



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**PIKTES + PROJESİ KAPSAMINDAKİ TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN HİKÂYELERİ: BİR ANLATI
ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLAL AKÖZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. BETÜL KERAY DİNÇEL

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

PIKTES + PROJESİ KAPSAMINDAKİ TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN HİKÂYELERİ: BİR ANLATI
ÇALIŞMASI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLAL AKÖZ

DANIŞMAN : DOÇ. DR. BETÜL KERAY DİNÇEL

JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. SEZGİN DEMİR

JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. RABİA GÖKCEN KAYABAŞI

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bilal

Soyadı : AKÖZ

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : 10.01.2025

TEZİN

Türkçe Adı: PIKTES + Projesi Kapsamındaki Türkçe Öğretmenlerinin
Hikâyeleri: Bir Anlatı Çalışması

İngilizce Adı: Stories of Turkish Teachers in the PIKTES + Project: A Narrative
Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bilal AKÖZ

İmza:

[Handwritten signature of Bilal AKÖZ]

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Bilal AKÖZ tarafından hazırlanan “PIKTES + Projesi Kapsamındaki Türkçe Öğretmenlerinin Hikâyeleri Bir Anlatı Çalışması” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: Doç. Dr. Betül KERAY DİNÇEL Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Aksaray Üniversitesi	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Sezgin DEMİR Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Fırat Üniversitesi	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Rabia Gökçen KAYABAŞI Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Aksaray Üniversitesi	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 10/01/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

TEŞEKKÜR

Ders dönemimden araştırmamın her safhası dâhil bütün süreçlerde desteğini ve rehberliğini esirgemeyen ve sürekli olarak deneyimlerinden yararlandığım değerli hocam, danışmanım Sayın Doç. Dr. Betül KERAY DİNÇEL'e, derslerine girmekten mutluluk duyduğum, akademik hayatıma katkı sağlayan değerli lisans ve yüksek lisans hocalarıma, her konuda daima yanımda olan kararlarımın arkasında duran, olumlu telkin ve yönlendirmeleriyle eğitim hayatıma devam etmemi sağlayan değerli eşim Hilal AKÖZ'e, farklı kişiliği ve başarıları ile hayatımıza renk katan oğlum Mehmet AKÖZ'e ve bu süreçte baba sevgisinden az da olsa mahrum kalan kızım Emine Asya AKÖZ'e teşekkür ederim.

Bilal AKÖZ

ÖZET

Bu çalışmada, PIKTES + projesi kapsamında Türkçe öğretimi yapan Türkçe öğretmenlerinin anlatıları aracılığıyla Suriyeli öğrencilere dil öğretim sürecinde yaşananların incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan anlatı araştırmasının yaşam öyküsü türünün kullanıldığı çalışmada on Türkçe öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu aracılığıyla toplanmış, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin PIKTES + projesine dâhil olma sürecinde medya araçlarının katılımcıların projeden haberdar olmasında, mülakat sürecinin işe başlama aşamasında, düzenlenen seminerlerin eğitim aşamasında mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler göreve başladıkları ilk günlerinde yöneticilerin projeden habersiz olmasının deneyimlerini olumsuz yönde etkilediğini, Suriyeli yardımcı öğretmenlerin desteğini, başvuru sürecindeki belirsizlik ve bekleme döneminin zorlu bir aşama olduğunu dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri Suriyelilerin kültürü hakkında özellikle çocukların eğitime ve kadınlara yeteri kadar değer verilmediğini belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni olmak hakkındaki düşüncelerinde katılımcılar Türkçe öğretimini sadece bir iş olarak değil, aynı zamanda bir kimlik ve anlam kaynağı olarak benimsediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler materyal eksikliği, öğrenciler arasındaki düzey farkı, ailelerin ilgisizliği, ana dilin Arapça olması, disiplin sağlayamama gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Çözüm önerisi olarak bireysel materyal hazırlama, aile iletişimi, Türklerle iletişim kurma, farklı teknikler kullanma durumlarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında, isteksiz bir tutum sergilediklerini, öğrenmeye karşı direncin genellikle aile ortamı ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğunu Türkçeye maruz kalmadıklarını ve ihtiyaç duymadıklarını dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri okulda geçirdikleri bir günlerinde dil öğretimi sürecinde iletişim kurma ve okumaya önem vererek ders içeriğini zenginleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler Suriyeli öğrencileriyle ilişkilerinde sevdiklerini hissettiklerini, mutlu hissettiklerini ve merhamet hissettiklerini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin edindikleri deneyimler neticesinde Suriyelilere bakış açılarında zaman içinde değişimler olduğu ve olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri unutamadıkları anılarında, yaşadıkları anlamlı deneyimlerle eğitim süreçlerine olan katkılarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi, anlatı çalışması, PIKTES + projesi.

Bilim Kodu : 11101

Sayfa Adedi : 164

Yazar : Bilal AKÖZ

Danışman : Doç. Dr. Betül KERAY DİNÇEL

ABSTRACT

This study aims to examine the experiences of the language teaching process to Syrian students through the narratives of Turkish teachers who teach Turkish within the scope of the PIKTES + Project. In the study where the life story type of narrative research, one of the qualitative research designs, was used, ten Turkish teachers formed the study group. Data were collected through a semi-structured interview guide and examined using the content analysis method. It was revealed that during the process of Turkish teachers' inclusion in the PIKTES + project, media tools contributed to the participants' awareness of the project, the interview process at the start of the job, and the seminars organized at the training stage contributed to their professional development. Teachers stated that the fact that the administrators were unaware of the project on their first days of duty negatively affected their experiences, the support of Syrian assistant teachers, and the uncertainty and waiting period during the application process were a difficult stage. Turkish teachers stated that not enough value was given to the culture of Syrians, especially children's education and women. In their thoughts about being a Turkish teacher, participants stated that they adopted teaching Turkish not only as a job but also as a source of identity and meaning. Teachers experienced problems such as lack of materials, level differences between students, indifference of families, the mother tongue being Arabic, and inability to maintain discipline. They stated individual material preparation, family communication, communicating with Turks, and using different techniques as a solution suggestion. They stated that students exhibited an unwilling attitude about the process of learning Turkish, that resistance to learning was generally related to the family environment and environmental factors, that they were not exposed to Turkish and that they did not need it. Turkish teachers stated that they tried to enrich the course content by giving importance to communication and reading in the language teaching process during one of their days at school. Teachers stated that they felt loved, happy and compassionate in their relationships with their Syrian students. As a result of the experiences gained by Turkish teachers, it was concluded that there were and were not changes in their perspectives towards Syrians over time. Turkish teachers expressed their contributions to the educational processes with the meaningful experiences they had in their unforgettable memories.

Keywords : Teaching Turkish to Syrian students, narrative study, PIKTES + project.
Science Code : 11101
Number of Pages : 164
Author : Bilal AKÖZ
Supervisor : Doç. Dr. Betül KERAY DİNÇEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Suriyelilerin Türkiye’deki Mevcut Durumu	6
2.1.1. Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi	7
2.1.2. Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES +)	9
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	11
2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramlar	11
2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı	13
2.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri	14
2.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar...	17
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mevcut Yöntemler.....	19
2.3.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi	20

2.3.2. Doğal Yöntem	21
2.3.3. Doğrudan Yöntem	22
2.3.4. Bilişsel Yöntem	23
2.3.5. İletişimsel Yöntem.....	24
2.3.6. İşlevsel Dil Öğretimi Yöntemi	25
2.3.7. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	26
2.3.8. İşitsel-Görsel Yöntem.....	27
2.3.9. Görev Temelli Yöntem.....	27
2.3.10. Seçmeli Yöntem	28
2.3.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	29
2.3.12. Danışmanlı/Grupla Dil Öğretim Yöntemi	30
2.3.13. Diğer Yöntemler	31
2.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri	33
2.4.1. Dinleme Becerisi	33
2.4.2. Konuşma Becerisi.....	34
2.4.3. Okuma Becerisi	35
2.4.4. Yazma Becerisi.....	36
2.5. Literatür Bilgisi	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Deseni.....	41
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Aracı.....	49
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Analizi.....	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	56
BULGULAR	56
4.1. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Projeye Dâhil Olma Süreçleri.....	56
4.2. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin İlk Günleri.....	59
4.3. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Yaşantılarından Hareketle Suriyelilerin Kültürü Hakkındaki Düşünceleri.....	64
4.4. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev	

Alan Türkçe Öğretmenlerinin Proje Kapsamında Türkçe Öğretmeni Olmak Hakkındaki Düşünceleri	71
4.5. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Başlıca Zorluklar ve Bu Zorluklara Çözüm Önerileri	75
4.6. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri	84
4.7. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Okulda Geçirdikleri Bir Günleri	91
4.8. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencileriyle İlişkilerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri	96
4.9. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Edindikleri Deneyimler Neticesinde Suriyelilere Bakış Açıları.....	100
4.10. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Unutamadıkları Anıları	108
BEŞİNCİ BÖLÜM	116
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	116
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	116
5.2. Öneriler	130
KAYNAKÇA	132
EKLER.....	144
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	149

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dil Öğretim Yöntemlerinin İncelendiği Araştırmaların Karşılaştırılması	19
Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	48
Tablo 3. Görüşme Sorularının İlk ve Son Hâli.....	49
Tablo 4. Soru Türleri Matrisi	51
Tablo 5. Katılımcılarla Yapılan Görüşme Süreleri	53
Tablo 6. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Projeye Katılma Sürecine İlişkin Görüşleri Tema Örüntüsü	56
Tablo 7. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Göreve Başladıkları İlk Günlerine İlişkin Görüşleri Tema Örüntüsü.....	59
Tablo 8. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Suriyelilerin Kültürü Hakkındaki Düşünceleri Tema Örüntüsü.....	65
Tablo 9. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Öğretmenlerin Proje Kapsamında Türkçe Öğretmeni Olmaya İlişkin Görüşleri Tema Örüntüsü	71
Tablo 10. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Proje Kapsamında Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri Tema Örüntüsü.....	85
Tablo 11. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Proje Kapsamında Okulda Geçirdikleri Bir Güne İlişkin Tema Örüntüsü	91
Tablo 12. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencileriyle İlişkilerinde Nasıl Hissettiklerine İlişkin Tema Örüntüsü	96
Tablo 13. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Edindikleri Deneyimlerin Suriyelilere Bakış Açılarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Tema Örüntüsü	100
Tablo 14. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Unutamadıkları Anılarına İlişkin Tema Örüntüsü	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Anlatıların Türleri.....	41
Şekil 2. İçerik Analizinde Aşamalar.....	54
Şekil 3. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Başlıca Zorluklar ve Bu Zorluklara Çözüm Önerileri	76
Şekil 4. PIKTES + Projesi Tema Haritası	115



KISALTMALAR

ADGD	: Avrupa Dil Gelişim Dosyası
DOI	: Digital Object Identifier
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama Merkezi
URL	: Uniform Resource Loader
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tez boyunca kullanılacak bazı terimlerin tanımları verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, küresel ölçekte bir ilgi odağı hâline gelmiş ve Türkiye'nin uluslararası alandaki etkisini yansıtan önemli bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye'nin jeopolitik konumu ve kültürel zenginliği, Türkçe'nin dünya çapında öğrenilen diller arasına girmesine katkı sağlamıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye'nin ekonomik ve politik sahnedeki yükselişi, yabancı öğrenciler arasında Türkçe öğrenme isteğini artırmıştır (Yunus Emre Enstitüsü, 2022). Özellikle son yıllardaki bu artış, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar geliştirilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin deneyimleri ve karşılaştıkları zorluklar üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır (Pestil ve Özden, 2017; Dikçal, 2023; Çimen ve Karul, 2023).

Türkçe öğretimi yalnızca dilbilgisi ve kelime öğretiminden ibaret değildir; kültürel aktarımı da içeren çok yönlü bir eğitim sürecini kapsar. Bu bağlamda, Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, kültürel bilgi edinmelerini sağlamak da eğitim programlarının önemli bir hedefidir. Öğretim materyalleri, ders kitapları ve eğitim programları da bu geniş perspektifi yansıtmak üzere sürekli güncellenmektedir. Yahşi (2020) bu konudaki çalışmalarında, Türkçe ders kitaplarının yabancı öğrencilere yönelik zengin içerik sunduğunu ve yazılı-sözlü becerileri geliştirmeyi amaçladığını vurgulamaktadır. Etkili bir dil eğitimi süreci, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden etkin bir şekilde yararlanılmasını gerektirir. Bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilere dilin ötesinde kültürel ve sosyal dinamikleri de aktarma sorumluluğu bulunmaktadır.

Öğretmenlerin, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamındaki deneyimlerinin anlaşılması, eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin sınıf içindeki

gözlemleri, uyguladıkları yöntemler, karşılaştıkları güçlükler ve başardıkları hedefler, eğitim sürecinin ayrıntılı bir haritasını sunar. Bu anlamda, eğitimcilerin kişisel deneyimlerini ortaya koyan anlatı araştırması gibi yöntemler, bu bireysel deneyimleri incelemek açısından önemlidir. Benson (2014) tarafından belirtildiği gibi, anlatı araştırmaları öğretmenlerin deneyimlerini belirli bir çerçeve dâhilinde sunarak eğitimciler ve araştırmacılar için kıymetli bir bilgi kaynağı oluşturur.

Anlatı çerçeveleri, öğretmenlerin kendi deneyimlerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlayan bir yapıdır. Barkhuizen (2022), bu anlatı çerçevelerinin öğretmenlerin bireysel hikâyelerini belirli bir disiplin içinde ifade etmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırma, PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerini, yaşadıkları zorlukları, geliştirdikleri stratejileri ve bu süreçte elde ettikleri kazanımları anlatı çerçeveleri içinde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Anlatı çerçeveleri aracılığıyla, öğretmenlerin hikâyeleri değerlendirilebilir ve eğitim sürecine yönelik daha derin bir anlayış geliştirilmesine olanak tanıyabilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi, aynı zamanda eğitimin kalitesini artıracak stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu çalışma, öğretmenlerin bireysel anlatıları aracılığıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin mevcut durumunu ve öğretmenlerin bu süreçte nasıl bir yol izlediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın problem durumu “Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe Öğretmenlerinin anlatı hikâyeleri nelerdir?” şeklindedir.

Bu doğrultuda, aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir.

1. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin projeye dâhil olma süreçleri nasıldır?
2. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenleri ilk günlerinde neler yaşamışlardır?
3. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenleri, yaşantılarından hareketle Suriyelilerin kültürü hakkında neler düşünmektedirler?
4. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin proje kapsamında Türkçe öğretmeni olmak hakkında düşünceleri nelerdir?

5. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları başlıca zorluklar nelerdir ve bu zorluklara çözüm önerileri neler olmuştur?
6. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenleri öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında neler düşünmektedirler?
7. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenleri okulda bir günlerini nasıl geçirmektedirler?
8. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenleri Suriyeli öğrencileriyle ilişkilerinde kendilerini nasıl hissetmektedirler?
9. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin edindikleri deneyimler Suriyelilere bakış açılarını nasıl etkilemiştir?
10. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin unutamadıkları anıları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, PIKTES + Projesi'nde yer alan Türkçe öğretmenlerinin hikâyelerini derinlemesine incelemektir. Farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin deneyimleri, dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve başarılar hakkında derinlemesine bir anlayış sunacaktır. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin hikâyeleri, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi için önemli bir kaynak oluşturacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen hikâyeleri, öğretim süreçlerinde karşılaşılan deneyimlerin ve duyguların aktarımını sağlayarak, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini ve öğretim pratiklerini anlamak için önemli bir kaynak oluşturur. Bu hikâyeler, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, başarılar ve ders süreçlerindeki dinamikleri içermektedir. Açık (2008),

yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları ele alarak, öğretmenlerin deneyimlerinin bu sorunların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmen hikâyeleri, eğitim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesi için de bir zemin sunar.

Aydın (2023) ise nitel araştırma yöntemlerinin, öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine anlamak için sağladığı olanakları vurgulamaktadır. Öğretmen hikâyelerinin analizi, öğretim yöntemleri ve pedagojik uygulamalar üzerindeki etkileri açısından zengin bir veri seti sunar. Bu hikâyeler, eğitimdeki farklı perspektifleri ortaya koyarak, öğretmenlerin kendilerini ve uygulamalarını geliştirmelerine katkıda bulunur. Anlatı metodolojisi, eğitim alanında bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ifade etmeleri için etkili bir araçtır. Clandinin (2006), anlatı araştırmasının, bireylerin yaşam deneyimlerini anlama ve bu deneyimleri yorumlama konusunda önemli bir yöntem olduğunu ifade eder. Eğitimde anlatı kullanımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı hâle getirmektedir.

Benson (2014), anlatı yöntemlerinin dil öğretiminde sağladığı katkıları inceleyerek, bu yöntemlerin dil öğrenimini daha kişisel ve etkili kıldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi hikâyeleri üzerinden dil pratiği yapmaları, dil becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları, topluluk oluşturma ve işbirliği kültürünün gelişmesine de yardımcı olur. Zhang (2019)'a göre yabancı dil öğretiminde anlatı metodolojisini kullanmak öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve öğrenci etkileşimini geliştirmektedir. Anlatı araştırması, eğitim müfredatları oluşturulurken öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim hayatlarındaki tecrübelerini dikkate alır ve bireysel deneyimler ile sosyal çevre arasındaki iç içe geçmiş ilişki anlatı araştırması yoluyla ortaya çıkarılabilir.

