sesli harfleri yanlış yazdıkları görülmüştür (Çelik,2019). Benzer bir şekilde, Gürbüz ve Güleç'in (2016) araştırmasında da yabancı öğrencilerin söz diziminde zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Suriyeli öğrencilerin söz diziminde zorlanmalarının temel nedenlerinden birisinin Türkçedeki kurallı cümle dizilişinin (özne+nesne+yüklem) Arapçadan farklı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, Suriyeli öğrencilerin yazma çalışmalarında noktalı harflerin noktalarını koymayı unuttukları konusundaki görüşe öğretmenlerin çoğunun “bazen” düzeyinde katıldıklarını görülmektedir ($\bar{X}=3,0353$). Arapçada pek çok harfin noktalı (ف-ق-ن-خ-غ-ث-ش-ي-ة) gibi olmasından dolayı öğrencilerin noktalı harflere alışkın oldukları söylenebilir. Gelecekteki çalışmalarda yabancı öğrencilerin noktalı harfleri kullanma durumları üzerinde ayrıca durulabilir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin yazı yazarken kelimeleri eksik yazmaları doğrultusundaki görüşe genellikle katılmaktadırlar ($\bar{X}=3,3176$). Gözüküçük (2015), öğrencilerin dikte çalışmalarında ses veya hece atlayarak kelimeleri eksik yazdıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde, Gültutan (2019), Çelik (2019) ve Ayık (2019) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yazarken sadece harf eksilttiklerini değil aynı zamanda harf eklediklerini de tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, Kan ve Yeşiloğlu (2017) çocukların yazmada özellikle kelimelerdeki ünlüleri eksilttiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin ünlü harfler arasından “A”, “İ” ve “I” harflerini, ünsüz harflerden ise “Y” harfini yazmadıkları görülmüştür (Çelik,2019). Tüm bunlara ek olarak, Gürler (2019) çalışmasında öğrencilerin yazarken bazen bir ünlüyü bazen bir ünsüzü bazen de bir heceyi unuttuğunu belirlemiştir. Suriyeli öğrencilerin bu hataların yapma nedenleri olarak; öğrencilerin Türkçede iki ünsüz harfin istisnalar dışında yan yana yazılmadığı kuralını bilmemeleri, dikkatsiz yazmaları ya da Güler'in (2019) belirttiği gibi unutmaları verilebilir.

Öte yandan, bu çalışmada öğrencilerin yazarken sessiz harflerin sesli harflerinden daha az karıştırdığı yönündeki görüşün öğretmenlerce benimsendiği görülmektedir. Çelik (2019) tarafından ortaokul 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin yazma çalışmalarında sessiz harflerinde yapılan hataların sesli harflerindeki yazım hatalarından daha az olduğunu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin yazarken sesli harflerden ö-ü, u-o, i-e, a-u, i-ı ve a-e arasında, sessiz harflerden ise b-d, b-p, ç-ş, g-ğ, s-ş ve nadiren f-v arasında karıştırma

yaptıkları ortaya çıkarılmıştır. Bunlara ek olarak Ayık (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin birbirine karıştırdıkları harfleri c-ç, b-p, y-ğ ve u-ü olarak belirtmiştir. Gözüküçük'ün (2015) araştırmasına göre ise ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıfta öğrencileri yazmada ana dillerinde az kullanılan ya da olmayan harflerde (ö ve ğ gibi) sorun yaşamaktadır. Benzer bir şekilde, Gültutan (2019) da ünlü seslerin Arapçada olmayışının ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrenciler açısından yazmayı zorlaştıran bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Mevcut araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin konuşma dili ile yazmaları yönündeki bulgudur. Suriyeli öğrencilerin konuşma dili ile yazdıklarına yönelik görüş ise öğretmenler tarafından genellikle desteklenmektedir. Ayık (2019) GEM'lerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin Kayseri ağzında söylenen kelimeleri söylenildiği gibi yazdıklarını belirtmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, dilin heceleme ve ses dizgesi arasındaki ilişkiyi desteklemek için yazımsal öge dikte tekniği uygulanması tavsiye edilebilir.

Yürütülen araştırma bulgularına göre noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili olarak öğretmenler, öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanırken sorun yaşadıklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin derslerde en çok düzeltme yaptıkları işaretler sırasıyla; virgül, ünlem, kesme işareti, soru işareti ve noktadır. Yılmaz ve Bircan (2015) çalışmasında A2 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin nokta işaretinin kullanmak yerine “ve” bağlacıyla cümleler kurduklarını belirtmektedirler. Gültutan (2019) ise ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin bir kısmının noktalama işaretlerini hiç kullanmadıklarını ya da eksik kullandıklarını ifade etmiştir.

Diğer yandan, bu araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler genel olarak eklerin kullanımı konusunda sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin en çok düzeltme yaptıkları ekler sırasıyla; zaman ekleri, şahıs ekleri, çekim ekleri, yapım ekleri, olumsuzluk ekleri ve soru ekleri olarak ifade edilmektedir. Bu duruma benzer bir bulgu Gürbüz ve Güleç (2016) tarafından elde edilmiştir. Lisans ve lisansüstü öğrenimlerini alan yabancı öğrencilerle yapılan çalışmada yabancı öğrencilerin eklerin kullanımında sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bununla ilgili diğer bir bulgu da Kan ve Yeşiloğlu (2017) tarafından bulunmuştur. Bu çalışmada ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören iki dilli çocukların cümle oluşturma aşamasında soru eki kullanmadan cümleleri yazdıkları ortaya çıkmıştır. Gültutan (2019) ise ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazarken şahıs eklerini kullanmadıklarını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak Gürler (2019) çalışmasında TÖMER'de Türkçe öğrenen B1 seviyesinde olan yabancı öğrencilerin en

fazla çokluk eki ve belirtme eklerinde hata yaptıklarını belirlemiştir. Ayrıca Ayık (2019) tarafından yapılan araştırmada GEM’lerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin şahıs, iyelik ve ad durum eklerini yanlış kullandıkları tespit etmiştir. Çelik (2019) araştırmasında 7. ve 8. sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin hal eklerini kullanırken ekleri birbirine karıştırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Buna karşı bir bulgu olarak Yılmaz ve Birçan’ın (2015) elde ettiği bulgu örnek verilebilir. TÖMER’de Türkçe öğrenen ve A2 seviyesinde olan yabancı öğrencilerin eklerin nasıl kullanılacağını bildiğini ancak yanlış bir ek kullandıklarında anlamın değiştiğini bilmediklerini ifade etmiştir (Yılmaz ve Birçan, 2015). Türkçenin eklemeli dil yapısına sahip olmasından dolayı Suriyeli öğrencilerin ekler ve kurallar kullanımında zorluk yaşadıkları düşünülmektedir.