Anlatı çerçeveleri, öğretmenlerin deneyimlerini yapılandırmalarına ve bu deneyimleri öğretim uygulamalarına entegre etmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, öğretmen hikâyelerinin incelenmesi ve anlatı metodolojisinin kullanımı, eğitimde daha etkili ve duyarlı bir öğretim pratiği geliştirilmesine katkı sağlar. Anlatı araştırmaları, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları, öğrenci ihtiyaçlarını ve öğretim süreçlerini anlamalarına yardımcı olurken, öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik önemli veriler sunar.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlatılarının, Türkçe öğretimi sırasında yaşadıkları gerçek deneyimleri yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Konya merkez ilçelerinde bulunan PIKTES + Projesi'nin uygulandığı 8 farklı okulda çalışan 8 öğretmen, 1 okuldan ise 2 öğretmen olmak üzere 10 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Anlatı Araştırması (Anlatı Çerçevesi) : Eğitimde elde edilen deneyimleri inceleyen bir nitel araştırma yöntemidir (Clandinin, 2006; Benson, 2014). Anlatı çerçeveleri, bireylerin kişisel deneyimlerini ve profesyonel öykülerini belirli bir yapı içinde çeşitlendirmelerini sağlayan bir yöntemdir (Barkhuizen, 2022).

PIKTES + Projesi: PIKTES + Projesi yabancı çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamak için planlanan ve uygulanan bir projedir (PIKTES +, 2024).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Suriyelilerin Türkiye’deki Mevcut Durumu

Suriye’deki iç savaş, 2011 yılından itibaren Türkiye’ye büyük bir göç hareketini beraberinde getirmiştir. Bu durum, Türkiye’nin güvenlik politikaları ve insani yükümlülüklerini yerine getirme noktasında çeşitli zorluklar ortaya çıkarmıştır. Suriyelilerin yaşam alanları, eğitim, sağlık ve toplumla entegrasyon ihtiyaçları, sadece bir insani mesele olarak kalmayıp, ülkenin sağlık, eğitim, sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarında da köklü değişikliklere yol açmıştır. Türkiye’nin toplumsal yapısında belirgin dönüşümler meydana gelmiş ve bu mesele önemli bir toplumsal faktör hâlini almıştır.

Türkiye’deki Suriyelilerin varlığı, devlet ve sivil toplum örgütleri tarafından yakından izlenirken, yapılan incelemeler, Türkiye’nin göç yönetimi, geri dönüş politikaları ve sosyal uyum çabaları konusunda değerli bulgular sunarak, bu grupların eğitim süreçleri ve toplumla kaynaşmaları hakkında önemli bilgiler ortaya koymaktadır. Türkiye’de kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli nüfus, 29 Ağustos 2024 itibarıyla 3 milyon 96 bin 157 kişiye ulaşmıştır. 10-14 yaş arasındaki Suriyeliler 357.617 kişiyle önemli bir grubun parçasıdır. Konya’da bulunan kayıtlı Suriyeli sayısı ise 118.869 olarak belirlenmiştir (URL1). Bu nüfus, Konya’nın demografik yapısı üzerinde kayda değer etkiler yaratırken, göçmenlerin toplumsal uyumu ve yerel halkla ilişkileri konusunda çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Mengü ve Yaman (2023), saha çalışanlarının görüşlerine dayanarak, Türkiye’nin göç politikalarındaki belirsizlik ve sosyal uyum politikalarına dair önemli bulgular elde etmişlerdir. Bu araştırma, Suriyelilerin eğitim ve sosyal uyum süreçlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olmuştur. Suriyelilerin Türkiye toplumuna entegrasyonu, özellikle eğitim alanında karşılaşılan dil engelleri, kültürel farklılıklar ve okullarda yaşanan kapasite sorunlarıyla daha da zorlaşmaktadır. Bu engeller, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dâhil olmalarını sınırlamakta, ancak devletin sağladığı eğitim politikaları ve uyum programları, bu sürecin iyileştirilmesine yönelik önemli adımlar atmaktadır. Kaypak ve

Bimay (2016), Batman'daki Suriyelilerin barınma, sağlık, eğitim ve dil gibi sorunlarını incelemiş ve Suriyelilerin Türkiye toplumuna entegrasyon seviyelerini analiz etmiştir. Bu çalışma, Suriyelilerin karşılaştığı engellerin ve eğitimdeki fırsat eşitsizliklerinin altını çizmektedir. Suriyelilerin sağlık hizmetlerine erişimi, barınma koşulları ve dil engelleri gibi temel sorunlar da önemli bir problem teşkil etmektedir.

Dama (2019), Türkiye'deki Suriyeli gençlerin sosyo-ekonomik durumunu ve uyum politikalarını tartışarak, 15-29 yaş arasındaki gençlere yönelik politikalara dikkat çekmiştir. Bu politikaların, gençlerin eğitim süreçleri ve iş gücü piyasasına entegrasyonuna olan etkisi, Suriyelilerin karşılaştığı zorlukları yansıtmaktadır. Ayrıca, sağlık hizmetlerine erişim konusunda yaşanan zorluklar, Suriyelilerin sağlık durumları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmuştur, ancak devletin sunduğu sağlık hizmetleri ve sivil toplum kuruluşlarının desteği, bu durumu hafifletmeye çalışmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan Suriyeliler, iş gücü piyasasında genellikle düşük ücretli ve geçici işlerde çalışmakta, yerel halkla entegrasyon sağlama konusunda zorluklar yaşamaktadır.

Türkoğlu ve Elmastaş (2024), Gaziantep'teki Suriyelilerin göç öncesi ve sonrası sosyo-ekonomik durumlarını karşılaştırarak, zorunlu göç sonrası sosyal yapıda meydana gelen değişiklikleri analiz etmişlerdir. Bu çalışma, göçün Suriyelilerin sosyo-ekonomik yapıları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemekte, Suriyelilerin yerel iş gücü piyasasında yaşadıkları zorlukları ve entegrasyon sürecinde karşılaştıkları engelleri ortaya koymaktadır. Türkiye'deki Suriyelilerin durumu, eğitim, sağlık, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan çok boyutlu bir meseledir. Bu durum, hem devletin hem de toplumun gelecekteki politikalarını şekillendirmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Suriyelilerin uyum sürecini destekleyecek sürdürülebilir politikalar, eğitimde fırsat eşitliği, sağlık hizmetlerinin erişilebilirliği ve sosyal uyumu güçlendiren stratejiler, Türkiye'nin geleceği için kritik öneme sahiptir.

2.1.1. Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi

Türkiye, Suriye iç savaşının ardından geçici koruma altındaki Suriyeli bireylerin eğitimine yönelik çeşitli adımlar atmıştır. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) aracılığıyla Suriyeli çocuklara Türkçe dil eğitimi verilmesi, bu süreçteki en önemli girişimlerden biridir. 2016 yılı itibarıyla, MEB tarafından yapılan düzenlemelerle, geçici koruma altındaki çocuklar, 1. sınıftan itibaren kademeli olarak devlet okullarına entegre edilmeye başlanmıştır. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 19/08/2016 tarihli ve 8902788 sayılı yazısı ile Suriyeli

çocukların, anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa gidecek durumda olanlarının devlet okullarına kaydedilmesi sağlanmıştır (MEB, 2016). Bu gelişmeyle birlikte, geçici eğitim merkezleri ve devlet okulları arasında bir geçiş süreci başlamıştır.

Geçici Eğitim Merkezlerinin açılmasının ardından, Suriyeli çocukların eğitim sürecine dâhil olmalarını kolaylaştırmak için Türkçe öğretimi de ön planda tutulmuştur. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmeleri için PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi) başlatılmıştır. Bu projeyle, geçici eğitim merkezlerinde görevlendirilen Türkçe öğretmenleri tarafından çocuklara Türkçe dil eğitimi verilmiştir. Ancak, 2020 yılında Türkiye’deki tüm GEM’ler kapatılmış ve Suriyeli çocuklar eğitimlerine devlet okullarındaki sınıflarda devam etmeye başlamıştır. Bu değişiklik, Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini ve eğitimdeki diğer zorlukları daha da görünür hâle getirmiştir. Suriyeli çocuklar, devlet okullarına entegrasyon sürecinde dil engelleri ve kültürel uyum sorunları gibi önemli güçlüklerle karşı karşıya kalmışlardır.

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme süreçleri, bazı temel problemlere yol açmıştır. Turan ve Fansa (2021) tarafından yapılan araştırmada, göçmen çocukların Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşadıkları temel zorluklar ele alınmıştır. Bu zorlukların başında dil engelleri gelmektedir. Suriyeli çocuklar, dil engelleri nedeniyle derslere katılımda zorluk yaşamakta, anlamadıkları dil nedeniyle öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kuramamaktadırlar. Dil engelleri, bu çocukların eğitim sürecindeki başarısızlıklarını artırmaktadır. Ayrıca, sınıflarda daha fazla Türkçe öğreticisinin olması gerektiği, öğretmenlerin eğitimlerinde kültürel duyarlılığın artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, PICTES + Projesi’nin Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme süreçlerinde büyük bir önemi olduğu, ancak projelerin sürekliliği ve kapsamının artırılması gerektiği ifade edilmektedir.

Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorlukların yanı sıra, Suriyeli çocukların eğitim süreçlerinde sosyal uyum sağlama ve kültürel farklılıklarla başa çıkma sorunları da bulunmaktadır. Canaz ve Küçük (2019), Türkçe öğretmenlerinin sadece dil öğretimi değil, aynı zamanda öğrencilerin kültürel uyumlarını sağlamak amacıyla eğitim vermeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu, Suriyeli çocukların sadece dil becerilerini geliştirmeleriyle kalmayıp, Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını da hızlandırabilir. Ayrıca, eğitim materyallerinin, çocukların kültürel geçmişlerini ve dilsel gereksinimlerini dikkate alacak şekilde çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Devlet okullarında Suriyeli çocukların eğitimi, Türkçe öğrenimi ile sınırlı kalmamaktadır. Eğitimdeki temel zorlukların başında, çocukların yaşadıkları travmalar ve psikolojik destek ihtiyacı da yer almaktadır. Şahin (2020), mülteci çocukların eğitim süreçlerinde psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu çocuklar, göç sürecinde yaşadıkları travmalar nedeniyle eğitimde geri kalmakta ve duygusal destek almaya ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitimdeki başarısızlık, sadece dil engellerinden değil, aynı zamanda bu travmaların eğitim süreçlerine yansımalarından kaynaklanmaktadır.

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi, Türkiye'nin eğitim sistemine önemli bir katkı sağlamaktadır, ancak bu süreç hâlâ zorluklarla doludur. MEB, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmak için önemli adımlar atmış olsa da, dil engelleri, kültürel uyumsuzluklar, psikolojik zorluklar ve sınıf mevcudu gibi engeller bu sürecin verimli bir şekilde işlenmesini zorlaştırmaktadır. Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar, bu çocukların eğitimdeki başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, dil öğretmenlerinin sayısının artırılması, eğitim materyallerinin çocukların kültürel geçmişine uygun hâle getirilmesi ve psikolojik destek hizmetlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin eğitimlerinde kültürel duyarlılığın artırılması, çocukların eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde dâhil olmalarını sağlayacaktır. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim süreci, dil engelleri, kültürel uyum ve psikolojik destek gibi zorluklarla şekillenmiştir. Türkiye, Suriyeli çocukların eğitimine yönelik çeşitli politikalar geliştirmiş olsa da, bu süreçte karşılaşılan zorlukların aşılması için daha fazla destek ve eğitim stratejilerinin uygulanması gerekmektedir. Bu, sadece Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda Türkiye'nin eğitim sistemine de katkı sunacaktır.

2.1.2. Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES +)

PIKTES +, Türkiye'nin eğitim sisteminde entegrasyon konusunda önemli rol oynayan bir projedir. İlk olarak 2016 yılında “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” olarak başlamış ve 2023 itibarıyla kapsamını genişleterek “Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi” adını almıştır (MEB, 2019). Bu yeni dönemde proje, yalnızca Suriyeli öğrencileri

değil, Türkiye'deki tüm geçici koruma altındaki yabancı uyruklu öğrencileri kapsayarak eğitimde kapsayıcılığı artırmayı hedeflemektedir (Coşkun ve Özserp, 2017, s. 68).

PIKTES + Projesi Suriyelilerin çoğunlukta olduğu 26 ilde uygulanmaktadır. Uygulandığı iller: Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa ve Yalova'dır (PIKTES +, 2024).

PIKTES +'ın temel amacı, geçici koruma altındaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine erişimlerini kolaylaştırmak, akademik ve sosyal uyumlarını desteklemek ve eğitim ortamlarında kapsayıcı bir anlayış geliştirmektir (MEB, 2017). Proje, özellikle öğrencilerin Türkçe dil becerilerini artırarak derslerini takip edebilmelerini sağlamak ve sosyal uyum süreçlerini hızlandırmak üzere tasarlanmıştır (Erdoğan, 2022).

Bu bağlamda, okul öncesinden liseye kadar her düzeydeki eğitimde, öğrencilerin kesintisiz bir şekilde eğitim hizmetlerinden faydalanmalarını sağlamak için çeşitli destek mekanizmaları oluşturulmuştur. Bu destekler arasında rehberlik hizmetleri, telafi eğitimleri, taşıma ve kırtasiye yardımları gibi uygulamalar yer almaktadır (UNICEF, 2022).

Projenin faaliyetleri dil eğitimi, sosyal uyum programları, uyum sınıfları, materyal desteği ve fiziki iyileştirmeler, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, eğitim personelinin eğitimi olmak üzere altı başlıkta toplanmıştır.

PIKTES + kapsamında, geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe dil becerilerini artırmak amacıyla Türkçe eğitimi ve yeterlilik sınavları düzenlenmektedir. Türkçe ve diğer branş öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler, dil gelişimini desteklemek için gerçekleştirilmektedir (Tuğrul, 2021).

Farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasında sosyal uyumu güçlendirmek amacıyla çeşitli etkinlikler ve farkındalık çalışmaları düzenlenmektedir. Bu programlar, ön yargıların azalmasına ve bir arada yaşama kültürünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Bolat, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan uyum sınıfları, dil yeterliliği düşük olan öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için özel olarak tasarlanmıştır. Bu sınıflar, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmesine hem de Türk eğitim sistemine adapte olmalarına olanak tanımaktadır (MEB, 2020).

Öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemek amacıyla kırtasiye malzemeleri, ders materyalleri ve teknolojik araçlar sağlanmakta; okulların fiziki koşulları iyileştirilmektedir (Karaman, 2018).

Öğrencilerin psikolojik ve akademik ihtiyaçlarına yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmaktadır. Bu hizmetler, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri zorlukların aşılmasına yardımcı olmaktadır.

Proje kapsamında görev yapan öğretmenlere ve idari personele yönelik kapsayıcı eğitim ve kültürel çeşitlilik temalı hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimler, eğitimcilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Turan ve Fansa 2021).

PIKTES +, Türkiye'nin geçici koruma altındaki öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusundaki uluslararası taahhüdünü temsil etmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamalarının yanı sıra sosyal bütünleşmelerine de katkıda bulunmaktadır. Türk ve yabancı öğrencilerin aynı eğitim ortamında bir arada bulunması, kültürel öğrenim ve hoşgörü süreçlerini güçlendirmektedir (Erdoğan, 2022).

PIKTES +, Türkiye'de kapsayıcı eğitimin güçlenmesine katkıda bulunan önemli bir modeldir. Proje, geçici koruma altındaki öğrencilerin dil ve sosyal uyum becerilerini artırarak, bireysel gelişimlerine olduğu kadar toplumsal refaha da katkı sağlamaktadır [Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM), 2023]. Bu çerçevede PIKTES +, eğitimde çeşitlilik ve kapsayıcılık anlayışının yerleşmesi için sürdürülebilir bir çözüm sunmaktadır.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramlar

Dil, bilgiyi aktarmak için isteğe bağlı simgelerin sınırsız bağlantılarını kullanan karmaşık bir yapıdır. Dil, iletişimi sağlayan, çok yönlü, farklı niteliklere sahip ve günümüzde dahi henüz tam olarak çözülemeyen bir sistemdir. Dil, insandan ve toplumdan bağımsız olmayan, insanı ilgilendiren tüm alanlarla bağlantılı olan ve aynı zamanda bunları oluşturan bir sistemdir (Aksan, 2009, s. 13).

Dil, insanlar arasında doğal bir iletişim aracı, kendi yasalarına göre yaşayan ve sürekli gelişen bir birlik, milleti birleştiren ve koruyan, ortak bir varoluş oluşturan toplumsal bir kurum, seslerden oluşan büyük bir yapı, bilinmeyen zamanlarda ortaya çıkmış gizli

anlaşmalar bütünüdür (Ergin, 2009, s. 3).

Dil, insanın hayattaki konumunu ve değeri oluşturur bir kavramdır. Konuşma yetisi, bir kişinin en önemli özelliklerinden biridir. Kişinin duygu, düşünce ve isteklerini detaylı bir şekilde ifade etmesini ve hayatına devam etmesini sağlar. Dil, toplumda yaşamak ve insanlarla toplum arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için kullanılan en önemli vasıta.

Ana dil kavramı Türkçe Sözlük (2011, s. 93)'te “Zaman içerisinde ses, biçim ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış olan dillerin ortak kaynağı kabul edilen dil” olarak tanımlanmaktadır. Ana dil kavramının tanımından hareketle bir dilin ana dil olabilmesi için kendisinden yeni bir dil veya lehçe türetmiş olması gerektiğı söylenebilir.

Ana dili kavramı ise Aksan (2009)'a göre, önce anne ve akrabalar, daha sonra ise çevreden öğrenilen, kişinin bilinçaltına nüfuz ederek bireyin toplumla en güçlü bağlantısını kuran dildir. Adından da anlaşılacağı gibi bu dilin anneyle ilişkisi küçümsenemez. Ancak bazı araştırmacılar annenin ana dili kavramının temeli olarak görülmemesi gerektiğine inanmaktadır. Ancak bu araştırmacıların da ana dili kavramını açıklarken kişinin yetiştiğı çevreye vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır ve annenin bu ortamın temeli olarak görülmesi tabiidir.

Yabancı dil, insanların mesleki ve akademik gelişimine katkıda bulunmak için ana dilden farklı olarak öğretilen bir dil olarak tanımlanabilir. Yabancı dil, ana dilin dışında öğrenilen veya öğretilen bir dildir. Yabancı diller dil öğretim merkezlerinde ve sınıf ortamlarında öğrenilebilir. Günümüz teknolojisinde dil öğrenmek isteyen bazı insanlar yabancı dili sanal bir ortamda kendi başlarına öğrenebilmektedir (Kıymaz ve Doyumğaç, 2019).

Yabancı bir dili öğrenmek için uzun ve karmaşık bir süreçten geçmek gerekir. Bu karmaşık süreçleri tamamlamak, hem ana dilde hem de öğrenilen yabancı dilde belirli bir düzeyde yeterliliğe ulaşmayı sağlar. Ancak bu becerinin niteliğı ana dil ve yabancı dil arasında farklılık gösterebilir (Öztürk ve Tağ, 2019).

Kişiyi yaşama hazırlayan ve tüm toplumsal süreçleri kapsayan dilin konumu bilgi edinme açısından önemlidir. Dil aracılığıyla gerçekte öğrenme sürecinde edinilen bilgiler eyleme dönüştürölür ve beceriler kazanılır. Dil ve kültür arasındaki bütünlüğü dikkate aldığımızda yabancılara Türkçe öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğunu da söyleyebiliriz. Dil öğretimi ile aynı anda kültür öğretimi yapılmazsa dil becerilerini uygulamaya koymak oldukça güçtür (Zeyrek, 2020).

2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal ve kültürel etkileşimleri güçlendirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, dilin kültürel unsurlarını anlamak, öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonunu kolaylaştırırken, Türk kültürünün daha geniş kitlelere tanıtılmasına da olanak tanır. Demirtaş (2021), yabancılara Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin kültürel aktarımını inceleyerek, bu unsurların öğrencilere Türk toplumunun düşünce yapısını ve değerlerini ilettiğini ifade etmiştir. Örneğin, “Bir elin nesi var, iki elin sesi var” atasözü, işbirliği ve dayanışmanın önemini vurgularken, öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirmeye yardımcı olabilir. Bu bağlamda, atasözleri ve deyimler, sadece dilin zenginliğini değil, aynı zamanda Türk toplumunun tarihsel ve kültürel arka planını da yansıtır. Öğrenciler, bu ifadeler aracılığıyla Türk kültürünün sosyal normlarını ve davranış biçimlerini daha iyi anlayabilirler.

Atasözleri ve deyimler, dilin özünü yansıtan ifadeler olarak, kültürel değerleri, gelenekleri ve sosyal normları aktarır. Demirtaş (2021) tarafından yapılan çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde bu unsurların, öğrencilerin Türk kültürünü anlamalarına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bu tür ifadeler, dil öğrenme sürecinde sadece kelime bilgisi sunmakla kalmaz; aynı zamanda, Türk toplumunun düşünce biçimini ve değerlerini de ortaya koyar. Örneğin, “Ayağını yorganına göre uzat” atasözü, tasarruf ve bütçeleme gibi önemli sosyal değerleri sembolize eder. Bu tür örnekler, öğrencilerin dilin yanı sıra kültürel normları da içselleştirmelerine yardımcı olur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil becerilerini geliştirmeye birlikte kültürel aktarım ve sosyal etkileşimi de içerir. Bu süreçte atasözleri ve deyimler, Türk kültürünün önemli unsurları olarak öğrencilerin dilsel ve kültürel gelişiminde kritik bir rol oynar.

Türkçe öğretimi, yalnızca dilsel becerilerin geliştirilmesinin ötesinde sosyal ve kültürel bir deneyim sunmaktadır. Atasözleri, deyimler, dijital araçlar, çocuk edebiyatı ve kültürel içerikler, öğrencilerin Türk kültürünü anlamalarına ve sosyal etkileşimlerini güçlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Türkçe eğitimi, kültürel mirası koruma, aktarım ve sosyal bilinç oluşturma konusunda da önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde kültürel unsurların entegrasyonu, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Türkçe eğitimi, somut olmayan kültürel mirasın korunmasına da önemli katkılarda

bulunmaktadır. Kolaç (2009), Türkçe eğitiminin, kültürel bilinci artırma ve toplumsal duyarlılık oluşturma konusundaki rolüne dikkat çekmiştir. Öğrenciler, Türkçe öğrenirken gelenekler, görenekler ve halk edebiyatı gibi unsurları tanıyarak, bu değerlerin korunmasına katkıda bulunurlar. Ayrıca, Türkçe öğretimi, öğrencilere kültürel çeşitliliği tanıma ve saygı gösterme fırsatı sunar. Bu da, öğrencilerin hoşgörülü ve açık fikirli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar.

2.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri

Türkçe öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için çeşitli öğretim materyalleri ve kaynaklardan faydalanarak daha etkili hâle getirilebilir. Öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin, öğrenme hedeflerine uygun olması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte seçilmesi önemlidir. Bu bağlamda, görsel unsurların kullanımının Türkçe öğretiminde büyük bir etkisi vardır. Seferoğlu (2013, s. 30) tarafından vurgulanan üç ana görsel türü, öğretim materyallerinin tasarımında etkili bir şekilde kullanılabilir.

Gerçekçi görseller üzerine yapılan vurgu, öğrenme sürecini somutlaştırarak öğrencilerin daha iyi bir kavrayış geliştirmelerini sağlar. Gerçekçi görseller, üzerinde durulan gerçek nesneyi, örneğin bir arabanın resmini kullanarak öğrencilerin kavramları somut bir biçimde öğrenmelerini destekler. Bu tür görsellerde renklerin doğru kullanımı, gerçekçiliğin derecesini artırarak, öğretim materyallerinin etkisini güçlendirir. Ancak Dinçel ve Savur (2019)'un belirttiği gibi, hiçbir resim ya da simge tamamen gerçekçi olamaz, çünkü gerçek nesnelerin üç boyutlu özellikleri bile görsellerde tam olarak yansıtılamaz. Bununla birlikte, gerçekçi görseller dil öğreniminde önemli bir destek sunar. Benzeşik (analojik) görseller, bir kavramı açıklamak için benzer bir kavramla ilişkilendirme yaparak öğrencilerin eski bilgileri kullanarak yeni bilgileri yorumlamalarına olanak tanır. Bu tür görseller, öğrencilere farklı ancak benzer kavramlar arasında bağlantı kurma fırsatı sunar ve bu yolla öğrenmelerini sağlar. Dinçel ve Savur (2019), bu tür görsellerin öğretim sürecindeki önemini vurgulamaktadır, çünkü benzeşik görseller, öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgileri yeni kavramlarla ilişkilendirerek daha anlamlı bir öğrenme süreci yaşamalarına yardımcı olur. Şematik görseller ise daha karmaşık kavramlar ve ana noktalar arasındaki ilişkileri göstermek için kullanılır. Bu tür görseller arasında akış şemaları, grafikler, haritalar ve sınıflama çizelgeleri yer alır. Öğrencilerin konunun içerik yapısını görsel olarak anlamalarını kolaylaştırır ve bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlar. Seferoğlu (2013), şematik görsellerin

eğitimde nasıl kullanılabileceğini açıklamaktadır ve Dinçel ve Savur (2019) bu görüşü destekleyerek şemaların, kavram haritalarının, resimlerin ve karikatürlerin özellikle öğretmenler tarafından öğretim sürecinde nasıl etkili bir biçimde kullanılabileceğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, günümüzde sosyal medya ve dijital platformlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Halitoğlu ve Moralı (2018), sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde öğrencilere etkileşim fırsatları sunduğunu ve Türk kültürüyle etkileşimde bulunmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu tür platformlar, öğrencilerin dil pratiği yapmalarına olanak tanırken, kültürel bilgileri de kolayca paylaşmalarını sağlar. Dijital materyaller, öğrencilerin Türk kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmelerini ve bu bilgileri sosyal medya üzerinden tartışmalarını teşvik eder. Yalçın (2022), dijital sunumların Türk kültürünün tanınmasında önemli bir araç olduğunu vurgulamıştır. Görsel ve işitsel içerikler, dil öğrenimini eğlenceli hâle getirirken, öğrencilerin kültürel bağlamda anlamalarını derinleştirir.

Eğitim materyalleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel unsurların entegrasyonu açısından kritik bir rol oynamaktadır. Gürata (2018), ders kitaplarında kullanılan örneklerin, öğrencilere kültürel bilgileri etkili bir şekilde sunma konusunda önemli bir katkı sağladığını belirtmektedir. Kültürel içeriklerin, dil öğreniminde doğal bir şekilde yer alması, öğrencilerin kültürel bağlamda dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Türk filmleri, Türk müziği ve folklor gibi kültürel içerikler, derslerde yer alarak öğrencilerin Türk kültürünü daha yakından tanımalarına olanak tanır. Kalenderoğlu ve Çekici (2017), Türk filmlerinin öğrencilerin kültürel anlayışlarını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Film izleme, dil pratiği yapmanın yanı sıra, kültürel bağlamda tartışma ve analiz fırsatları sunar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel materyallerin ve filmlerin önemi oldukça büyüktür. İşcan (2011), çalışmasında film ve diğer görsel materyallerin dil öğreniminde nasıl bir etki yarattığını incelemiştir. Filmler, öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini geliştirirken, dilin gerçek yaşam bağlamındaki kullanımını da gözler önüne sermektedir. Bu, öğrencilerin dilin kültürel yönlerini daha iyi anlamalarına olanak tanır ve dilin doğal bir ortamda nasıl kullanıldığını göstermektedir. Aynı zamanda, film izleme aktiviteleri derslerde eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmakta ve öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. İşcan (2011)'a göre, filmler, özellikle dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını gösterme konusunda büyük bir yardımcıdır. Bu bağlamda, Türkçe öğretiminde filmlerin sistematik bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

Dijital okuryazarlık, günümüz eğitiminde vazgeçilmez bir yetkinlik hâline gelmiştir. Kana ve Sarıkaya (2023), dijital okuryazarlığın zorluklarına dair eğitimci görüşlerini değerlendirirken, öğrencilerin dijital materyalleri etkin bir şekilde kullanabilmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Dijital okuryazarlığın artırılması, öğrencilerin yalnızca Türkçe öğrenim sürecinde değil, aynı zamanda genel eğitim hayatlarında da önemli bir rol oynamaktadır. Dijital kaynakların kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha interaktif ve katılımcı hâle getirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini göz önünde bulundurarak materyal seçimi yapmaları önemlidir. Böylece, öğrenme deneyimi daha verimli hâle getirilebilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri ve kaynakları, eğitimcilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktadır. Bu materyallerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini zenginleştirirken, onların motivasyonunu artırmaktadır. Aydın (2023), bu tür kaynakların etkili kullanımıyla öğretim süreçlerinin daha verimli ve katılımcı hâle geldiğini vurgulamaktadır. Gelecekte, Türkçe öğretiminde daha fazla dijital materyal ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılmasını öneren çalışmaların artması beklenmektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik esnek ve dinamik öğretim stratejileri geliştirmeleri, Türkçe öğretiminde başarıyı artıracak önemli bir faktör olacaktır. Türkçe öğretiminde öğretim materyalleri ve kaynaklar, öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bilişim teknolojileri, film kullanımı, yazma becerisi geliştirme ve dijital okuryazarlık gibi unsurlar, öğretim süreçlerinin kalitesini artırmakta ve öğrencilerin dil öğrenim deneyimlerini zenginleştirmektedir.

Günümüzde bilişim teknolojilerinin gelişimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni kapılar açmıştır. Birinci (2020) tarafından gerçekleştirilen bir incelemede, bilişim teknolojilerinin Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi vurgulanmaktadır. Özellikle dijital materyaller, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin derslere katılımını artırmakta ve motivasyonlarını yükseltmektedir. Dijital kaynaklar, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun içerikler sunarak bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları yaratmaktadır. Aydın (2023), dijital materyal ve internet kaynaklarının Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair çeşitli örnekler sunmakta ve bu kaynakların öğretim sürecine entegrasyonunun faydalarını açıklamaktadır. Bu tür materyaller, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken, aynı zamanda onların dijital okuryazarlıklarını da artırmaktadır.

Dijital platformların, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl bir etki yarattığına dair araştırmalar, sosyal medyanın önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Halitoğlu ve Moralı (2018), sosyal ağların dil öğreniminde öğrencilere etkileşim fırsatları sunduğunu ve kültürel unsurları daha erişilebilir hâle getirdiğini belirtmektedir. Özellikle video ve görsel içeriklerin kullanımı, öğrencilerin Türk kültürüyle doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağlar. Yalçın (2022) da dijital sunumların Türk kültürünün tanınmasında etkili olduğunu vurgulamış; bu tür içeriklerin, kültürel bilgilerin eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde sunulmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim materyalleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel unsurları entegre etme açısından önem taşır. Gürata (2018), ders kitaplarında kullanılan örneklerin, öğrencilere kültürel bilgileri sunma konusunda etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Türk filmleri gibi kültürel içeriklerin derslerde yer alması, öğrencilerin kültürel bağlamda anlamalarını güçlendirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dilsel becerilerin geliştirilmesinin ötesinde sosyal ve kültürel bir deneyim sunmaktadır. Atasözleri, deyimler ve dijital araçlar, öğrencilerin Türk kültürünü daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda onların sosyal becerilerini de güçlendirmektedir.

2.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken öğrencinin ve öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır.

Köksal ve Varışoğlu (2012, s. 51), yabancı dil öğretimini etkileyen faktörlerden öğrencinin kendisiyle ilgili olanları motivasyon, hedef kitle/kültürüne karşı tutum, zekâ, gelişim düzeyleri, öğrenme üslupları, yaş, modalite, öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri ve bilişüstü stratejileri kullanma olarak sıralamışlardır. Öğrencinin bir dile merak duyması veya dile herhangi bir menfaat için ihtiyaç duyması motivasyon ile ilgilidir. Hedef dile veya kültüre olumlu veya olumsuz duygular beslemek dili öğrenmede doğrudan etkili olacaktır. Bu noktada öğretmenin olumsuz olan tavırları olumluya dönüştürmesi dil öğretimini kolaylaştıracaktır. Dil öğrenen öğrencilerin zekâ seviyeleri ve zekâ türleri farklı olacağı için öğretmenin tüm zekâ türlerinde etkinlikler planlaması doğru olacaktır. Öğrencilerin öğrenme şekli, ihtiyaç ve beklentileri, yaşları Türkçe öğrenmelerine doğrudan etki edeceği için öğretmenin tüm bu faktörleri dikkate alması gerekir.

Köksal ve Varışoğlu (2012, s. 53), öğrencinin kendisiyle ilgili olan faktörlerin dışında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin aynı zamanda öğretmene, aileye, dili kullanma fırsatlarına ve zamana bağlı olduğunun da altını çizmektedirler. Öğretmenin öğrencilere karşı tutumu mesleki yeterliliği Türkçe öğrenmeyi etkileyeceği gibi öğrencinin ailesinin dil öğrenmeye karşı tavrı ve öğrencinin dili kullanma fırsatı ve dil öğrenmeye zaman ayırma durumu da Türkçe öğrenmesini etkileyecektir.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde derslere başlamadan önce bazı hazırlıkların ve planlamaların yapılması gerekir. Barın (2004)'a göre Türkçe öğretmeye başlamadan öğrencilerin dil seviyelerini belirlemek için bir sınav düzenlenmelidir. Bu sınavda öğrencilere ilk olarak dil bilgisi düzeylerini anlamaya yönelik ölçme yapılmalı daha sonra öğrencinin dil edinim durumlarına göre bir metin yazdırılmalı ve ardından öğrenciye hangi seviyede dil öğrenmeye başlamasının kendisi için en avantajlı olacağıyla ilgili bilgilendirme yapılmalıdır.

Bir dil öğrenirken okuduğunu anlama ve ifade etme yeteneği öğrenci için temel hedeflerdir. Seviyelere göre tanımlanan yeterlilik, anlama ve ifade etme gücünün farkına varmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle kelime öğrenmenin amacı, öğrencilere kelimeyi doğru anlam ve bağlamda kullanma becerisini kazandırmak ve kelimenin anlamını öğretmek olmalıdır (Tüfekçioğlu, 2020).