5.3.2. Konuşma Sorunlarına Yönelik Tartışma

Konuşma becerisiyle ilgili olarak Suriyeli öğrencilerin durumlarına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında öncelikle öğrencilerin derste söz alarak konuşmayı istedikleri yönündeki görüşe öğretmenlerin yarından fazlasının katıldığı görülmüştür. Ancak öğretmen görüşlerine göre öğrenciler konuşurken çoğunlukla kısa cümleler kullanmaktadırlar. Bununla ilgili olarak Gözüküçük (2015) tarafından yapılan çalışmada ana dili Türkçe olmayan birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin konuşurken birbirine yakın ve basit düzeyde cümleler kurdukları ortaya konmuştur. Saban ve Yiğit (2011) ise ana dili Türkçe olmayan birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kelime dağarcıklarının az olduğundan dolayı kısa cümleler kurduklarını belirtmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin konuşurken anlamlı cümle kurabilmeleri görüşüne öğretmenlerin yarından fazlası katılmaktadır. Öte yandan, Suriyeli öğrencilerin sözlü anlatım çalışmalarına katılma konusuna öğretmenlerin çoğu “bazen” düzeyinde katılmaktadır. Öğrencilerin sınıf içi tartışma çalışmalarında sessiz kalmayı tercih etmeleri ile ilgili görüşe öğretmenlerin genellikle katıldığı görülmektedir. Benzer bir şekilde, öğrencilerin derste soru sormadıklarına yönelik görüşe de öğretmenler “bazen” düzeyinde katılmaktadır. Belirlenen bu durum öğrencilerin konuşma becerilerindeki eksiklerden kaynaklanabileceği gibi Gözüküçük (2015) çalışmasında belirttiği şekilde, ana dili Türkçe olmayan bazı öğrencilerin Türkçeyi iyi bilmelerine karşın çekingenliklerinden dolayı sessiz kalmalarından da kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte Ayık (2019) çalışmasında geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören

Suriyeli öğrencilerin başlangıçta derslere katılmak istememe veya sessiz ve yalnız kalmayı isteme durumlarının bir süre sonra azalmaya başladığını gözlemlenmiştir.

Mevcut araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin sorulan sorulara bir iki kelimeyle cevap vermelerine yönelik öğretmen görüşüdür. Benzer bir bulguya Gözüküçük (2015) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmada ana dili Türkçe olmayan birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin metin ile ilgili sorulara cevap verirken tek tek kelimelerle yanıt verdikleri, öğrencilerin devrik ve kısa cümleler kurdukları belirtilmektedir. Bununla ilgili olarak yapılan çalışmalarda iki dilli çocukların (Sarı, 2001) ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin (Saban ve Yiğit, 2011) yaşadıkları sorunlardan biri olarak sorulan sorulara cevap verememeleri gösterilmiştir.

Yürütülen araştırmanın bulgularına göre Suriyeli öğrencilerin konuşurken yer yer Arapça kelimeleri kullanmaları ile ilgili görüşe öğretmenlerin yarısı katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, Gözüküçük (2015), ana dili Türkçe olmayan birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçeyi kendi ana dilleriyle karıştırarak konuştuklarını belirtmektedir. Buna ek olarak Ayık (2019) GEM’lerde öğrenim gören bazı Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşabilmelerine rağmen kendi aralarında Türkçe konuşmayı reddederek Arapça konuştuklarını gözlemlemiştir. Sonuç olarak Arapça konuşmayı tercih eden öğrencilerin Türkçe konuşurken daha fazla zorlandıkları söylenebilir.

5.4. Öğretmen Önerilerine Yönelik Tartışma

Bulgulara göre öğretmenlerin önerileri Suriyeli öğrencilerin sınıflarının düzenlenmesi ve onlara ek öğrenme olanaklarının sağlanmasıyla ilgilidir. Bu kapsamda öğretmenlerin en sık olarak Türkçe bilmeyen öğrencilerin öncelikle uyum veya hazırlık sınıfı olarak adlandırılacak sınıflara alınması ve Türkçe öğrenmelerinin ardından yaşlarına uygun sınıflara verilmeleri önerilmektedir. Öğretmenler bu görüşlerini açıklarken Türkçe bilmeyen bir öğrencinin tüm derslerde başarısız olacağı gibi önermelere başvurmaktadır.

Öğretmenlerin bu görüşlerinin disiplini ve sınıf yönetimini önceleyen bir tutumu yansıttığı yorumu yapılabilir. Öğretmenler, bireysel farklılıkları dikkate almaktan ve bireyselleştirilmiş uygulamalar yapmak yerine homojenliği ve öğrencilerin aynı düzeyde olmasını önemsiyor görünmektedir. Ortaya çıkan bu durumun, sınıf mevcutları, yaşanan disiplin sorunları, eldeki materyallerin yeterliliği gibi farklı açıların göz önüne alınarak incelenmesi daha doğru olacaktır.

Öğretmenlerin önerilerinin yoğunlaştığı noktalardan biri de Suriyeli öğrencilere ek öğrenme olanaklarının sağlanması olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, kurs veya ek öğrenme çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir. Ek çalışmalarla ilgili olarak bunların örgün öğretime başlamadan önce, yaz tatillerinde veya hafta sonlarında yapılması gibi önerilere rastlanmıştır. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin aldığı Türkçe ders saatlerinin artırılması da önerilmektedir.

Araştırmada elde edilen bir bulgu da bazı öğretmenler ise Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda toplanması gerektiğini düşünmeleridir. Bu görüşteki öğretmenler daha çok yapılan öğretimin etkililiğini dikkat alıyor gibi durmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda ve hatta ayrı okullarda toplanmalarının yola açabileceği uyum sorunlarını göz ardı ettikleri düşünülebilir.

Bulgulara göre öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin sosyal yaşamlarıyla ve velileriyle de ilgili önerilerde bulunmaktadır. Daha az sıklıkla değinilen bu tür önerilerde, Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşmaları amaçlanmaktadır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin yanı sıra rehber öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilecek olan destek ve sosyal uyum çalışmalarının hem Suriyeli öğrencilerin uyumuna hem de akademik başarılarına olumlu etki edeceği değerlendirilebilir.

Kısacası, bu araştırmada elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme ve bilme durumlarıyla ilgili çeşitli sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, her ne kadar öğrenciler belirli düzeyde çaba ve katılım gösterse de uzun cümleleri anlama, uzun cümlelerle konuşma veya noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanarak yazma gibi çeşitli durumlarda yetersiz kalmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin özellikle derse katılımının yanı sıra tartışmalara ve sosyal etkinliklere katılımlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler tarafından getirilen önerilere göre dilden kaynaklanan bu tür sorunların çözümü için Suriyeli öğrencilerin yaşına uygun sınıfa kabul edilmeden önce Türkçe öğrenmeleri sağlanmalıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde analiz edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, alt amaçlar doğrultusunda başlıklar altında sunulmuştur.

6.1.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Bilme ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

- 1) Öğretmenler ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilme durumlarına “katılıyorum” düzeyde katılmıştır. Benzer biçimde, öğrencilerin akademik başarı durumlarıyla ilgili öğretmen görüşleri de “katılıyorum” düzeydedir.
- 2) İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrencilerden Türkçe bilmeyenlerin derse ilgilerinin daha az olduğu veya Türkçe bilenlerin derse katılımlarının daha fazla olduğu yönündeki görüşlere öğretmenlerin çoğu kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir.
- 3) İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme istekleri ve çabaları öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılanmaktadır.
- 4) Suriyeli öğrenciler Türkçe dil becerilerini öğrenirken her dil becerisinde “genellikle” düzeyinde zorlanmaktadır. Ancak öğrenciler, okuma ve yazmada daha çok zorlanmaktadır.
- 5) Öğrenciler Türkçe dil becerilerini kullanırken tüm dil becerilerinde “bazen” veya “genellikle” sıklıkta zorlandıkları ortaya konmuştur. Ancak, öğrencilerin konuşma ve dinlemede nispeten daha az sıklıkta güçlük yaşamaktadırlar.
- 6) Suriyeli öğrencilerin günlük hayatlarında aileleri ve yakın çevreleri ile Türkçe konuşmadıkları için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları, Türkçeyi

yeterince pratik yapmadıkları ve Türkçe konuşmadıkları için konuşmalarının gelişmediği görüşlerine kesinlikle katılmaktadırlar.

- 7) Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrendikten sonra okula daha kolay uyum sağladıkları, okula alıştıktan sonra Türkçe öğrenme isteklerinin arttığını ve Türk arkadaş edindikçe daha fazla Türkçe pratik yaptıkları şeklinde ifade edilen görüşlere kesinlikle düzeyinde katılmaktadırlar.
- 8) Öğretmenler genel olarak Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler ile konuşmak istememesi ve Türk öğrencilerle iletişim kurmak için istekli davranmaması önermesine katılmamaktadırlar.
- 9) Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmelerine rağmen Türk öğrencilerle iletişim kurmak için istekli önermesine katılmamaktadırlar.
- 10) Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşlarıyla işaretle bile olsa iletişim kurmaya çalışmaları yönündeki görüşe öğretmenler “katılıyorum” düzeyleride katılmaktadır.
- 11) Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşlarıyla kolay iletişim kurabilmeleriyle ilgili görüşe öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde katıldıkları bulunmuştur.
- 12) Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşları ile oyun oynarken anlaşılabildikleri görüşüne öğretmenler “katılıyorum” düzeylerinde katılmaktadır.
- 13) Öğretmen görüşlerine göre, Türkçe bilen Suriyeli öğrenciler, Türk arkadaşlarıyla daha çok oyun oynamaktadır.

6.1.2. Suriyeli Öğrencilerin Okuma ve Dinleme Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar

- 1) Öğretmenler, bazı Suriyeli öğrencilerin görsel okumada görseldeki nesneleri Arapça karşılıklarını söylediklerini ve görselleri Arapça Türkçe dillerini karıştırarak açıkladıklarını belirtmiştir.
- 2) Suriyeli öğrencilerin görseli yeteri kadar ifade edemediklerine yönelik görüşe öğretmenlerin çoğu “bazen” düzeyinde katılmaktadır.
- 3) Suriyeli öğrencilerin sesli okuma çalışmalarına katılmaktan zevk almalarıyla ilgili görüşe öğretmenlerin çoğu “bazen” düzeyinde katılmıştır.
- 4) Suriyeli öğrencilerin okurken cümlede geçen uzun kelimeleri anlayabildiklerine yönelik görüşe öğretmenlerin “bazen” düzeyinde katılmıştır.

- 5) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli öğrencilerin okuma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar şöyledir:
 - Yavaş okuma.
 - Okurken harf eksiltme.
 - Heceleri doğru telaffuz edememe.
 - Kelimelerdeki bazı harfleri doğru telaffuz edememe.
 - Okurken üç heceden fazla olan kelimeleri hecelememe.
 - Kelimede aynı sesteki iki tane varsa birine odaklanıp diğerini göz ardı etme.
 - Okurken sesli harfleri birbiriyle karıştırma, öte yandan sessiz harfleri karıştırma.
- 6) Öğretmenlerin çoğu, dinleme çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin metinler seslendirilirken dikkatlerini dinlenen metne verebildikleri görüşüne “bazen” düzeylerde katılmıştır.
- 7) Suriyeli öğrencilerin dinleme çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar; dinleme metinlerindeki genellikle bazı kelimeleri anlamama ve bu metinlerinde geçen uzun cümleleri her zaman anlamama olarak belirtilmiştir.
- 8) Suriyeli öğrencilerin dinleme metinlerini anlama çalışmalarına katılmaktan zevk aldıklarıyla ilgili görüşe öğretmenlerin çoğu “bazen” düzeyinde katılmıştır.