Bunların yanında dersler sırasında materyal kullanımı da öğrencilerin Türkçeyi hızlı bir şekilde öğrenmesinde etkili olan faktörlerden biridir. Öğrenciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan materyallerden olan ders kitabı metinleri sayesinde hedef dilin pek çok ögesini kısa zamanda öğrenme olanağı bulmaktadır. Bu metinler kitaplarda tematik olarak düzenlenmiş olup, çeşitli bilgilendirici ve öyküleyici metinleri ve bunların çeşitli iç argümanlarını içermektedir. Bu bilgilere erişim öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Metinler kullanılarak dil kuralları Türkçe öğrenenlere aktarılır (Tiryaki, 2023).

Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları öğrenme alanı olan dilbilgisi, bir öğrenme alanıdır ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanılmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin dil bilgisi açısından doğru anlatım becerilerini geliştirmeleri, anlama ve anlatmada sorun yaşamamaları için biçimden ziyade işlevi ele alan uygulamalı örnekler tasarlanmalıdır (Albayrak, 2023).

Dil eğitimi tüm yeterlilik alanlarını kapsayan bir süreçten oluşur. Başarılı dil öğretiminin temel koşulu, öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde sağlanmasıyla ilişkilidir. Bu sürecin etkili bir hâle getirilebilmesi için öğretmen faktörleri, öğrenci faktörleri, duyuşsal faktörler, bilişsel faktörler, araç ve gereçler vb. birçok faktörün eş zamanlı olarak doğru bir şekilde yapılandırılması gerekir. Bu faktörlerin yanında öğrenme-öğretme süreçlerinde verimli geri bildirimlerin kullanılması önerilebilir (Ülper, 2023).

Dil öğrenme sürecinde bu hususlara dikkat edildiğinde dil öğrenimi öğrenci ve öğretmen açısından başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş olacaktır.

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mevcut Yöntemler

Dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar, eğitimin etkinliği açısından büyük bir öneme sahiptir. Türkçe öğretiminde de çeşitli yöntemlerin entegrasyonu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede belirleyici bir rol oynar.

Dil öğretim yöntemleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çeşitli yöntem ve yaklaşımların olduğu göze çarpmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001; Freeman ve Anderson, 2011; Thornbury, 2017). Bu yöntem ve yaklaşımlar araştırmacılar tarafından farklı sayılarda kitaplarda yer bulmuştur. Richards ve Rodgers (2001) sekiz yönteme, Freeman ve Anderson (2011) on dört yönteme, Thornbury (2017) ise otuz dil öğretim yöntemine araştırmalarında yer vermişlerdir. Tablo 1’de dil öğretim yöntemlerinin incelendiği bu üç araştırmada açıklanan yöntemler karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Dil Öğretim Yöntemlerinin İncelendiği Araştırmaların Karşılaştırılması

Dil Öğretim Yöntemleri	Richards ve Rodgers	Freeman ve Anderson	Thornbury
Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi	X	✓	✓
Doğrudan Yöntem	X	✓	✓
İletişimsel Yöntem	X	✓	✓
İşitsel-Dilsel Yöntem	✓	✓	✓
Görev Temelli Yöntem	X	✓	✓
Sessiz Yol Yöntemi	✓	✓	✓
Telkin Yöntemi	✓	✓	✓
Danışmanlı/Grupla Dil Öğretim Yöntemi	✓	✓	✓
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	✓	✓	✓
İçerik Tabanlı Yöntem	X	✓	✓
İşbirlikli Öğrenme	X	✓	X
Çoklu Zekâ	X	✓	X
Katılımcı Yaklaşım	X	✓	X

Doğal Yöntem	✓	X	✓
Sözlü Yöntem	✓	X	✓
Durumsal Yaklaşım	✓	X	✓
Tam Daldırma Yöntemi	X	X	✓
Okuma Yöntemi	X	X	✓
Metin Açıklama Yöntemi	X	X	✓
Metin Ezberleme Yöntemi	X	X	✓
Sözcüksel Yaklaşım	X	X	✓
Metin Tabanlı Yöntem	X	X	✓
Karşılaştırmalı Yöntem	X	X	✓
Yeterlilik Temelli Öğretim	X	X	✓
Tüm Dil Öğretim Yöntemi	X	X	✓
Fişsiz Öğretim	X	X	✓
Rassias Yöntemi	X	X	✓
Oryantalist Yöntemler	X	X	✓
Prendergast'ın Ustalık Sistemi	X	X	✓
Marka Adı Yöntemleri	X	X	✓
Programlanmış Eğitim: Duolingo	X	X	✓
Çevrimiçi Çok Dillilik Yöntemi	X	X	✓
İlkeli Eklektizm	X	X	✓

Bu bölümde dil öğretiminde en çok tercih edilen yöntemlerden dil bilgisi çeviri yöntemi, doğal yöntem, doğrudan yöntem, bilişsel yöntem, iletişimsel yöntem, işlevsel dil öğretimi yaklaşımı, işitsel-dilsel yöntem, işitsel-görsel yöntem, görev temelli yöntem, seçmeli yöntem, tüm fiziksel yöntem, danışmanlı grupla dil öğretimi yaklaşımı ve diğer yöntemler ele alınmıştır.

2.3.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi çeviri yöntemi, yabancı dil öğretiminde uzun bir geçmişe sahip olan ve dil öğreniminde dil bilgisi kurallarına odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, öğrenciler hedef dildeki dil bilgisi kurallarını öğrenir ve bu kuralları kullanarak çeviriler yaparak dil becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Öğrenme ortamlarında çoğunlukla ana dil kullanımı yaygındır ve hedef dil ile ana dil arasında karşılaştırmalar ve çözümlemeler yapılır. Bu süreçte, dil bilgisi kurallarının ve sözcük dağarcığının doğru bir şekilde aktarılması büyük bir öneme sahiptir (Sevim, 2019). Bu yöntemin en önemli özelliklerinden biri, çevirinin öğretim esnasında ana dil ile birlikte kullanılmasıdır. Dil bilgisi çeviri yöntemi, öğrencilerin dilin yapısal özelliklerini anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda dilin doğru kullanımını pekiştirmeyi hedefler (Hengirmen, 2006). Hedef dilin dil bilgisi kurallarının ve sözcük dağarcığının iyi bilinmesi, başarılı bir çeviri yapabilmek için gereklidir. Sevim

(2019), bu yöntemin öğretiminde, öğrencilerin kendi dillerindeki dil bilgisi kurallarını iyi bilmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu nedenle, öğrencinin ana dilinde eksiklikler varsa, hedef dili öğrenmesi de zorlaşacaktır.

Dil bilgisi çeviri yöntemi, tümevarım yaklaşımını kullanarak dil bilgisi kurallarının genel bir biçimde öğrenilmesini sağlar. Bu yöntemle öğrencilere dil bilgisi kurallarını öğrettikten sonra, bu kurallara uygun çeviriler yapmaları beklenir. Ancak, bu yaklaşımda konuşma becerisi genellikle ihmal edilir ve telaffuz yerine çevirinin doğruluğu ön plana çıkar. Dinleme ve konuşma becerileri önemselenmediğinden, öğrencilerin hedef dili sözlü iletişimde kullanmaları zorlaşabilir. Çeviri odaklı bir öğrenme süreci söz konusu olduğunda, öğrencinin söz dağarcığı, yalnızca çevirdiği metinlerle sınırlı kalabilir (Hengirmen, 2006).

Dil bilgisi çeviri yönteminin sınırlamalarına rağmen, bu yöntem okuma ve yazma becerilerine daha fazla odaklanır. Richards ve Rodgers (2001), dil öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin bütünsel bir şekilde planlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, dil bilgisi çeviri yöntemi, yalnızca okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım olduğundan, öğrencilerin iletişim becerilerinde eksiklikler yaşaması kaçınılmaz olabilir. Bu nedenle, dil öğretiminde daha etkili bir yaklaşım için, dilin tüm becerilerini bütünsel bir şekilde ele almak gerekmektedir (Sevim, 2019).

2.3.2. Doğal Yöntem

Doğal yöntem, öğrencilerin yabancı dili eğitim ortamı dışındaki bağlamlarda nasıl edindiklerinin gözlemlenmesi ve yorumlanması temeline dayanan dil öğretim yöntemlerinden biridir. Bu ve bunun gibi yöntemler, dilin biçimsel örgütlenmesinin öğretilmesini reddeder (Richards ve Rodgers, 2001). Dil öğretiminde öğrencilere, gerçek yaşamda karşılaştıkları durumları dilin doğal akışında öğrenme imkânı sunar. Bu yaklaşımda, dil öğrenimi öğrencilerin anlamlı iletişim kurması, dilin pratikte öğrenilmesi sağlanır. Yabancılarla Türkçe öğretiminde, doğal yöntem başlangıç seviyesindeki öğrencilere uygun bir model oluşturur. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarını ezberlemek yerine, dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını öğrenirler. Bu süreç, dilin iletişimsel yönüne daha fazla odaklanır ve dil bilgisi kuralları doğal bir şekilde dilin içine entegre edilir (Güneş, 2011; Biçer, 2011).

Bu yöntemin temelini oluşturan yaklaşım, bireylerin dili doğal bir ortamda öğrenmelerine dayanır. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde doğal dil etkileşimleriyle Türkçeyi öğrenirken, dil bilgisi kurallarından bağımsız olarak anlamlı konuşmalar yaparlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, tarihsel süreç içerisinde bu yöntemi benimsemiş ve zamanla dil öğretiminde doğal yöntemlerin etkisi artmıştır (Sevim, 2019). Güneş (2011) ve Biçer (2012) tarafından yapılan çalışmalarda, bu yöntemin özellikle dil öğretimindeki başlangıç aşamasında etkili olduğu ve öğrencilerin doğal bir dil akışı içinde Türkçeyi öğrenmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde, doğal yöntem dil öğretimini yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı tutmaz, aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendi hızlarına göre ilerlemelerini sağlar. Öğrencilerin doğal ortamda etkileşimde bulunmaları, Türkçeyi hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini teşvik eder. Sonuç olarak, doğal yöntem, yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin özgürce ve etkileşimli bir biçimde dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Ayrancı, 2019).

2.3.3. Doğrudan Yöntem

Doğrudan yöntem, yabancı dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının açıklamalarını minimuma indirerek, dilin doğal akışında iletişimsel etkinliklere odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde dil öğrencileri ana diline başvurmadan, görsel yardımcıları kullanarak dilin konuşma biçimini öğrenir ve anlamlı diyaloglar yoluyla dil becerilerini geliştirir (Freeman ve Anderson, 2011). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için, doğrudan yöntem, dil bilgisel açıklamalardan ziyade öğrencilerin doğru bir şekilde iletişim kurmalarına odaklanır. Dil bilgisi kuralları, öğrencilere doğrudan uygulamalı olarak, Türkçe cümleler ve konuşmalar üzerinden gösterilir. Öğrencilerin, dil bilgisi kurallarını doğal bir süreçte ve doğru kullanımla öğrenmeleri hedeflenir.

Doğrudan yöntem, dil öğretiminde öğrencilerin dili doğal bir ortamda öğrenmelerine olanak tanıyan bir tekniktir. Güneş (2011), doğrudan yöntemle Türkçe öğretiminin, özellikle konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin dili gerçek yaşam durumlarında kullanmalarını teşvik eder; bu da öğrenmeyi daha somut ve anlamlı hâle getirir. Örneğin, doğrudan yöntemde, dil bilgisi kuralları yerine, dilin günlük kullanımına odaklanılır. Güneş (2013) bu bağlamda, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinin yanı sıra, doğal bir dil ortamında kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Ancak, bu yöntemin dezavantajı, dil bilgisi kurallarının

yeterince vurgulanmamasıdır. Bu durum, bazı öğrencilerin dilin yapısını tam olarak anlamalarını zorlaştırabilir.

Bu yöntemin avantajlarından biri, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde ana diliyle karışan çeviri gibi süreçlere girmemeleridir. Dilin gerçek kullanımı, öğretmenin rehberliğinde öğrencilere doğrudan sunulur. Ayrıca, bu yaklaşımda öğretmen, dilin telaffuzunu ve doğru sözcük kullanımını vurgular ve öğrencileri sürekli olarak Türkçede aktif bir şekilde iletişim kurmaya teşvik eder (Barın, 2004; Büyükkız ve Hasırcı, 2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu yöntem, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için oldukça etkili olabilir çünkü dil öğrencisi, Türkçeyi doğrudan ve anlamlı bir şekilde kullanarak öğrenir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genel olarak bu yöntem benimsenmiş ve dil öğretiminde dil bilgisi kurallarından ziyade, dilin doğrudan kullanılmasına odaklanılmıştır. Bu bağlamda, öğretim sürecinde dil bilgisi ve kelime bilgisi, öğrencilerin doğal öğrenme süreçlerine entegre edilir (Avcı ve Küçük, 2017; Büyükkız ve Hasırcı, 2013). Bu yöntem, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin doğru dil kullanımını erken bir aşamada edinmelerini sağlamak amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir.

2.3.4. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntem, dil öğretiminde, öğrencilerin dil öğrenme sürecini aktif bir şekilde anlamalarını ve yapılandırmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, dil öğrencileri, dilin kurallarını ve yapılarını, zihinsel süreçler aracılığıyla öğrenir. Öğrenciler, Türkçe dil bilgisi ve kelime bilgilerini, mantıklı ve düzenli bir şekilde analiz ederek öğrenirler. Bilişsel yöntem, dil öğrencilerinin dil bilgisi kurallarını bilinçli olarak uygulamalarını teşvik eder. Öğrencilerin, dilin çeşitli yönlerini (fonetik, morfolojik, sentaktik vb.) zihinsel olarak yapılandırması beklenir. Bu yöntem, dil öğrenme sürecini, dil bilgisi kurallarını öğrenme ve anlamlı dil kullanımı arasında bir köprü kurarak destekler.

Bilişsel yaklaşım, öğrencilere dilin yapısını anlamalarını sağlayacak araçlar sunarken öğrencilerin dil bilgisi yapılarını ve dilsel öğeleri kavramalarını sağlar, dilin anlamını ve kullanımını daha derin bir seviyede öğrenmelerini de hedefler. Korkmaz (2018) ve Barın (2004) tarafından yapılan çalışmalarda, bilişsel yöntemin, öğrencilerin Türkçeyi daha etkili ve uzun süreli öğrenmelerini sağlayacak bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, bilişsel yöntem, dil öğretiminde karşılaşılan sorunları aşmak ve öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli hâle getirmek için etkili bir araç olabilir (Korkmaz, 2018; Memiş ve

Erdem, 2013). Bilişsel yöntem, dil bilgisi öğretiminde de sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarını yalnızca ezberlemek yerine, bu kuralları mantıklı bir şekilde analiz ederek ve dilin kullanımını gözlemleyerek öğrenirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için bilişsel yaklaşım, dil bilgisi yapılarını ve kurallarını anlamalarını sağlayarak daha etkili bir dil öğrenme süreci yaratır. Kayasandık (2018) tarafından yapılan araştırma, bilişsel yaklaşımın Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi güçlendirdiğini ve öğrencilerin daha kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını göstermektedir.

2.3.5. İletişimsel Yöntem

Dil öğretim yöntemlerin çoğunun temel amacı öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmayı öğrenmeleridir. Ancak dil toplumsal bir yapıdır ve iletişim sadece dilsel yapı bilgisinden daha fazlasını gerektirir. Öğrenciler dilsel kullanım kurallarını biliyor olabilir, ancak sosyal bir bağlamda dili kullanamayabilirler. İletişim kurabilmek için iletişim becerilerine sahip olmanız gerekir; neyi, kime, ne zaman söyleyeceğinizi bilmeniz gerekir. Bu gibi durumlar bu alanda dilin yapısına odaklı bir yaklaşımdan iletişimsel bir yaklaşıma doğru kaymaya yol açmıştır (Freeman ve Anderson, 2011).

İletişimsel yöntem, dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini gerçek iletişim bağlamlarında geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrencilerin, dilin doğal ve etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayarak, hem sözel hem de yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine odaklanır. İletişimsel yaklaşımda, dil öğrencileri, dilbilgisi kurallarını öğrenmekten ziyade, dilin pratik kullanımına ve anlamlı iletişim kurmaya odaklanır. Bu yaklaşım, dil öğrenimini öğrencilerin etkileşimli ve doğal bir süreç olarak deneyimlemelerini sağlar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için, iletişimsel yöntem, dilin gerçek dünyada kullanımıyla becerilerini pekiştirmelerine imkân verir (Erten Dalak, 2017; Şeref, 2019). İletişimsel yöntem, dil öğrenimini sosyal bir etkileşim olarak ele alır ve öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında dil becerilerini geliştirmelerini hedefler. Özcan (2015) bu yaklaşımın, Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. İletişimsel yaklaşım, öğrencilerin dil kullanımını gerçekçi bağlamlarda deneyimlemelerini sağlarken, grup çalışmaları ve tartışmalar gibi etkinliklerle etkileşimi artırır. Ayrıca, bu yöntem, dil öğrencilerine dilin yapısal özelliklerini daha doğal bir şekilde ve kurallara bağlı olmadan keşfetme olanağı tanır. Öğrenciler, dilin tüm yönlerini

doğal bir biçimde öğrenir ve günlük yaşamda karşılaştıkları dilsel durumlarla başa çıkabilme becerisi kazanırlar.