6.1.3. Suriyeli Öğrencilerin Yazma ve Konuşma Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar

- 1) Suriyeli öğrencilerin anlamlı cümle yazabilmelerine yönelik görüşe öğretmenler “bazen” düzeyde katılmaktadır.
- 2) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli öğrencilerin yazma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar şöyledir:
 - Harfleri satırdan taşıma.
 - Harfin yazım yönünde hata yapma.
 - Arapçada olduğu gibi sağdan yazmaya başlama.
 - Harflerin büyük veya küçük formlarını doğru yazamama.
 - Büyük-küçük harflerin kullanım yerlerini karıştırma.
 - Doğru cümle yazamama.

- Noktalı harflerin noktalarını koymayı unutma.
 - Kelimeleri eksik yazma.
 - Yazarken sesli harfleri karıştırma, öte yandan sessiz harfleri daha az karıştırma.
 - Konuştukları gibi yazma.
- 3) Suriyeli öğrencilerden noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili öğretmenlerin en sık yaptığı düzeltmeler şu noktalama işaretleriyle ilgilidir:
- Virgül.
 - Ünlem.
 - Kesme işareti.
 - Soru işareti.
 - Nokta.
- 4) Eklerin kullanımıyla ilgili öğretmenlerin en fazla yaptıkları düzeltmeler şu şekildedir:
- Zaman ekleri.
 - Şahıs ekleri.
 - Çekim ekleri.
 - Yapım ekleri.
 - Olumsuzluk ekleri.
 - Soru ekleri.
- 5) Konuşma çalışmalarında “Suriyeli öğrencilerin derste söz almak isteyip konuştukları” yönündeki görüşe öğretmenlerin çoğu “genellikle” düzeyinde katılmaktadır.
- 6) Öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilerin konuşurken “her zaman” kısa cümleler kullanmakta ve sorulan sorulara bir iki kelime ile cevap vermektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, Suriyeli öğrencilerin kurduğu bu kısa cümlelerin anlamlı olma durumuna “bazen” ve “genellikle” düzeylerde katılmıştır.
- 7) Suriyeli öğrencilerin sözlü anlatım çalışmalarına katıldıkları görüşüne öğretmenler “bazen” düzeyde katılmaktadır.
- 8) Suriyeli öğrencilerin sınıf içi tartışma çalışmalarında sessiz kalmayı tercih ettikleriyle ilgili görüşe öğretmenlerin çoğu “bazen” düzeyinde katılmıştır.

- 9) Suriyeli öğrencilerin konuşmalarında Arapça kelimeleri yer yer kullandıklarına yönelik görüşe öğretmenlerin “hiçbir zaman” ifade etmektedir.
- 10) Suriyeli öğrencilerin derste soru sormadıklarına yönelik görüşe öğretmenlerin çoğu “bazen” düzeyinde katılmaktadır.

6.2. Öğretmen Önerilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen önerilerinin analizi sonucunda elde edilen sonuçlar özetle şu şekildedir:

- 1) Suriyeli öğrencilerin örgün öğretime başlamadan önce Türkçe öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- 2) Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri doğrultusunda, hazırlık sınıfı, uyum sınıf gibi uygulamaların yanı sıra kursların düzenlenmesi ve Türkçe ders saatinin artırılması önerilmektedir.

6.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak yapılabilecek olan öneriler, uygulamaya yönelik ve gelecek çalışmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1) Bu çalışmada ulaşılan öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin çoğu Türkçe bilmeden okula kayıt yapmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenciler hem öğretmenleri hem de Türk arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşamaktadır. Bu öğrencilerin okula ve sınıfa uyum sağlama sorunları yaşamaları ise akademik başarılarının düşük olmasına yol açmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda Suriyeli öğrencilere yönelik olarak, Arapça bilen öğretmenler ve Suriyeli gönüllü eğitimcilerin desteği ile bir yıl Türkçe hazırlık eğitiminin planlanıp yürürlüğe konması önerilebilir. Bu hazırlık programında yalnızca Türkçe öğretiminin değil, oryantasyon eğitimlerinin de yapılması önerilebilir. Bu sayede Suriyeli öğrencilerin, öğretmenleri ve Türk arkadaşlarıyla rahat iletişim kurmaları ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri sağlanabilir.

- 2) Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise Suriyeli öğrencilerin yakın çevreleriyle Türkçe konuşmadıkları için konuşma becerilerinin gelişmemesine yönelik olan bulgudur. Bununla ilgili olarak öğrenci velilerine danışmanlık hizmeti sunulması ve velilerin Halk Eğitim Merkezlerinde yürütülen Türkçe kurslarına katılımlarının teşvik edilmesi önerilebilir. Böylelikle çocukların ev ortamında daha fazla Türkçe konuşmaları sağlanabileceği düşünülmektedir.
- 3) Araştırmaya katılan öğretmenlere göre Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenmeye çoğunlukla isteklidir. Bu sonuç aynı zamanda, Türkçe öğrenmeye istekli olmayan öğrencilerin de varlığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda Türkçe öğrenmeye istekli olmayan öğrencilere yönelik eğitsel rehberlik hizmetlerinin planlanıp uygulanması önerilebilir.
- 4) Bu araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşlarıyla oyun oynarken kısmen de olsa iyi anlaşabildikleri belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşmaları için çeşitli eğitici ve eğlenceli sosyal etkinliklerin planlanıp düzenlenmesi önerilebilir. Bu sayede bu öğrencilerin hem uyum süreçlerinin hızlanacağı hem de Türkçe konuşma becerilerinin gelişeceği tahmin edilmektedir. Ayrıca bununla ilgili olarak okul başladığı zaman birkaç ders Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencileri tanıştırma etkinlikleri düzenlenebilir.
- 5) Öğretmen görüşlerinden yapılan çıkarımlara göre Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerin kazanmada karşılaştıkları sorunların pek çoğunun Arapça ile Türkçe arasındaki farklılık ve benzerliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumla ilgili olarak, ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik olarak özel bir dil öğretim programının hazırlanması ve bu iki dilin benzerlik ve farklılıklarının öğretiminin yapılması önerilebilir. Arapça ve Türkçe bilen öğretmenler tarafından uygulanacak olan bu program ile öğrencilerin Türkçe dil becerilerini kazanma süreçleri hızlandırılabilir.