İletişimsel yaklaşımın, deyim öğretimindeki başarıya etkisi de oldukça büyüktür. Öğrenciler, deyimleri sadece teorik olarak değil, pratikte kullanarak öğrenirler. Dilin kültürel ve pragmatik boyutlarını da göz önünde bulundurarak, deyimler ve dilin doğal kullanımı arasındaki ilişkiyi anlamaları sağlanır. Bu sayede, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, deyimlerin anlamlarını ve kullanım bağlamlarını daha etkili bir şekilde öğrenir ve iletişim becerilerini geliştirebilirler (Ayan ve Dilidüzgün, 2018).

Güneş (2014), iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı ve dil pratiği yapmalarını sağladığını belirtmektedir. Bu yaklaşım, dilin sosyal bağlamda nasıl kullanıldığını anlamalarına yardımcı olur ve öğrenmeyi daha etkili kılar. Ayrıca, grup içindeki etkileşimler, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve dil becerilerini geliştirmelerini sağlar.

2.3.6. İşlevsel Dil Öğretimi Yöntemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dil bilgisi öğretiminin geleneksel yapısının ötesinde, dilin sosyal ve iletişimsel işlevlerine odaklanan işlevsel dil bilgisi öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. İşlevsel dil bilgisi, dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını ve öğrencilerin iletişimde etkin olabilmelerini sağlayacak becerilerin kazandırılmasını hedefler. Bu yaklaşımda, dil bilgisi, sadece kuralların öğretildiği bir öğreti alanı olarak değil, aynı zamanda dilin etkileşimli ve pratik kullanımına dayalı bir araç olarak ele alınır.

Doğru (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel seviyelerinde işlevsel dil bilgisi öğretiminin önemi vurgulanmaktadır. Bu seviyelerde, öğrencilerin anketler yapma, tespitlerde bulunma, eleştirilerde bulunma ve önerilerde bulunma gibi günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri dilsel işlevleri öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bu tür uygulamalar, dil bilgisi kurallarını öğrenmenin ötesine geçerek, öğrencilerin sosyal yaşamda dil kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Deniz ve Çekici (2019), toplu taşıma araçlarında dil işlevlerini ele alarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde günlük hayattaki dilsel etkileşimlerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle A1 ve A2 seviyelerinde, öğrencilerin dilin pratik işlevlerine yönelik beceriler kazanmaları gerekmektedir. Toplu taşıma araçlarındaki dil işlevleri gibi gerçek yaşam

senaryoları üzerinden yapılan çalışmalar, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını, etkileşimli bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır. Bu tür öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenilen bilgiyi günlük yaşamda kullanmalarına ve daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olur.

Deniz ve Çekici (2019), işlevsel dil öğretiminin öğretim sürecindeki etkisini, öğrencilerin dil bilgisi bilgisini pratikte kullanarak daha etkin bir şekilde dil becerilerini geliştirebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşımda, dil bilgisi kuralları, dilin etkileşimli kullanımını destekleyecek şekilde öğrencilerin beceri setlerine entegre edilir. Bu da onların dil öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermelerini sağlar. İşlevsel dil bilgisi öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinin yanı sıra, bu bilgileri sosyal ve iletişimsel bağlamda etkin bir şekilde kullanabilmeleri için çeşitli işlevsel dil etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu tür bir yaklaşım, dil öğrenimini daha gerçekçi ve anlamlı hâle getirerek, öğrencilerin Türkçeyi daha verimli bir şekilde kullanmalarını sağlar.

2.3.7. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-dilsel yöntem, yabancılar Türkçe öğretiminde iletişimi teşvik etmeyi amaçlayan etkili bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin sesleri ve dilin doğal akışını dinleyerek öğrenmelerine olanak tanır. İşitsel-dilsel yaklaşım, dil öğrencilerinin sesli materyalleri (örneğin, sesli kitaplar, konuşmalar ve dinleme aktiviteleri) kullanarak dil becerilerini geliştirmelerini sağlar. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini birleştirerek daha doğal bir dil öğrenme süreci sunar (Calp, 2017). Bu yöntemde dinleme becerisi temel ses kalıplarının işitsel olarak ayırt edilmesinde bir eğitim olarak kabul edilmelidir. Dil öğretiminin başında öğrencilerin bu becerisi geliştirilmeli ve yazılı ögeler erken aşamalarda öğrencilerden saklanmalıdır (Richards ve Rodgers, 2001).

İletişimsel dil öğretim yöntemine dayanan işitsel-dilsel yaklaşımda, öğrenciler dilin işlevsel kullanımlarını öğrenir. Bu süreçte, öğrencilerin etkileşime girerek dil becerilerini geliştirmeleri sağlanır. Can (2022) işitsel-dilsel yöntemle öğretimin, öğrencilerin doğru telaffuz ve anlamlı konuşmalar geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu yöntem, dil öğrenme sürecini daha etkileşimli ve eğlenceli hâle getirir. Baykent (2018), işitsel-dilsel yöntemin, öğrencilerin Türkçeyi doğal bir ortamda öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin sesleri doğru bir şekilde ayırt etmelerini ve anlamlı konuşmalar yapmalarını sağlayarak dil öğrenimini hızlandırır. Ayrıca, işitsel-dilsel yöntem,

öğrenilen dilin kültürel bağlamına dair farkındalık oluşturur, böylece dil öğrenimi aynı zamanda kültürel bir deneyim de sunar.

2.3.8. İşitsel-Görsel Yöntem

Yabancı dil öğretiminde işitsel ve görsel araçların kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin dilin hem işitsel hem de görsel yönlerini aynı anda deneyimlemelerini sağlar, böylece dil öğrenimi süreci daha etkili ve verimli hâle gelir. Kuşçu (2017), işitsel ve görsel araçların birlikte kullanılmasının öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz ve anlam geliştirme gibi becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Görseller, öğrencilerin dilin kültürel bağlamını daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, işitsel araçlar ise dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesini sağlar.

Görsel unsurlar, öğrencilere dilin gramer yapıları, kelimeler ve ifadeler hakkında anlamlı bir bağlam sunarak öğrenilen bilgilerin somutlaşmasını sağlar. Aynı şekilde, işitsel araçlar, öğrencilerin dilin doğal akışını kavramalarına katkıda bulunur. Memiş ve Erdem (2013), bu tür araçların, dil öğrencilerinin daha hızlı ve doğal bir şekilde dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle videolar, sesli materyaller, animasyonlar ve görsel içerikler, öğrencilerin hem görsel hem de işitsel algılarını aktif bir şekilde kullanmalarını sağlar. Yazınsal metinlerin de işitsel ve görsel araçlarla desteklenmesi, dil öğretiminde daha dinamik ve etkileşimli bir yaklaşım oluşturur. Yazınsal metnin değişken statüsü dil öğretiminde metinle birlikte kullanılan görsel ve işitsel unsurların, dilin farklı yönlerini keşfetmelerine olanak tanır. Bu tür bir birleşim, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel bağlamda öğrenmelerini pekiştirir.

2.3.9. Görev Temelli Yöntem

Görev temelli dil öğretimi, dili kullanım yoluyla edinmeyi içeren iletişimsel yaklaşımın başka güçlü bir türüdür. Bu yöntemde öğrencilere anlamlı görevler verilir ve bu görevler verilirken de öğrencilerden iletişim kurmaları beklenir. Dil öğrencileri, kendilerine verilen görevleri tamamlamak için öğrenecekleri dili, ihtiyaç hissettikleri zaman öğrenirler (Freeman ve Anderson, 2011). Görev temelli dil öğretim yöntemi, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin gerçek hayata yönelik görevler üzerinden iletişimsel beceriler kazanmalarını

hedefleyen etkili bir yaklaşımdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu yöntem, dilin işlevsel kullanımını ön plana çıkartarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Çelik (2022), görev temelli yöntemin Türkçe ders kitaplarındaki yönergelerde nasıl uygulandığını incelemiş ve yöntemin öğretim materyallerine entegrasyonunun önemini vurgulamıştır. Çalışmada, özellikle konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yönergelerin öğrencilerin aktif katılımını sağladığı belirtilmiştir. Şahin (2019) ise bu yöntemin Türkçe öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade ederek iletişimsel etkinliklerin dil öğrenme süreçlerine katkısını ele almıştır.

Gerçek yaşam becerilerinin kazandırılmasında görev temelli öğretim yaklaşımı önemli bir rol oynar. Karadağ ve Göçer (2022), bu yöntemin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin günlük hayatla bağlantı kurmasını sağladığını ve dilin sadece sınıf içinde değil, gerçek yaşamda da etkin kullanılmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Göçer (2017) ise görev temelli yöntemin özelliklerini ve işlevlerini ele alarak, yöntemin Türkçe öğretiminde öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmiştir.

Bu yöntemle ilgili uygulamalar, etkinlik temelli öğrenme yaklaşımını desteklemektedir. Yılmaz ve Kocaoğlu (2017), görev temelli yaklaşımı kullanmaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki motivasyonunu artırdığını ve iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca Göçer ve Karadağ (2020), görev temelli öğrenme yönteminin dilin iletişimsel işlevlerini güçlendirdiğini ve öğrencilerin dili anlamlı bir bağlamda öğrenmelerine olanak tanıdığını ifade etmiştir. Görev temelli dil öğretim yöntemi, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yönelik etkili bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrencilere dilin işlevsel ve iletişimsel yönlerini kazandırarak, dil öğrenimini daha anlamlı ve etkili hâle getirir.

2.3.10. Seçmeli Yöntem

Yabancı dil öğretiminde yöntem seçimi, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine doğrudan etki eden kritik bir faktördür. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, farklı öğrenci profillerine uygun yöntemlerin belirlenmesi, öğretim süreçlerinin verimliliğini artırmaktadır. Memiş ve Erdem (2013), dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin farklı kullanım özelliklerini ele alırken, her yöntemin öğrenme bağlamına göre uyarlanması

gerekliliğini vurgular. Bu bağlamda seçmeli yöntem, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek çeşitli yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılmasını önerir.

Seçmeli yöntemde, dersin içeriği ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yöntem kombinasyonları kullanılır. Alahmad (2019), özellikle sözlü derslerde kullanılan bu yöntemin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun etkinlikler sunarak dil öğrenimini daha etkili hâle getirdiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece dil bilgisi kurallarını değil, aynı zamanda dilin iletişimsel yönlerini de geliştirmelerine olanak tanır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, alternatif yöntemlerin seçmeli yöntemle entegrasyonu da önemli bir yer tutar. Erdem ve diğerleri (2015), alternatif yöntemlerin kullanımıyla derslerin monotonluktan kurtarıldığını ve öğrencilerin motivasyonunun artırıldığını belirtmiştir. Bu tür yöntemlerin esnek yapısı, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk alma fırsatı sunar. Dil bilgisi öğretimi de seçmeli yöntemin bir parçası olarak ele alınabilir. Avcı ve Küçük (2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi kurallarının öğretiminin, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde planlanmasının önemine dikkat çeker. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretimi, diğer yöntemlerle dengeli bir şekilde harmanlanarak sunulduğunda daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlar.

Uçak (2016), dil öğrenimi ve edinimi üzerine yaptığı çalışmada, dil öğretim yöntemlerinin yalnızca teorik değil, aynı zamanda öğrencilerin pratik ihtiyaçlarına da cevap verecek şekilde tasarlanmasının gerekliliğini vurgular. Seçmeli yöntem, bu bakış açısına uygun bir şekilde, öğrencilere kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlar.

2.3.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi, yabancı dil öğretiminde kullanılan kelimeleri fiziksel etkinlikler vasıtasıyla edindirmeyi hedefleyen bir yöntemdir. Yöntem, San Jose Eyalet Üniversitesinde psikoloji bölümü profesörlerinden James Asher tarafından geliştirilmiştir ve gelişim psikolojisi, öğrenme teorisi ve insan pedagojisi gibi çeşitli alanlara ve Harold ve Dorothy Palmer tarafından geliştirilen dil öğrenme sürecine dayanmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001). Dil öğrenme sürecinde tüm fiziksel tepki yöntemi kullanılırken dil öğretiminin ilk aşamasında öğretmenler öğrencilerle iletişime geçmek için ana dillerini kullanırlar. Devam eden dersler boyunca ana dili kullanımı öğretmenler tarafından azaltılır.

Yöntemde dinleyici ve yorumcu rolünü üstlenen öğrenciler öncelikle öğretmenin verdiği emirlere sadece fiziksel tepkiler veren aktörler olarak kabul edilirler. Dilsel gelişimi artış gösteren öğrencilerin, tepkisel olarak hızlanıp sözlü tepkiler vermeye başladıktan sonra iletişim aracı olarak anlaşılır hale gelen hedef dili kullanmaya başladıkları görülür. Öğretmenler lider olarak aktif ve doğrudan bir rol oynar, öğrencileri hedef dilde emirlerle yönlendirir. Öğretmenler öncelikle tüm öğrenci hareketlerini kontrol eder, öğrenciler ise sadece öğretmenin hareketlerini gözlemleyerek tekrar ederler (Freeman ve Anderson, 2011).

Karşılıklı gözlemlerle uygulanan bu yöntem, öğrencileri öğretmenin hedef dildeki sözlü talimatlarını dinlemeye ve bunlara yanıt vermeye teşvik eder. Başka bir deyişle, tüm fiziksel tepki yöntemi bir konuşma-eylem yöntemidir. Dili fiziksel (motor) eylemlerle öğretmeyi amaçlar (Widodo, 2005). Bu amacı gerçekleştirmek için yabancı dil öğrenen bir öğrenci sosyal, girişken ve aktif olmalıdır. Kişilik özellikleri olarak istenen ölçütleri sağlayamayan öğrenciler hedef dili öğrenmede zorluk çekerler.

Kısaca özetlemek gerekirse bu yöntemde, sözlü emirlerle öğrencileri yönlendiren öğretmen başlangıçta ana dili kullanır daha sonraki aşamada hedef dili kullanımını teşvik ederken bu süreç karşılıklı gözlem ve geri dönütlerle son bulur. Dil öğretiminde bu yöntemin olumlu etkilerinin olmasının yanında, Memiş ve Erdem (2013) öğrencilere sürekli emir kipinin kullanılması, dilin estetik olmayan bir şekilde öğretilmesi gibi olumsuz yanlarının da olduğunu vurgulamaktadır.

2.3.12. Danışmanlı/Grupla Dil Öğretim Yöntemi

Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilen grupla dil öğretim yöntemi, psikiyatristlerin grupla terapi seanslarında kullandıklarına benzer bir yaklaşımın yabancı dil öğretiminde etkili olabileceğini varsayımından hareketle oluşturulan bir yöntemdir (Freeman ve Anderson, 2011). Öğrenciler ikinci bir dil öğrenirken hata yapma ve zihinlerinde karışıklık oluşması korkusu nedeniyle fikirlerini iyi ifade edememektedirler. Bu yöntem kullanılarak yapılan dil öğretiminde sadece öğretmenin değil öğrencilerin de yanlış yapma korkusunu azaltmak ve hata yapma korkusunu yenmek için sorumluluk alması gerekmektedir (Demirel, 2010).

Grupla dil öğretim yönteminde öğrenmenin merkezinde öğrenci bulunur ve öğrencinin istekleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Öğrencinin yabancı bir dili öğrenebilmesi

için kendini güvende hissetmesi ilk adımdır. Derslerin başlangıcından itibaren öğrencinin öğretmene olan ihtiyacı giderek azalır ve sonunda öğrenci yardım almadan diğer öğrencilerle rahatça konuşabilecek duruma gelir (Freeman ve Anderson, 2011).

Memiş ve Erdem (2013), yaptıkları çalışmada bu yöntemin bir programa bağlı olarak ilerlememesi ve öğrencilerin oluşturduğu gruplarda yapılan konuşmalardan hareketle dil öğretiminin gerçekleştirilmesi nedeniyle grupla dil öğretim yöntemini kullanacak öğretmenlerin psikoloji alanında donanımlı olmaları ve hedef dilin özelliklerine hâkim olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Belirli bir programa bağlı kalınarak yabancı dil eğitiminin gerçekleştiği kurumlarda uygulanabilirliğinin olmadığını belirtmektedirler.

2.3.13. Diğer Yöntemler

Yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinin dışında daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan bazı yöntemler de vardır. Örneğin telkin yönteminde öğretmen gerekli durumlarda ana dilini kullanabilir. Öğrencilerin dersi anlamalarını sağlayabilmek için derste anlatılan konunun ana diline çevirisi öğretmen tarafından yapılır. Öğrenciler dili öğrenmeye başladıkça ve dil seviyelerini geliştirdikçe ana dili kullanımı azaltılmalı sadece hedef dil kullanılmalıdır (Kaya, 2015).

Sessiz yol yönteminde öğretmenlerin öncelikle sınıfta bu tekniğe göre öğrenme durumlarına çalışmaları ve öğrencileri iyi tanımaları gerekmektedir. Bunu empati yaparak yani kendilerini öğrencilerinin yerine koyarak gerçekleştirirler. Bu öğretim yönteminde öğretmen etkin bir görev üstlenmez. Öğretmen gerektiği yerde müdahale ederek küçük çaplı değişiklikler yapar. Öğrenciler aşama aşama dil öğrenme merakını edinir, dili keşfetmeye başlarlar. Öğretmen bu süreçte dönüt sağlamaya devam eder. Sonuçta dersin içeriği öğrencilerin hayatları, duygu ve düşünceleri etrafında şekillenir (Young, 2000).

Freeman ve Anderson (2011) içerik merkezli yöntemi açıklarken pilotlar için yabancı dil öğrenme içeriğiyle bilgisayar teknisyeni için yabancı dil öğrenme içeriğinin farklılık göstereceğini belirtir. Bunun nedeni dili öğrenmenin farklı ihtiyaçlara cevap vermesinden dolayıdır. Benzer şekilde yetişkin göçmenlerin dil öğrenme nedeni ise kalacakları ülkede temel yaşam becerilerini edinebilmektir. Bu yöntem bu şekilde yabancı dil öğrenenler için geliştirilmiştir ve öğrencilere dil öğretilirken aynı zamanda ihtiyacı olan kullanabilecekleri içerikle ilgili kavramları da öğretmeyi amaçlar. Böylece dil, içerik öğrenme ortamı haline

gelir.

Son yıllarda, dil öğretiminde yeni yaklaşımlar ve metodolojiler ortaya çıkmıştır. Güneş (2013) metinle öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin metin üzerinden anlamı keşfetmelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken, dilin kurallarını da daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır. Metinle öğrenme, dilin sadece bir bilgi seti değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olduğunu öğretir.

Göçer (2015), Türkçe öğretiminde metinle öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve dilin anlamını daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, metinler üzerinden yapılan çalışmalar, öğrencilerin dilin yapısını ve işleyişini anlamalarını kolaylaştırır. Ayrıca, öğrencilerin kültürel bağlamda da daha bilinçli olmalarını sağlar.

Yabancı dil eğitiminde etkin (aktif) ve edilgen (pasif) yollarla dil bilgisi öğretimi önemli bir konudur. Günday (2018) aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin katılımını artırdığını ve öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirdiğini vurgulamaktadır. Aktif öğrenme, öğrencilerin problem çözme, işbirliği yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Öte yandan, pasif öğrenme genellikle dinleme ve okuma yoluyla bilgiyi alma üzerine odaklanır. Ancak, bu yöntem, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekte yetersiz kalabilir. Güneş (2014), pasif öğrenmenin dezavantajlarına dikkat çekerek, dil bilgisi öğretiminin aktif bir süreç olması gerektiğini belirtmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde bu yöntemlerin etkin bir şekilde kullanılması, öğretim sürecinin başarısını artırmaktadır. Özellikle, iletişimsel yaklaşım ve metinle öğrenme yöntemleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken, kültürel bağlamları da dikkate alarak Türkçenin sosyal ve kültürel yönlerini anlamalarına yardımcı olur. Güneş (2011), öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu yöntemleri birleştirmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, iletişimsel yaklaşımın etkin bir şekilde uygulanması, Türkçe öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirmektedir. Göçer (2017), bu tür etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Doğrudan yöntem, iletişimsel yaklaşım ve yeni yaklaşımlar gibi farklı yöntemlerin bir arada kullanılması, Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için önemli bir strateji oluşturmaktadır. Eğitimcilerin bu yöntemleri doğru bir şekilde uygulamaları, öğrencilerin

Türkçeyi daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanıyacaktır.

2.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri

2.4.1. Dinleme Becerisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi, dilin doğal akışını ve anlamını kavramak için temel bir unsurdur. Dinleme etkinlikleri, dil öğrencilerinin iletişim yetkinliklerini geliştirmede ve gerçek hayattaki durumlara hazırlanmalarında önemli bir rol oynar. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli materyaller ve yöntemlerin etkilerini incelemiştir. Tüm (2016), Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygunluğunu değerlendirmiş ve birçok ders kitabının dinleme becerisini geliştirmek için yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Çalışma, özellikle otantik dinleme materyallerinin eksikliğine dikkat çekerek, etkinliklerin gerçek hayata uygun hâle getirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Kemiksiz (2017), dinleme becerisi üzerine yazılmış makaleleri değerlendirerek, bu alandaki çalışmaların daha çok teknoloji ve modern materyallerin kullanımı üzerine yoğunlaştığını belirtmiştir. Araştırmada, dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle entegre bir şekilde ele alınmasının önemi vurgulanmıştır. Çakır (2015), Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisini incelemiş ve videoların öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmede etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, görsel-işitsel içeriklerin kullanımı sayesinde öğrencilerin hem dil bilgisi hem de kültürel farkındalık kazandığını göstermektedir. Yılmaz ve Babacan (2015), podcastlerin dinleme becerisine etkisini araştırmış ve podcastlerin esnek ve erişilebilir yapısı sayesinde öğrencilerin bireysel öğrenme hızına uygun materyaller sunduğunu belirtmiştir. Podcastlerin, öğrencilerin farklı aksan ve konuşma hızlarını anlamalarına yardımcı olarak dinleme becerisini geliştirdiği ifade edilmiştir. Gümüş Mattiussi (2019), görsel-işitsel materyallerin dinleme becerisine etkisini araştırmış ve bu materyallerin dil öğrencilerine otantik dinleme ortamları sunduğunu tespit etmiştir. Çalışmada, özellikle video tabanlı materyallerin öğrencilerin ilgisini artırdığı ve daha derin bir anlamaya olanak tanıdığı belirtilmiştir. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmalar, otantik materyallerin kullanımının ve teknoloji tabanlı yöntemlerin dinleme becerisini geliştirmede önemli olduğunu göstermektedir. Bu beceriyi geliştirmek için

tasarlanan etkinliklerin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile uyumlu olması, dil öğrencilerinin uluslararası standartlarda bir yeterliliğe ulaşmasına katkı sağlamaktadır.

2.4.2. Konuşma Becerisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin iletişim yeteneklerini artırmanın yanı sıra dilin doğal akışını anlamalarını sağlamada kritik bir öneme sahiptir. Konuyla ilgili yapılan akademik çalışmalar, konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar, karşılaşılan zorluklar ve uygulanan yöntemler hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Potur ve Yıldız (2016), konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında, son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin öncelikli bir araştırma konusu hâline geldiğini vurgulamışlardır. Çalışmada, öğretim yöntemlerinin ve kullanılan materyallerin etkinliği üzerine yapılan analizlerin yoğunlaştığı ve özellikle iletişimsel yaklaşımın öne çıktığı belirtilmiştir.

Tuna ve Özer (2020), yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmaları ele almış ve konuşma becerisinin bu alandaki temel odaklardan biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışma, özellikle birebir iletişim ve grup etkinliklerinin konuşma becerisini geliştirmedeki önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca, farklı kültürel bağlamlarda Türkçe konuşma becerisinin kazandırılmasında kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması yapılmıştır. Keser (2018), konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükleri araştırmış ve bu zorlukların temelinde motivasyon eksikliği, kelime dağarcığı sınırlılığı ve telaffuz problemlerinin yattığını ifade etmiştir. Çalışmada, bu problemlerin üstesinden gelmek için drama, rol yapma ve benzeri etkileşimli etkinliklerin etkili olduğu belirtilmiştir.

Keser (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan engelleri ele almış ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin önemini vurgulamıştır. Özellikle dil laboratuvarları, çevrimiçi dil öğrenme araçları ve teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımının konuşma becerilerini desteklemede etkili olduğunu göstermiştir.

Konuşma becerisi üzerine yapılan akademik çalışmalar, bu beceriyi geliştirmenin çok yönlü bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Dil öğretiminde iletişim odaklı yaklaşımlar,

teknoloji desteği ve etkileşimli etkinliklerin konuşma becerisini geliştirmede öncelikli olduğu görülmektedir.

2.4.3. Okuma Becerisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi, dil öğrencilerinin eleştirel düşünme ve bilgiye erişim becerilerini geliştirmek açısından önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, okuma becerilerini geliştirmede farklı yöntem ve materyallerin etkili olduğunu göstermektedir. Şahin (2010), Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) bağlamında okuma becerisi geliştirmeye yönelik malzeme tasarımının önemini vurgulamaktadır. Araştırma, ADGD'nin öğrencilerin bireysel dil gelişimlerini desteklemek ve okuma becerilerini özelleştirilmiş içeriklerle güçlendirmek için uygun bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin bireysel dil öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme fırsatı sunarak okuma alışkanlıklarının temelini oluşturur. İşcan (2016), okuma becerisinin geliştirilmesinde filmlerin kullanımı üzerine yaptığı çalışmada, görsel-işitsel materyallerin öğrencilere sağladığı bağlam zenginliğini ele almıştır. Filmler, özellikle okuma metinleriyle ilişkilendirildiğinde, dil öğrencilerinin hem kelime dağarcığını geliştirmekte hem de metin içeriğini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Okuma açısından, filmlerle desteklenen metinler öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırırken, eleştirel okuma becerilerine de katkıda bulunmaktadır.

Türker ve Genç (2018), dijital teknolojilerin, özellikle blogların, okuma becerisi ve akademik okuma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Blogların güncel ve otantik içerikleri, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını sağlarken, aynı zamanda eleştirel düşünme ve yazılı ifade yeteneklerini geliştirdiği belirtilmiştir. Bloglar, dil öğrencilerinin yalnızca metin içeriklerini anlamalarını değil, aynı zamanda akademik yazılar için bir zemin oluşturmalarını desteklemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi ve akademik okuma üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmede yaratıcı ve çok yönlü yöntemlerin kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle ADGD'nin sistematik yaklaşımı, filmlerin bağlam zenginliği ve blogların etkileşimli yapısı, okuma becerisinin yanı sıra akademik okuma yeterliliklerini de artırmada etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır.

2.4.4. Yazma Becerisi

Türkçe öğretiminde yazma becerisi, öğrencilerin dilin kurallarını anlamaları ve kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Azizoğlu ve arkadaşları (2019), yazma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan zorlukları detaylı bir şekilde ele almaktadır. Yazma becerisinin, yalnızca dil bilgisi kurallarının öğrenilmesiyle değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme ve yapılandırılmış bir şekilde ifade etme yeteneklerinin geliştirilmesiyle de ilgili olduğunu belirtmektedirler.

Ana dilinde ve yabancı dilde dil öğrenenlerin en çok zorlandıkları dil becerisi yazma becerisidir. Yazma, duygu ve düşüncelerin ana dilde ya da hedef dilde cümleler hâlinde ifade edilmesi, somutlaştırılmasıdır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ve metin yazımında cümlelerin sırası, yapısı gibi unsurlara dikkat edilir. Türkçede kelimelerin cümleye dönüştürülmesi sırasında meydana gelen ek değişikliklerinin de dil öğrencisinin düzeyi dikkate alınarak öğretilmesi gerekir (Kıymaz ve Doyumğaç, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabenin öğretilmesine ağırlık verilmektedir. Başlangıç seviyesinde ses ve harflerin uyumlu yazılmasına dikkat edilirken, bir yandan da kelime öğretimine çalışılmaktadır. Tanışma, kişisel bilgiler ve günlük diyalog metinleri başlangıç düzeyinde öğretilse de genellikle boşluk doldurma metinleri şeklinde olan etkinlikler temel yazma etkinlikleri olarak da değerlendirilebilir. Ana dilinde bile en yaygın hatalar yazma ile ilgili olup, bu sorun yabancılar için de geçerlidir. Başlangıç seviyesinde seslerin tam olarak eşleştirilmesi ve kelimelerin doğru yazılışı çok önemlidir (Kılınç ve Tok, 2012).

Yazma becerisinin güçlendirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretim sürecinde yazma aktivitelerine yer verilmesi, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda analitik düşünme yeteneklerini de artırmaktadır. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı yöntemlerin ve materyallerin kullanılması önerilmektedir.

2.5. Literatür Bilgisi

Araştırmaya başlamadan önce ikinci dil öğretimi alanında öğretmenlerin hikâyelerinin anlatıldığı çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Pestil ve Özden (2017) yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir akademisyenin olumlu ve olumsuz deneyimlerinin dil öğretim sürecine yansımalarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada anlatı desenini kullanmışlardır. Araştırmada katılımcının görev alacağı ülkenin dilini ve kültürünü öğrenmek için önceden hazırlık yaptığı, dil öğretim sürecinde konuşma becerisinde problemler yaşadığı, özellikle ileri seviyede ders materyallerinin yetersiz olduğu, yurt dışına görevlendirme yapılırken o ülkenin dilini bilen kişilerin seçilmesi gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Taşdemir (2021) yaptığı çalışmada Türkiye’de devlet okulunda İngilizce eğitimi veren öğretmenlerin mesleki kimliklerini araştırmış, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci, öğretmen ve dil bağlamında deneyimlerini incelemiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının İngilizce öğretmeni kimliklerini etkilediği ve dil öğretimini uygulamalar çerçevesinde anlamlandırdıkları görülmüştür.

Özdemir (2021), Türkiye’de üniversitede çalışan dört İngilizce öğretmeni ile anlatı araştırması deseninde yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzları kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiş, çalışma öğretmenlerin İngilizce öğretmeni olma kimliklerine etki eden birçok faktörün olduğunu göstermiştir.

Uğurlu ve Cengil (2022), mesleki deneyimi yirmi beş yılın üstünde olan dört sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin hikâyelerini ve deneyimlerini betimlemişlerdir. Yapılan çalışma neticesinde öğretmenlerin mesleki yaşamlarının ilk yıllarında çeşitli zorluklar yaşadıkları, deneyim kazandıkça bu zorlukların üstesinden geldikleri görülmüştür.

Maya (2022), Amerika Birleşik Devletleri’nde kısa süreliğine bulunan yedi İngilizce öğretmenin Amerika’da yaşadıkları kültürleşme faktörleri ile Türkiye’ye yönelik sorguladıkları yönlerin deneyimlerinden hareketle aktarılmasını amaçlamıştır. Katılımcıların hepsinde kişisel ve sosyal anlamda değişikliklerin yaşandığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar Türkiye’nin ilke ve kurallarını sorgulamışlar ve her iki ülkedeki hayatı çeşitli yönleri ile karşılaştırarak eleştirel bakış açısı kazanmışlardır.

Çimen ve Karul (2023), yurt dışında yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi veren, otuz yedi yaşında bir öğretmenle nitel araştırma desenlerinden biri olan anlatı araştırması ile bir çalışma gerçekleştirmişler, öğretmenin dört yıllık yurt dışı öğretmenlik deneyimlerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda yurt dışında Türkçe eğitimi vermenin

zorlukları olduğunu, öğretmenin yurt dışında görev alma isteğinin yeni kültürler tanıma ve maddi sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tabur (2023)'un anlatı araştırması deseniyle gerçekleştirdiği çalışmada Gaziantep'te devlet okullarında çalışan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev alan öğretmenlerin yaşadığı sorunların ve bu sorunlara çözüm önerilerinin neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki yalnızlık, iş birliğinde eksiklik, yoğun iş hayatı gibi zorluklarla karşılaştıklarını, bu sorunları çevreden aldıkları destekle ve bireysel deneyimlerle aştıklarını gözlemlemiştir.

Dikçal (2023), yaptığı çalışmada Yabancılar Türkçe öğreten altı erkek, dört kadın öğretmenle görüşmeler yapmış, bu öğretmenlerin konu ile ilgili görüş ve düşüncelerini incelemiştir. Anlatı araştırması kullanılarak yapılan çalışmada katılımcıların yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlükler üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmada dört temel dil becerisinin öğrenciye kazandırılmasında bireysel farklılıkların, aile ve çevrenin belirleyici olduğu, öğrencilerin dili merak ettikleri ve gereksinim duydukları için öğrendikleri, materyal kullanmanın öğrencinin işini kolaylaştırdığı, dil öğrencilerinin Türklerle vakit geçirme süreleri arttıkça ilgilerinin de arttığı, dili öğrenmede doğrudan dile maruz kalınması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili yabancı literatür incelendiğinde ise ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Xu ve Connelly (2009), Çin'deki mevcut eğitim sisteminde devam eden okul reformlarına dayanan öğretmen gelişimine yönelik çalışmalarında anlatı araştırması deseni kullanarak öğretmen eğitimlerinin değişik kültürler arasında gerçekleştirilebilecek küresel değerleri oluşturma potansiyelinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Nakata ve diğerleri (2022), Japon lise öğretmeni olan Miho'nun kişisel deneyimlerini merkeze alarak yaptıkları çalışmada, Miho'nun kişisel deneyimine ilişkin anlatıları üç aşamada (kayıt aşaması, retrospektif aşama/takip ve genel bakış aşaması) kayıt altına almışlardır. Araştırma sonuçları Miho'nun deneme-yanılma yoluyla ne kadar çok deneyim biriktirirse, araştırma katılımından öğrendiklerini özümsemeye o kadar iyi hâle geldiğini ve sınıfta öğrenilen stratejileri tam olarak kullanma konusunda kendini o kadar iyi bulduğunu göstermektedir.

Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar ise şu şekildedir:

Büyükikiz ve Çangal (2016), araştırmalarında Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretimi çalışmalarının 2012-2013 eğitim öğretim yılında başladığını dile getirmişler ve öğrencilerin dil öğretim süreçlerini 2013-2016 yılları arasındaki dört yıllık bir zaman dilimi içerisinde değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe kurslarına gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kursu bitiremediği, devamsızlık yaptığı veya kursa gelmediği gözlemlenmiştir.

Bulut ve diğerleri (2018), Suriyeli sığınmacı öğrencilerle Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları betimlemek amacıyla on dört sınıf öğretmeniyle görüşme gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda, Türkçe derslerinde öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere, diğer Türk öğrencilerle aynı programı devam ettirdiği Türkçe bilmeyen öğrencilerin dil sorunlarına çözüm bulamadıkları ve yabancılara Türkçe öğretimi noktasında hiçbir eğitimlerinin olmadıkları anlaşılmıştır.