6.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1) Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde ve yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında yapılmıştır. İlkokulun diğer sınıf düzeylerinde benzer araştırmalar yapılabilir.

- 2) Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerle çalışılmıştır. Farklı olarak başka yabancı uyruklu öğrencilerle (Afgan- Iraklı) benzer araştırmalar yürütülebilir.
- 3) Bu araştırmanın nicel bir araştırma olarak veri toplama aracı ankettir. Farklı bir veri toplama aracı kullanılarak (görüşme, gözlem gibi) benzer araştırmalar yapılabilir.
- 4) Bu araştırmanın örneklemini Suriyeli öğrencileri okutan öğretmenlerdir. Benzer araştırmalar Suriyeli öğrenciler ile yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 179 - 190.
- Akpınar Dellal, N. ve Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararcı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, (154), 21-36.
- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars ili örneği). *TURAN-SAM*, 9(36), 669-676.
- Al-Masrı, H. M. G. (2018). An Investigation of the Difficulties Faced by Syrian Asylum Seekers and Syrian Refugees in Acquiring a Second Language and the Possible Solutions from Refugees' Perspective. Doktora tezi, The British University, Dubai.
- Anis, R. (2019). Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Arslan, M. ve Gürsoy A. (2008). Rol Yapma Ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 109-124.
- Ayık, S. (2019). Erken yaşta yabancı dil olarak türkçe öğretimi: Oyunların yazma becerisine etkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerinin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- A World at School (2015). Partnering for a Better Future: Ensuring Educational Opportunity for all Syrian Refugee Children and Youth in Turkey. <http://theirworld.org/>. Erişim tarihi: 09.06.2020.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Belmont:Cengage apaublication.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.

- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeleri ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi. *Turkish Studies*, 12(14), 41-58.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier/Didier
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi I-II*. İstanbul: EnderunYayınları.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Çelik, H. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kültür Aktarımındaki Fonksiyonu*, Uluslararası Türk Kültürü Ve Medeniyeti Kongresi 5-8 Eylül 2018 Balıkesir/Türkiye International Congress Of Turkish Culture And Civilization 5-8 September 2018.
- Çelik, H. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Araçlarından Din Dilinin Önemi. *Tebliğler Kitabı*, 10, 135.
- Çelik, U. (2020). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çelik, Y. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Suriyeli öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklar. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çelik, H., ve Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir motivasyon ve kültür aktarım aracı: Gezi-gözlem etkinlikleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 4(1), 42-53.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. (2. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333-358.
- Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği, *International Journal of Languages’ Education and Teaching, UDES 2015, 1907 - 1919*.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi: el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Duru, H. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazılı, İşitsel, Görsel Araçlar ve Dil Öğretim Ortamları (Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur)*. Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı. Ankara: Pegem Grafiker Yayınları.
- Ekmekçi, V. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması, Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları. İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Ercilasun, A. B. (2005). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Eres, F. (2016). Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Fang, T., Neil, K., Brake, D. R. ve Sapeha, H. (2018). Issues in Providing English as a Second Language Training to Refugees: Lessons from Newfoundland and Labrador. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 46(1-2 Fall).
- Gagne, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M. ve Sidhu, A. (2018). Educator perspectives on the social and academic integration of Syrian refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48-76.
- Gözüküçük, M. (2015). Ana dili Türkçe olmayan ilkököl öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Gözüküçük, M. ve Kıran, H. (2016). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 47-64.
- Gürler, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gültutan, S. (2019). Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>. Erişim tarihi: 09.06.2020.
- GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü) <https://www.goc.gov.tr/> Erişim tarihi: 09.06.2020.
- GİGM <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> 06.07.2020
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal Of Education*, 6(2), 141-153.
- Güzel, S. (2019). Türkiye’de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- İbili, Z. (2015). Selanik Aristoteles üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması. Yüksek lisan tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.

- Khan, R. (2014). *The Role of Home Environment in Second Language Learning*. Unpublished master's thesis, National University of Modern Languages, Islamabad, Pakistan.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kan, M. O., ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Kanat, K. B. ve Üstün, K. (2015). Turkey's Syrian Refugees. Report No: 49. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150428153844_turkey%E2%80%99s-syrian-refugees-pdf.pdf Erişim tarihi: 09.06.2020.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (31. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskinkılıç Kara, S. B. ve Şentürk Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akamedik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 236-250.
- Kırkılıç, A. (2002). Türk dili yazılı anlatım ve kompozisyon bilgileri. *Erzurum: Aktif Yayınevi*.
- Kiremit, R.F., Akpınar, Ü. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.
- Koyuncu, A. ve Birekul, M. (2018). Bir model arayışı olarak uluslararası imam hatip liseleri. *Muhafazar Düşünce Dergisi*, 10(40), 171-188.
- Kuşçu, E. ve D. Karan (2017). Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde yöntemler konusuna genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 459-466.