Şen (2019), Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada öğretici görüşlerini değerlendirmiştir. Ders materyallerinin yetersizliği, öğrencilerin derse istekli olmayışı, velilerin ilgisiz oluşu, Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşamaması gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi yetersizliği, bu öğrencilere farklı bir öğretim programının hazırlanmamış olması çalışmada ortaya çıkan diğer sonuçlardır.

Biçer ve Demir (2020), çalışmalarında Kilis'teki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten on bir öğretmenin materyal hazırlama ve bu materyalleri kullanma durumlarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin materyalleri temel öğretim ilkelerine uygun olarak hazırladıkları, materyallerin temel iletişim becerilerine cevap veremediği ve ciddi eksikliklerinin olduğu; öğrenci merkezi materyallerin geliştirilmesi gerektiği, özellikle ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme bölümlerinin yetersiz olduğu, metinlerin kültürel aktarımda yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Biçer ve Özaltun (2020), Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin ve uyum süreçlerini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında kırk altı Türk ve otuz dokuz Suriyeli öğrencinin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada Suriyeli öğrencilerin dil becerilerinden özellikle konuşma becerisinde sorun yaşadıkları diğer öğrencilerle iletişime geçerken Türkçeyi öğrenen arkadaşlarından yardım aldıkları gözlemlenmiştir. Türk öğrencilerin Suriyeli öğrenciler hakkında çoğunlukla olumsuz tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Turan ve Fansa (2021), Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları problemleri tespit etmeye çalıştıkları araştırmalarında yüz altmış Suriyeli öğrenciyle anket çalışması yapmışlardır. Çalışmada öğrencilerin konuşmada çok sorun yaşamasalar da yazılı anlatımlarında sorunların olduğu, öğrencilerin özellikle sesli harfleri öğrenmede zorlandıkları sonuçları ortaya çıkmıştır.

Tunagür ve Kardaş (2021), Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme durumlarını ve Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin Türkiye’de yaşamak, iyi bir eğitim almak ve sosyal yaşamda kendilerini ifade edebilmek için Türkçeyi öğrendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçeyi öğrenirken dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisinde sorunlar yaşadıkları, Türkiye’ye ilk geldiklerinde sosyal ilişkilerinin yetersiz olduğu, daha sonra kültürel olarak uyum sağladıkları, alfabe farklılığının ve dilsel özelliklerin Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinde sorun teşkil ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Babuç ve Büyükaşık (2022), Osmaniye’de bir ortaokulda değişik branşlarda çalışan sekiz öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenler Suriyeli öğrencilerle Türkçeyi yeterince kullanamaması, kültürel uyum, akademik uyum, öğrencilerin maddi yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada ayrıca Suriyeli öğrencilerin ve Türk öğrencilerin sosyal teması çok az geçtikleri ve Türk vatandaşı olan Suriyeli öğrencilerin sosyal uyumlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadaki katılımcıların önerileri Suriyeli öğrencilerin sınıf seviyelerinin iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği ve farklı milletten öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışma noktasında tecrübeli öğretmenlere ve personellere ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

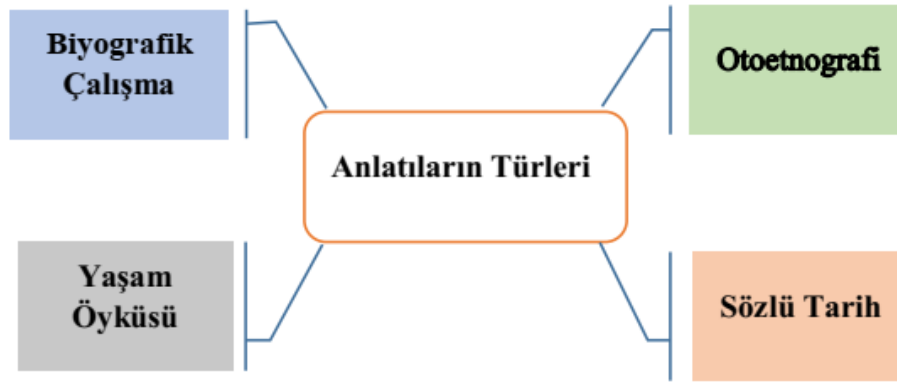
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi anlatılmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Anlatı araştırması, bireylerin deneyimlerini, duygusal durumlarını ve bakış açılarını derinlemesine anlamayı amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Katılımcıların yaşam hikâyelerini yapılandırılmış bir çerçeve içinde ele alarak anlam oluşturmayı hedefleyen bu yöntem, bireylerin sosyal ve kültürel bağlamlarını da içeren bir perspektif sunar (Barone, 2007; Polkinghorne, 1995). Temel amacı, bireylerin anlam dünyalarını keşfetmek ve bu bağlamda deneyimlerinin şekillenme sürecini ortaya çıkarmaktır.



Şekil 1. Anlatıların Türleri (Creswell'in anlatı türleri sınıflamasından hareketle hazırlanmıştır.)

Şekil 1'de görüldüğü üzere anlatılar yaygın olarak kullanılan bazı yaklaşımlara göre biyografik çalışma, otoetnografi, yaşam öyküsü ve sözlü tarih olmak üzere dört farklı türden oluşur:

1. **Biyografik Çalışma:** Araştırmacı bu anlatı türünde başka birinin hayatındaki tecrübe ve deneyimleri kaydeder. Bu tecrübe ve deneyimlerinden hareketle temalar elde eder.
2. **Otoetnografi:** Bu anlatı türünde araştırmacı aynı zamanda araştırmaya konu olan katılımcılardır. Araştırmacı kendi yaşam öyküsü hakkında bilgi verdiği gibi yaşam

öyküsünün geçtiği bağlamın yapısı (kültürel, ekonomik, siyasi vb.) hakkında da önemli bilgiler sunar.

3. Yaşam Öyküsü: Araştırmacı bu anlatı çalışmasını kullanırken katılımcı veya katılımcıların hayatının belli bir bölümünde, özel durumlarında, yaşadıkları belirli bir olaya veya duruma dair deneyimlerine odaklanır.
4. Sözlü Tarih: Sınıftaki bir öğretmenin veya o sınıfın öğrencilerinin anlattığı bir hikâyede olduğu gibi belirli bir ortamda anlatılan hikâyelerin konu edinildiği anlatı türüdür. Bu türde anlatılar yorumlanarak yönlendirilebilmektedir (Creswell, 2016, s. 75-78).

Bu araştırmada da katılımcı veya katılımcıların hayatlarının belli bir bölümünde yaşadıkları belli olay veya durumlara odaklanılmıştır. Araştırmada Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitimi veren Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerini kaydetmek için belirli bir çalışma grubu seçilerek nitel araştırma türlerinden anlatı araştırmasının yaşam öyküsü türü kullanılmıştır.

Anlatı araştırması, bireylerin yaşam deneyimlerini ve bunları ifade etme biçimlerini analiz eder. Çarpar (2020), bu yöntemin fenomenolojik ve etnografik yaklaşımlarla birlikte, sosyal olguların daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Aynı zamanda, bireylerin deneyimlerini zenginleştirerek onların perspektiflerini ve öğrenme süreçlerini anlamak için güçlü bir araçtır (Clandinin ve Murphy, 2009). Mücevher (2020), anlatı araştırmasının bireylerin öz-yönetimli öğrenme süreçlerini anlamada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, anlatılar yalnızca bireylerin deneyimlerini değil, onların motivasyonlarını ve öğrenme stratejilerini anlamaya da olanak tanır.

Anlatı araştırması, katılımcıların yaşam hikâyelerini derinlemesine analiz ederek bireysel ve sosyal bağlamları anlamayı amaçlar (Saban ve Sarıçelik, 2018). Bu yöntem, bireylerin deneyimlerinin yanı sıra, bu deneyimlerin sosyal, kültürel ve duygusal arka planlarını da ele alır (Conle, 2000). Creswell (2016), anlatı araştırmasının, bireylerin yaşadığı deneyimlerin duygusal ve sosyal boyutlarının nasıl şekillendiğini anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, bu yöntem, bireylerin sosyal çevreleriyle olan etkileşimlerinin etkilerini incelemek için de kullanılır.

Anlatı araştırması; eğitim, psikoloji, sosyoloji ve sağlık gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Caine ve Steeves, 2009). Yıldırım (2018), okuma kültürünü geliştirmek için bireylerin yaşam hikâyelerinin analiz edilmesinin, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, anlatı araştırmaları bireylerin öğrenme süreçlerini,

karşılaştıkları zorlukları ve bu süreçteki motivasyonlarını anlamak için değerli bir araçtır. Anlatı araştırması, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlerin bireysel, sosyal ve kültürel yönlerini anlamada etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, eğitim, sosyal hizmetler ve sağlık alanlarında yenilikçi uygulamaların geliştirilmesine yönelik bilgi sağlamada önemli bir role sahiptir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu araştırma öncesinde belirlenen ölçütler kullanılarak belirlendiği için çalışma amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt (kriter) örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu örnekleme yönteminin işleyişi, önceden belirlenmiş kriter veya kriterleri kapsayan tüm durumların incelenmesidir. Ölçüt örnekleme, bir grubu temsil eden kişilerin belirli kriterleri karşılayıp karşılamadıklarına göre seçilmesiyle yapılır. Bundan dolayı örnekleme yer alacak kişiler belirli kriterlere göre belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 105). Güngör ve Şenel (2018) tarafından yapılan Türkiye'de eğitime devam eden yabancı uyruklu ilköğrencilerinin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara önerilen çözümlerin belirlenmesine yönelik çalışmada da amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır.

Bu çalışmada ölçüt (kriter) örnekleme yöntemine uygun olarak şu ölçütler belirlenmiştir:

- Çalışma grubunun Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi kapsamında ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak çalışmış veya çalışıyor olmak.
- Eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu olmak.

Bu ölçütlere uygun olarak araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde bulunan 8 farklı okulda çalışan 8 öğretmen, 1 okuldan ise 2 öğretmen olmak üzere toplam 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılarla ilk olarak ön görüşmeler yapılmış, 2022-2023 eğitim-öğretim döneminin nisan ve haziran ayları arasında bireysel olarak görüşülerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

PIKTES + Projesi kapsamında çalışan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler farklılık gösterdiği için öğretmenler projede Türkçe öğreticisi olarak adlandırılmışlardır. Araştırmanın bütün katılımcıları Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu olduğu için çalışmada Türkçe öğreticisi ifadesinin yerine Türkçe öğretmeni ifadesi tercih edilmiştir. Ayrıca katılımcıların gerçek isimlerine yer verilmeyerek her birine Buket, Emel, Serpil... gibi gerçek isimlerinden farklı olacak şekilde isimler verilmiştir.

Çalışmada yer alan katılımcıların hayat hikâyeleri PIKTES + Projesi'nde görev almalarından

bu yana şu şekildedir:

Buket'in Hikâyesi

Buket, PIKTES + Projesi'ne 2017 yılında Adana'da başlamıştır. Projeye başladığı ilk günlerinde öğrencilerle ilgili sorun yaşamasa da gittiği yer ve okulla ilgili bazı sıkıntılar yaşamıştır. Suriyeli sığınmacılarla ilgili başta olumlu olan düşünceleri yıllar içinde olumsuz hâle gelmiştir. Öğrencilerini edindiği olumsuz bakış açısının dışında tutarak işini ve bulunduğu konumu sevmiştir. Adana'da iki yıl çalıştıktan sonra Konya'da görev yapmaya devam etmiştir. Öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerinde materyal sıkıntısının, devamsızlık probleminin ve ana dil kullanımının öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Dinleme etkinliği ve oyun etkinlikleriyle Türkçe öğretiminin daha hızlı gerçekleştiğini belirtmekte ve öğrencilerinin ilgisini bu şekilde çekerek okulda bir gününü geçirmektedir.

Emel'in Hikâyesi

Projeye 2017 yılında Antalya'da seminere katılarak ve mülakata girerek dâhil olan Emel, Şanlıurfa'da bir çadır kente atanmıştır. Her ne kadar lisans eğitiminde Yabancılara Türkçe Eğitimi dersi olsa da ilk dersinde öğrencilerle anlaşmakta zorluk çekmiştir. İlk yıllarında derslerde materyal sıkıntısı çekmiş ama kullanabileceği materyalleri kendisi hazırlayarak bu sorunu aşmıştır. Şanlıurfa'da iki yıl görev yaptıktan sonra Konya'ya gelmiştir. Suriyeli sığınmacıların eğitim konusunda Türklerden farklı olarak sert bir anlayışa sahip olduklarını söylemektedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmanın çok güzel aynı zamanda zor bir deneyim olduğunu dile getirmektedir. Öğrencilerin Türkçeye maruz kalmamalarının Türkçeyi öğrenme noktasında büyük bir engel teşkil ettiği görüşündedir. Emel öğrencileri tarafından sevilen bir öğretmen olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlik deneyiminin başından şu ana kadar Suriyeli sığınmacılar için çok üzüldüğünü belirtmektedir.

Serpil'in Hikâyesi

Lisansta Yabancılara Türkçe Eğitimi dersi alırken belki TÖMER'lerde çalışırım diye düşünen Serpil, projedeki görevine 2016 yılında Kilis'te başlamıştır. İlk başladığı haftalarda okuldaki idarecilerin projeyi öğrenmesi için bir bekleme süreci yaşamıştır. Göreve başlamadan önce Suriyeli sığınmacılarla dini ve coğrafi benzerliğin olacağı tahmininde bulunan Serpil, ilk yıllarında Türk kültürü ile Arap kültürü arasında farklılıkların olduğunu gözlemlemiştir. Kilis'te üç yıl görev yaptıktan sonra 2018 yılının sonlarında Konya'da çalışmaya devam etmiştir. Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretmeyi sevdiğini söylemekle birlikte yine de Türk öğrencilerle derse girmeyi arzulamaktadır. Türkçe öğretimi esnasında çizgi film

izletmenin ve oyun oynamanın öğretimi hızlandığını düşünmektedir. Öğrencileri için en büyük problemin ailelerinin Türkçe öğretim sürecine dâhil olmamaları ve aynı mahallelerde beraber yaşadıkları için Türkçeye ihtiyaç duymamaları olduğunu, aileleri ilgili olan öğrencilerin Türkçeyi çok hızlı bir şekilde öğrendiğini belirtmektedir. Dört temel beceriyi çeşitli materyaller kullanarak geliştirmeyi hedefleyen derslerle okulda bir gününü geçirmektedir.

Sonay'ın Hikâyesi

Projeyi haberlerden duyarak 2016 yılında başvuru yapan Sonay, öğretmen olarak görev aldıktan sonra ilk günlerini Kilis'teki kamp şartlarına uyum sağlamakla geçirmiştir. Derslerine girdiği ilk öğrencilerinin çok saygılı olduğunu söylemektedir. Öğrencilerinin temizlik alışkanlıklarının olmaması ve herhangi problemlili bir davranış sergilediklerinde şiddet görececeklerini düşünmelerinin ilk dikkatini çeken durumlar olduğunu ifade etmektedir. İlk başladığı yıllarda sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin Türkçe öğrenme durumlarının seviye olarak farklı olmasından dolayı zorluk yaşasa da projede yapılan iyileştirmelerle artık bu tür olumsuzluklar yaşamadığını belirtmektedir. 2018 yılında Kilis'ten Konya'ya tayini çıkmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde dile ihtiyaç duymadıklarını ve ailelerin ilgisiz olmasını dil öğretimindeki temel sorunlar olarak görmektedir. Mesleğine ilk başladığında kendisini bir Türkçe neferi, idealist bir öğretmen olarak gören Sonay, şu an aynı duyguları hissetmemektedir ve bunu: “Oktay Sinanoğlu artık benim kulaklarımda çınlamıyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Rabia'nın Hikâyesi

Rabia iki yıl sınava çalıştıktan sonra atanamayınca 2017 yılında projeye başvuru yapmaya karar vermiştir. Şanlıurfa'da kampa görevlendirilen Rabia ilk günlerinde zor şartlar altında çalışması nedeniyle her gün ağlayarak istifa etmeyi düşünmüştür. Çalışmaya başladığında Suriyeli sığınmacılar ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olduğunu dile getirmiştir. Hâlâ sığınmacıların çok eşlilik gibi bazı davranışlarından dolayı olumsuz düşünceleri devam etmektedir. Türkçe öğretmenin güzel hissettirdiğini ve büyük bir mesleki doyum aldığını söylemiştir. Üç yıl Şanlıurfa'da görev yaptıktan sonra 2020 yılında Konya'ya gelmiştir. Kendisini öğrencilerinin gözünden gördüğünde mutlu hissetmektedir. Öğrencilerinin özellikle okuma ve yazma konusunda sorun yaşadıklarını düşünmektedir. Derslerde materyal kullanımının çok önemli olduğu görüşünde ve derslerinde muhakkak kendi hazırladığı videoları, görselleri ve drama tekniklerini kullanmaktadır. Okula geldiğinde ilk derste okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık vermektedir.