- Kuzu Jafari, K. Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academi Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146.
- Laczko, F. ve Rudolf A. (2013). "Introduction", *World Migration Report 2013*, (Ed. Frank Laczko and Gervais Appave), Switzerland: International Organization for Migration Press.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- MEB. (2016). <https://piktes.gov.tr/> Erişim tarihi: 29.06.2020.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602(2), 112-120.
- Özdemir, v. ve Yazıcı, M. H. (2017). Araplara Türkçe Öğretiminde Alfabe Sorunu: İskenderiye örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2 (1), 55-70.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Özyurt, M., Kayıran, B. K. ve Küçüköğlü, Ş. T. (2020) A Review of the Inclusion Process of Syrian Refugee Students in the Formal Education System of Turkey. *In FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(2), 141-166.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve Kültür, Çağdaş Kültürümüz Olgular ve Sorunlar içinde*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- PICTES. (t.y.) *Faaliyetler*. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme#> Erişim tarihi: 29.06.2020.
- Reçber, S. (2014). *Hayatın yok yerindekiler: Mülteciler ve sığınmacılar*. VI. Sosyal İnsan Hakları ve Ulusal Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saban, A. İ. ve Yiğit, V. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler Ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi:(Şırnak İli Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Szente, J., Hoot, J. ve Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20
- Şimşek, P. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri Ve Yardımcı Kitaplar. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1719-1737.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü-Toplumbilim, Ruhbilim, Eğitibilim, Yöntembilim, Nüfusbilim, Hukuk ve Ekonomi Boyutlarıyla*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Toros, A. (2008). Sorunlu bölgelerde göç. Ankara: Global Strateji Enstitüsü.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Journal of Arts and Sciences* 5, 79-88.
- Turan, M. ve Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies*, 12(4), 31-60.
- Türk, F., Kaçmaz, T., ve Türnüklü, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının penceresinden Türk ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin gruplararası empati deneyimlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 17(2):786-811.
- Türker, F. M. ve Demir, E. (2014). *Yabancı Dil Olarak Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretiminde Görsel Materyaller* (Ed. Abdullah Şahin). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yaklaşımlar Etkinlikler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- UNHCR, (2011). *Ensuring access to education*. <http://www.unhcr.org/protection/operations/4ea9552f9/ensuring-access-education.html> Erişim tarihi: 12.08.2020.

UNICEF, (2017). *Mülteci çocuklar için şartlı nakit yardımı*.

<https://www.unicefturk.org/yazi/muelteci-cocuklar-icin-sartli-egitim-yardimi>

Erişim tarihi:18.08.2020

Uzun, E. M., ve 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.

Ünal, K., Taşkaya, S. M., ve Ersoy, G. (2019). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

Wilkinson, L. (2002). Factors Influencing the Academic Success of Refugee Youth in Canada, *Journal of Youth Studies*, 5(2), 173-193.

Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2009). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yelok, V. S., ve Büyükkiz, K. K. (2010). Türkçe öğrenen yabancıların okuma sırasında yaptıkları hatalar üzerine tespitler, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yeni çalışmalar. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 224-234.

Yıldız, N. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 98-112.

Yılmaz, F., ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümleme yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.

Yılmaz, F. ve Talas Y. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Olarak Animasyon Kullanımı Ve Önemi. *Importance And The Use Of Animation As A Material In Teaching Turkish As A Foreign Language*, 3(1), 114-127.

EKLER

Ek 1. MEB'in Yayımladığı 2014/21 Sayılı “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” Genelgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 10230228/235/4145933
Konu: Yabancılarla Yönelik
Eğitim - Öğretim Hizmetleri

23/09/2014

GENELGE
2014/21

- İlgi: a) 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu,
b) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
c) 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu,
ç) 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu,
d) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,
e) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği,
f) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği,
g) Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği,
ğ) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
h) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği,
ı) Millî Eğitim Bakanlığı Denklik Yönetmeliği,
i) Göçmen İşçi Çocukların Eğitimine İlişkin Yönetmelik,
j) Denklik İşlemleri Kılavuzu 2011,
k) Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Yönetmeliği,
l) Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği,
m) Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği,
n) Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği,
o) Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge,
ö) 2010/48 sayılı “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” Genelgesi.

Türkiye, coğrafi, stratejik, kültürel ve siyasi konumu nedeniyle tarihsel süreç içerisinde önemli göç akınlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Türkiye'nin artan ekonomik gücü ülkemize yönelik göç hareketleri için bir çekim unsuru oluştururken, yer aldığı coğrafi bölgede devam eden siyasi istikrarsızlıklar, Türkiye'ye yönelik göçü teşvik eden bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Son döneme kadar göç hareketleri açısından Türkiye daha çok “geçiş ülkesi” konumunda iken, yabancılar tarafından ülkemizin artan ekonomik gücü ve istikrarıyla giderek bir “hedef ülke” olarak görüldüğü ve bu bağlamda ülkemize yönelik göçün artarak devam ettiği de bir gerçektir. Diğer taraftan ilgi (a) ve (b) Kanunları ile Çocuk Hakları Sözleşmesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme hükümlerinde; eğitim hakkı, ayrımcılık yasağı, özel ihtiyaç sahibi çocukların eğitim imkanlarına erişimi, çatışma etkilerinin azaltılması ve çocuklara fiziksel, hukuki ve psikolojik olarak korunma sağlanmasında tamamlanması çabalarının desteklenmesi bakımından

Anıtlık Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: selman@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Selman İŞİK M. E. Uzman Yardımcısı
Tel: (0 312) 413 35 99
Faks: (0 312) 417 71 05

Ek 2. Geçici Eğitim Merkezlerinin Kapatılmasına Dair Resmi Yazı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Sayı : 32782069-235-E.10969431
Konu : Yabancı Uyruklu Öğrenciler

19.07.2017

DAĞITIM YERLERİNE

Millî Eğitim Bakanlığı, kitlesel göç akınının başladığı ilk günden itibaren Suriyeli çocukların ülkemizde eğitim almalarına yönelik çalışmalar yürütmektedir. Suriyeli öğrencilerin yoğun bulunduğu iller başta olmak üzere Suriye uyruklu öğrenciler Bakanlığımıza bağlı eğitim kurumlarına hızlı bir şekilde entegre olmaktadır.

Geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik çalışmalar dâhilinde; haftalık ders dağılım çizelgesinde değişiklik yapılarak geçici eğitim merkezlerinde 15 saat zorunlu Türkçe dersi eklenmiş ve geçici süreli eğitici istihdamıyla da öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik önemli bir adım atılmıştır. Bu doğrultuda, geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören tüm öğrenciler kademeli olarak Bakanlığımız okullarına yönlendirilecektir.

Bu kapsamda geçici koruma altındaki öğrencilerin resmî okullarımıza kaydedilmeleri amacıyla geçici eğitim merkezlerinin kapatılması ve geçiş sürecine yönelik gerekli hazırlıkların tamamlanması planlanmaktadır. Bu plan doğrultusunda, 2017-2018 eğitim öğretim dönemi itibarıyla geçici eğitim merkezlerinin anasınıfı ve 1'inci sınıflarına ek olarak 5'inci sınıflarına öğrenci kaydı yapılmaması, anasınıfı, 1'inci ve 5'inci sınıf öğrencileri ile 2016-2017 eğitim öğretim döneminde 8'inci sınıfı bitirip 2017-2018 eğitim öğretim döneminde 9'uncu sınıfa geçen öğrencilerin resmî okullara kaydedilmesi, 2017-20018 eğitim öğretim döneminde ara sınıflar seviyesinde olup ilk defa örgün eğitim sistemine ve 9'uncu sınıfa başlayacak öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine göre Resmi okullara ya da geçici eğitim merkezlerine kaydedilmesi hususlarında bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ercan DEMİRCİ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

Ek 3. Yabancı Öğrenciler için Uyum Sınıfların Açılma Genelgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Sayı : 32782069-10.06.01-E.16186880
Konu : Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları

06.09.2019

GENELGE 2019/15

- İlgi: a) 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu
b) 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu
c) 4857 Sayılı İş Kanunu
ç) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
d) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
e) Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği
f) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
g) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği
ğ) Millî Eğitim Bakanlığı Denklik Yönetmeliği
h) Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Yönetmeliği
ı) Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği
i) Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği
j) Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge
k) 2014/21 Sayılı Genelge
l) Denklik İşlemleri Kılavuzu 2011

2011 yılından itibaren yaşanan yoğun göçle birlikte ülkemize gelen yabancı öğrencilerin eğitim öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve bu öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin koordinasyonunu sağlamak amacıyla ilgi (k) Genelge kapsamında geçici eğitim merkezleri kurulmuştur. Bu merkezlerdeki eğitimin; kitlesel akınla ülkemize göç etmiş yabancı öğrencilerin, ülkelerine döndüklerinde veya Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde, sene kaybına önleyecek nitelikte olması planlanmıştır. Aneak geçici eğitim merkezlerinde bulunan yabancı öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden daha iyi yararlanması amacıyla resmi okullara geçişlerinin sağlanması ve hali hazırda resmi okullarda bulunan yabancı öğrencilerin toplama ve eğitim sistemine uyumunun artırılması gerekmektedir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe dil engeli sebebiyle eğitim sistemine uyumları konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunun artırılması amacıyla uyum sınıflarının açılması uygun görülmektedir. Bu kapsamda yapılacak iş ve işlemler aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda yürütülecektir:

1) Uyum Sınıfının Tanımı ve Kapsamı

a) Uyum sınıfları, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde bulunan yabancı öğrencilerden Türkçe dil beceri düzeyleri yetersiz olanların kaydedileceği sınıflı ifade eder.

Adres: Emniyet mah. Boğaziçi Sok. No:23 Yenimahalle/Ankara
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: kadir.altunkaynak@meb.gov.tr

Kadir ALTUNKAYNAK/Şube Müdürü
Tel: 0312 413 38 99
Faks: 0312 212 99 58

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 0820-8018-3607-8041-8060 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunları Belirleme Anketi

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN YAŞADIĞI PROBLEMLERİ BELİRLEME ANKETİ

Bu anket formu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programındaki yüksek lisans tez çalışmamda kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemektir.

Hazırlanan bu anket formu iki kısımdan oluşmaktadır. Anketin birinci kısmında kişisel bilgiler, ikinci kısmında ise üç alt başlık (Türkçe Bilme Durumları, Türkçe Okuma ve Dinleme Çalışmaları, Türkçe Yazma ve Konuşma Çalışmaları) yer almaktadır. Bu ankette, 77 adet soru bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatli okuduktan sonra cümlelerin yanındaki seçeneklerden sizin için en uygun olana alt parantezin içine (x) işareti koyunuz.

Anket çalışmasına değerli zamanınızdan ayırarak yardıma ve katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

Dr.Öğr.Üyesi. Ayşegül KARARAY
Danışman

Nahem ALI HUSSEIN
Araştırmacı

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:	Kadın () Erkek ()
2. Öğrenim durumunuz:	Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü () Diğer ()
3. Mezun olduğunuz okul:	Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Öğretmen Okulu () Diğer ()
4. Mesleki deneyiminiz:	0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 ve üzeri ()
5. Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflarda kaç yıl çalıştınız:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü ()
6. Sınıfınızdaki Suriyeli öğrenci sayısını belirtiniz:	
7. sınıfınızdaki mevcut öğrenci sayısını belirtiniz:	
8. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir eğitim(seminer, kurs vb.) aldınız mı? Aldıysanız adı nedir? Bu eğitim ne kadar sürdü? Yazınız.	Aldım () eğitimi Almadım ()



B. ANKET MADDELERİ

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir. Bu maddeleri kendi gözlemlerinizi de ekleyerek işaretleyiniz.

No	Maddeler	Katılma dereceniz					
	I. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Bilme ve Öğrenme Durumları:	5 Tamamen Katılıyorum	4	3	2	1 Kesinlikle Katılmıyorum	0 Fikrim yok
1	Türkçe biliyorlar.						
2	Türkçe öğrenmeye karşı istek duyuyorlar.						
3	Türkçe öğrenme sürecinde çaba gösteriyorlar.						
	Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenirken zorlanıyorlar mı ?	5 Her Zaman	4	3	2	1 Hiçbir Zaman	0 Fikrim yok
4	Dinlemede						
5	Konuşmada						
6	Okumada						
7	Yazmada						
	Suriyeli öğrenciler Türkçe kullanırken problem yaşıyorlar mı ?	5 Her Zaman	4	3	2	1 Hiçbir Zaman	0 Fikrim yok
8	Dinlemede						
9	Konuşmada						
10	Okumada						
11	Yazmada						
	Suriyeli öğrenciler,	5 Kesinlikle Katılıyorum	4	3	2	1 Kesinlikle Katılmıyorum	0 Fikrim yok
12	Türkçe bilmeyenlerin derse ilgileri daha az oluyor.						
13	Türkçe bilenlerin derse katılımları daha fazla oluyor.						
14	Türkçe dersinde gayret gösteriyorlar.						
15	Türkçe dersinde başarılılar.						

37	Kelimelerdeki bazı harfleri doğru telaffuz edemiyorlar.							
38	Okurken üç heceden fazla olan kelimeleri heceleyemiyorlar.							
39	Okurken sesli harflerin bazılarını birbiriyile karıştırıyorlar.							
40	Okurken sessiz harflerin bazılarını birbiriyile karıştırıyorlar.							
41	Kelimede aynı sestən iki tane varsa birine odaklanıp diğerini göz ardı ediyorlar.							
42	Dinleme metinleri seslendirilirken dikkatlerini dinlenen metne verebiliyorlar.							
43	Dinleme metinlerindeki bazı kelimeleri anlamıyorlar.							
44	Dinleme metinlerinde geçen uzun cümleleri anlamıyorlar.							
45	Dinleme metinlerini anlama çalışmalarına (sorulara cevap verme, özetleme, anlatma, canlandırma gibi) katılmaktan zevk alıyorlar.							
III. Türkçe Yazma ve Konuşma Çalışmaları:								
Suriyeli öğrenciler,		5	Her Zaman	4	3	2	1	Hiçbir Zaman
								0
								Fikrim yok
46	Yazma çalışmalarında harfleri satırdan taşıyorlar.							
47	Harfin yazım yönünde hata yapıyorlar.							
48	Yazarken Arapça 'da olduğu gibi sağdan yazmaya başlıyorlar.							
49	Yazı yazarken harflerin büyük veya küçük formlarını (Aa - Bb) doğru yazamıyorlar.							
50	Büyük-küçük harflerin kullanım yerlerini karıştırıyorlar (özel isimler gibi).							
51	Anlamli cümle yazabiliyorlar.							
52	Doğru cümle yazamıyorlar.							
53	Yazma çalışmalarında noktalı harflerin noktalarını koymayı unutuyorlar.							
54	Yazı yazarken kelimeleri eksik yazıyorlar.							
55	Yazı yazarken sesli harfleri karıştırıyorlar.							
56	Yazı yazarken sessiz harfleri karıştırıyorlar.							
57	Günlük hayatta öğrendikleri kelimeleri konuştukları gibi yazıyorlar.							
58	Derste söz almak isteyip konuşuyorlar.							
59	Konuşmalarında kısa cümleler kullanıyorlar.							
60	Konuşurken anlamli cümle kurabiliyorlar.							
61	Sözlü anlatım çalışmalarına (hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma gibi) katılıyorlar.							

62	Sorulan sorulara bir iki kelimeyle cevap vermeye çalışıyorlar.						
63	Sınıf içi tartışma çalışmalarında sessiz kalmayı tercih ediyorlar.						
64	Konuşmalarında yer yer Arapça kelimeleri kullanıyorlar.						
65	Derste soru sormuyorlar.						
Yazma çalışmalarında en çok hangi noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili düzeltme yapıyorsunuz?		5 Her Zaman	4	3	2	1 Hiçbir Zaman	0 Fikrim yok
66	Nokta						
67	Soru işareti						
68	Virgül						
69	Ünlem						
70	Kesme işareti						
Yazma çalışmalarında en çok hangi eklerin kullanımıyla ilgili düzeltme yapıyorsunuz?							
71	Çekim ekleri						
72	Yapım ekleri						
73	Soru ekleri						
74	Şahıs ekleri						
75	Olumsuzluk ekleri						
76	Zaman ekleri						

77. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili çözüm önerileriniz var mı? Varsa aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 5. Araştırma İzni



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.23747128
Konu : Reham ALHUSSIEN Araştırma İzni

29/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı (2017/25 Genelge) emirleri.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Reham ALHUSSIEN'in "İlkokul 4.Sınıftaki Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar" konulu "Anket Çalışması" yapma talebi ile ilgili, 21/11/2019 tarih ve 23062715 sayılı dilekçesi ve ekleri ilişikte sunulmaktadır.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencisi Reham ALHUSSIEN'in "İlkokul 4.Sınıftaki Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar" konulu "Anket Çalışması" yapmasında sakınca olmadığı yönünde, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından görüş bildirilmiştir. Çalışma evrakları (her sayfası mühürlü olarak) ilişikte sunulmakta olup, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitim faaliyetlerini aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde, Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Reham ALHUSSIEN tarafından, Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda veli iznileri alınması kaydıyla öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik mezkur Anket Çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: Yazı ve Ekleri (12 Sayfa)

OLUR
29/11/2019

Ali USLANMAZ
Vali n.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel bilgiler

İsim: Reham Al-Hussien

Doğum tarihi: 11/15/1992

Doğum yeri: Dubai

Uyruğu: Suriye

Sertifika ve Diplomalar

- 2014 El Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi diploma notu (86.21) Bitirme Derecesi: AA
- 2014 Bölüm Birinciliği Başarı Sertifikası

İş ve Deneyim

- 2015-2016 Suriye El Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi
- 2015-2016 Suriye'deki okullarda uygulanan uygulamalı eğitim süpervizörü
- 2016-2018 Türkiye'deki geçici eğitim merkezlerinde öğretmenlik
- 2018'den bu yana Türkiye'deki Refika Küçükçalık Ortaokulunda gönüllü öğretmenlik

Diller

Arapça: Ana dili

İngilizce: Orta Seviye

Türkçe: İleri Seviye