Adnan'ın Hikâyesi

Adnan 2017 yılında Hatay Reyhanlı'da proje kapsamında çalışmaya başlamıştır. İşe başladığında okulda çalışanların tamamının Suriyeli sığınmacılardan oluşması onu şaşırtan bir durum olmuştur. Daha sonra okula uyum sağlayan Adnan, Arapça öğrenerek, öğrencilerinin sofralarına konuk olarak Suriyeli sığınmacıların kültürü hakkında bilgi sahibi olmuştur. Hatay'da bir buçuk yıl çalışan Adnan, 2018 yılında Konya'ya gelmiştir. Öğrencilerinin mahallede, evde, okulda her yerde Arapça konuşmalarının Türkçeyi yeteri kadar iyi öğrenememelerinin sebebi olarak görmektedir. Öğrencilerinin Türklerle iletişim kurarak Türkçeyi gerektiği gibi öğrenmeleri için çaba sarf etmektedir. Bunun yanında alfabe farklılığının dil öğrenmeyi zorlaştırdığını düşünmektedir. Öğrencilerine merhamet duygusuyla yaklaşan Adnan, okulda bir gününü Türkçe dil becerilerini geliştirmek için etkinliklerle ve ders anlatımlarıyla geçirmektedir.

Halil'in Hikâyesi

Halil 2013 yılında üniversite eğitimini tamamladıktan sonra üç yıl art arda sınava girmiş ama atanma umudunu yitirince PIKTES + Projesine 2017 yılında başvuru yapmaya karar vermiştir. Gaziantep Şahinbey'de göreve başlayan Halil, bir hafta Suriyeli sığınmacı öğrencileri gözlemlene şansı yakalamıştır. Bu aşamada diğer öğretmenlerin derslerine girerek Türkçe öğretim yöntemlerini incelemiştir. Şahinbey'de iki yıl görev yaptıktan sonra Konya'ya gelmiştir. Öğretmenlerin projede çok önemli bir role sahip olduğunu, öğrencilerin durumlarını birebir takip etmenin Türkçe öğrenmelerinde etkili bir faktör olduğunu düşünmektedir. Türkçe öğretim sürecinde en büyük sorunlardan birinin öğrencilerin dile ihtiyaç duymamaları olduğunu belirtmektedir. İlk geldiklerinde öğrenme süreçleri hızlıyken şimdi bu sürecin yavaşladığını dile getirmektedir. Suriyeli sığınmacıların kültürlerinin kötü olmadığını ancak geldikleri ülkenin kurallarına da uymaları gerektiğini düşünmektedir. Ön yargılı bir bakış açısının yerine empati yaparak öğrencilerine yaklaşmaktadır. Derslerinde dil becerilerinin tamamına yer vererek Türkçe öğretim sürecini gerçekleştirmektedir.

Ahmet'in Hikâyesi

Konya'da ücretli öğretmenlik yaparken projeden haberdar olan Ahmet, 2016 yılında proje kapsamında Kilis'te göreve başlamıştır. Küçük bir şehirde göreve başlaması ve Kilis'te sığınmacıların sayısının fazla olması uyum sıkıntısı çekmesine neden olmuştur. İlk dersinde öğrencilerle tanışmış ama belli bir program olmadığı için nasıl derse başlayacağını bilememiştir. Kilis'te dört yıl görev yaptıktan sonra Konya'da projedeki görevine devam

etmiştir. Suriyeli sığınmacıların değişime ve yeniliğe kapalı olduğunu düşünmektedir. Sığınmacı öğrencilere dil öğretmenin çok güzel bir deneyim olduğunu ifade eden Ahmet, her ne kadar süreçte yorulsa da dilimizi öğretmenin yanında kültürümüzü de öğrettiği için işini seven bir öğretmendir. Alfabe farklılığının ve milliyetçilik yaparak çocuğunun Türkçe öğrenmesine karşı çıkan velilerin, dil öğrenmede karşılaştığı sorunlardan birkaçı olduğunu ifade etmektedir. Türkçe dil öğretimi yaparken özellikle bazı sesleri öğretmede problem yaşadığını dile getirmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesinde onlara gösterilen sevgi ve anlayışın da etkili olduğunu belirten Ahmet, derslerde Türkçe öğretimi için çaba gösterirken teneffüslerde de öğrencileriyle vakit geçirmekten mutluluk duymaktadır.

Hüseyin'in Hikâyesi

Atanma psikolojisiyle projenin ne olduğunu bilmeden başvuru yapan Hüseyin, 2016 yılında Kilis'te kampta göreve başlamıştır. Kalabalık bir sınıfta öğretmenlik deneyimini yaşamış ve ilk günlerini karmaşık duygular içerisinde geçirmiştir. Suriyeli sığınmacıların düşünce yapısı olarak Türklere göre geride olduğunu ve savaşın getirdiği bir durum olan öfke ve şiddet problemlerinin olduğunu gözlemlemiştir. Arapça gramer yapısının farklı oluşu ve alfabe farklılıklarının dil öğretimini zorlaştırdığını düşünmektedir. Dil bilgisi kurallarını derslerde sezdirerek vermek gerektiği ve materyal kullanımının çok önemli olduğu görüşündedir. Kilis'te çalışırken sığınmacı ailelerin çocuklarının benliklerini yitirecekleri korkusuyla Türkçe öğrenmelerini istemediklerini dile getiren Hüseyin, kampta iki yıl çalışmıştır. 2018 yılında Konya'ya yer değişikliği yapmıştır. Proje kapsamında Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya Konya'da devam etmektedir.

Tuğçe'nin Hikâyesi

PIKTES + Projesi'ni bir gazete haberinden görerek başvuru yapan Tuğçe, 2016 yılının aralık ayında Konya'da göreve başlamıştır. İlkokul eğitimini Almanya'da tamamladığı için sığınmacı öğrencilerin ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini anlayabilmesi ilk günlerinin rahat geçmesini sağlamış ve bu durum sonraki yıllarda da işini kolaylaştırmıştır. Proje kapsamında öğretmen olmanın kendisine maddi manevi birçok şey kattığını düşünmektedir. Suriyeli sığınmacılarla ortak birçok noktası olduğunu düşünmekte ve dil öğretiminde bu ortak değerlerden yararlandığını ifade etmektedir. Sınıfında öğrencilerinin tamamının Suriyeli öğrencilerden oluşması ve öğrencilerin mahallelerinde Türkçeye ihtiyaç duymamalarını dil öğretiminin önünde büyük bir engel olarak görmektedir. Öğrencilerinin Türklerle iletişime geçmeleri ve konuşma pratiği yapmaları için etkinlikler yaptırmaktadır. Her gün öğrencileriyle sohbet ederek, okuma ve dinleme etkinlikleri yaptırarak öğrencilerinin Türkçeyi öğrenmesini

hedeflemektedir. Yedi yıldır göreve ilk başladığı yer olan Konya’da görevine devam etmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Katılımcıya Verilen İsim	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Çalıştığı Şehirler
K1	Buket	Kadın	7	Adana, Konya
K2	Emel	Kadın	7	Şanlıurfa, Konya
K3	Serpil	Kadın	8	Kilis, Konya
K4	Sonay	Kadın	8	Kilis, Konya
K5	Rabia	Kadın	7	Şanlıurfa, Konya
K6	Adnan	Erkek	7	Hatay, Konya
K7	Halil	Erkek	7	Gaziantep, Konya
K8	Ahmet	Erkek	8	Kilis, Konya
K9	Hüseyin	Erkek	8	Kilis, Konya
K10	Tuğçe	Kadın	8	Konya

Tablo 2 araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların cinsiyet, hizmet yılı ve farklı şehirlerdeki deneyimlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Katılımcılar altı kadın ve dört erkekten oluşmaktadır.

Hizmet yılı dağılımına bakıldığında, katılımcıların mesleklerinde 7 ila 8 yıl arasında değişen deneyimlere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların alandaki belirgin bir deneyim birikimiyle çalışmalara katkı sunduğunu ifade etmektedir.

Coğrafi çeşitliliği yansıtan şehir bilgileri, katılımcıların Türkiye'nin farklı bölgelerinde (Adana, Gaziantep, Hatay, Kilis, Şanlıurfa) çalışmış olduklarını ve son olarak Konya'da görev yaptıklarını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların farklı kültürel ve demografik özelliklere sahip öğrenci gruplarıyla çalışma deneyimlerinin bulunduğunu, dolayısıyla çeşitli sosyo-kültürel bağlamlarda Türkçe öğretimi yapma konusunda kapsamlı bir bakış açısı sunabileceklerini göstermektedir. Katılımcıların çeşitli okullardan ve farklı mesleki deneyimlere sahip olmaları, araştırmanın zengin bir veri seti oluşturmasına katkı sağlamıştır.

Bu durum, katılımcıların bireysel hikâyelerini ve deneyimlerini analiz ederken onların farklı şehirlerde çalışmış olmaları mesleki yaşantılarındaki çeşitliliği artırmış ve Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ile çözüm önerilerine ilişkin daha zengin verilerin elde edilmesine olanak sağlamıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Anlatı araştırmalarında veri toplama aracı olarak kullanılan anlatı çerçevesi, katılımcıların kişisel deneyimlerini derinlemesine ifade etmelerine olanak tanıyan yapılandırılmış bir yöntemdir. Bu çerçeve, bireylerin kendi yaşam hikâyelerini oluşturmalarına rehberlik ederek, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur.

Mücevher (2020), anlatı çerçevelerinin eğitim alanında etkili bir veri toplama aracı olduğunu vurgular. Bu çerçeveler, bireylerin öğrenme süreçlerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ayrıntılı bir şekilde ele alır. Böylece, araştırmacılar katılımcıların öğrenme deneyimlerini ve bunların arka planındaki sosyal dinamikleri derinlemesine inceleme fırsatını elde eder. Bu yöntem, eğitim, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok alanda zengin ve çeşitli veriler elde etmenin etkili bir yolu olarak ön plana çıkmaktadır. Anlatı çerçevelerinin sunduğu bu derinlik, hem katılımcıların hem de araştırmacıların anlam dünyalarını zenginleştirmekte önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmanın amacıyla ilgili olacak şekilde literatür taraması, beyin fırtınası gibi yöntemlerle açık uçlu sorular not edilmiş ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan oluşturulan liste 5 alan uzmanına sunulmuş ve alan uzmanlarının önerileriyle listeden araştırma için önemli olduğu düşünülen 12 soru belirlenip düzenlenmiştir. Daha sonra ön uygulama yapılarak PIKTES + Projesi’nde çalışan 3 Türkçe öğretmeniyle ön görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılardan görüşme sorularıyla ilgili düşüncelerini de paylaşmaları istenmiştir. Ön uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda sorular şekillendirilmiştir.

Soruların önceki ve sonrasındaki hâli tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Görüşme Sorularının İlk ve Son Hâli

Görüşme Sorularının İlk Hâli	Görüşme Sorularının Son Hâli
1. PIKTES + Projesi’ne nasıl dâhil oldunuz?	1. PIKTES + Projesi’ne nasıl dâhil oldunuz?
2. İlk gününüzü anlatır mısınız?	2. İlk gününüzü anlatır mısınız?
3. Yaşantılarınız size Suriyelilerin kültürü hakkında neler düşündürdü?	3. Yaşantılarınız size Suriyelilerin kültürü hakkında neler düşündürdü?
4. PIKTES + Projesi kapsamında Türkçe öğretmeni olmak sizin için ne ifade ediyor?	4. PIKTES + Projesi kapsamında Türkçe öğretmeni olmak sizin için ne ifade ediyor?

5. Türkçe öğretimi sürecinde başa çıkamadığınız durumlar oldu mu/karşılaştınız mı? <u>Sonda: Çözümü için neler yaptınız?</u>	5. Türkçe öğretimi sürecinde başa çıkamadığınız durumlar oldu mu/karşılaştınız mı? Sonda: Çözümü için neler yaptınız?
6. Suriyelilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?	6. Suriyelilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Türkçenin yapısı üzerine öğrencilerinizden nasıl dönütler alıyorsunuz?	Çıkarıldı.
8. Okuldaki bir gününüzü anlatabilir misiniz?	7. Okuldaki bir gününüzü anlatabilir misiniz?
9. Suriyeli öğrencilerinizle ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?	8. Suriyeli öğrencilerinizle ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
10. Edindiğiniz deneyimler Suriyelilere bakış açınızı nasıl etkiledi?	9. Edindiğiniz deneyimler Suriyelilere bakış açınızı nasıl etkiledi?
11. Deneyimleriniz doğrultusunda Suriyeliler ile ilgili öğrendiğiniz en ilginç şey neydi?	Çıkarıldı.
12. Hiç unutamadığınız bir anı ya da anılarınızı paylaşabilir misiniz?	10. Hiç unutamadığınız bir anı ya da anılarınızı paylaşabilir misiniz?

“Türkçenin yapısı üzerine öğrencilerinizden nasıl dönütler alıyorsunuz?” şeklindeki 7. soruya ön görüşmelerde PIKTES + Projesi’nde görevli Türkçe öğretmenlerinin “Suriyelilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindeki soruyla benzer yanıtları verdiği görülmüştür. Yine aynı şekilde ön görüşmelerde “Deneyimleriniz doğrultusunda Suriyeliler ile ilgili öğrendiğiniz en ilginç şey neydi?” şeklindeki 11. soruya “Yaşantılarınız size Suriyelilerin kültürü hakkında neler düşündürdü?” sorusuyla benzer yanıtların verildiğinin görülmesi üzerine çıkarılmıştır.

Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on ikinci sorularda herhangi bir değişiklik olmamıştır. Bu şekliyle on soruluk yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu elde edilmiştir.

Bu çalışmada görüşme kılavuzunda kullanılan sorular Patton (2018)’un olgu ve deneyimler üzerine yapılandığı altı soru tipine göre şekillendirilmiştir. Bu altı soru tipi şu şekilde açıklanabilir:

“Deneyim ve davranış soruları” görüşme yapılan kişinin geçmişte ne yaptığıyla ilgili sorulardır ve görüşmeci o anda orada bulunsaydı gözlemleyebileceği davranışları, deneyimleri ve eylemleri ortaya çıkarmaktadır. “Düşünce ve değer soruları” bireylerin bilişsel yaklaşımlarını

algılamaya yöneliktir ve onların düşünceleri, kararları ve değerleriyle alakalıdır. Bu tür sorulara verilen cevaplar katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini açığa çıkarır. İnsanların amaç, niyet, istek ve beklentilerini anlamamıza yardımcı olur. “Duygu ve his soruları” katılımcıların deneyimlerinin ve düşüncelerinin karşılığı olarak duygularını ifade etmesini sağlar. İnsan yaşamının temellerinden biri de duygulardır. Ancak duygu soruları sorulurken görüşmeyi yapan kişi duyguları aramalı görüş ve duyguyu birbirine karıştırmamalıdır. “Bilgi” soruları katılımcının konu veya durumla ilgili bilgilerini ölçmeye yarayan sorulardır. “Duyusal sorular” duyu organlarıyla algılanabilen sorulardır ve görüşmeci bu tür sorulara verilen cevaplarla katılımcının duyusal deneyimlerini anlamlandırmaya çalışır. Duyusal veriler her ne kadar deneyim ve davranışa bağlı olarak ortaya çıksa da duyusal verileri toplamak için kullanılan soru tipleri farklı bir kategoride sınıflandırılmalıdır. “Geçmiş ile ilgili ve demografik sorular” katılımcının yaşını, cinsiyetini, eğitimini veya mesleğini kısacası kişinin özelliklerini açıklar. Böyle bir soruya verilen cevap katılımcının sosyal ilişkilerini anlamamıza olanak tanır. Katılımcının günümüz dünyasında kendini nasıl tanımladığını anlatır. Açıklanan soru tipleri şimdiki zamanda sorulabildiği gibi geçmiş ve gelecek zamanda da sorulabilir (Patton, 2018, s. 351).

Tablo 4. Soru Türleri Matrisi

Soru Odağı	Geçmiş	Şimdi	Gelecek
Davranışlar/deneyimler	1, 2, 5, 7		
Düşünceler/değerler	3, 6, 9	4	
Duygular/hisler	10	8	
Bilgi			
Duyusal			
Geçmiş			

Patton (2018, s. 351)’un soru türleri matrisinden uyarlanmıştır.

Bu matrise göre “PIKTES + Projesi’ne nasıl dâhil oldunuz?” şeklindeki 1. soru, “İlk gününüzü anlatır mısınız?” şeklindeki 2. soru, “Türkçe öğretimi sürecinde başa çıkamadığınız durumlar oldu mu/karşılaştınız mı?” şeklindeki 5. soru ve “Okuldaki bir gününüzü anlatabilir misiniz?” şeklindeki 7. soru geçmiş zamanda sorulmuş deneyim ve davranış sorusu olarak hazırlanmıştır. “Yaşantılarınız size Suriyelilerin kültürü hakkında neler düşündürdü?” şeklindeki 3. soru, “Suriyelilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindeki 6. soru ve “Edindiğiniz deneyimler Suriyelilere bakış açınızı nasıl etkiledi” şeklindeki 9. soru geçmiş

zamanda sorulmuş düşünce ve değer sorusu olarak hazırlanmıştır. “PIKTES + Projesi kapsamında Türkçe öğretmeni olmak sizin için ne ifade ediyor?” şeklindeki 4. soru şimdiki zamanda sorulmuş düşünce ve değer sorusu, “Hiç unutamadığınız bir anı ya da anılarınızı paylaşabilir misiniz” şeklindeki 10. soru geçmiş zamanda sorulmuş duygu ve his sorusu “Suriyeli öğrencilerinizle ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz” şeklindeki 8. soru şimdiki zamanda sorulmuş duygu ve his sorusu olarak görüşme kılavuzuna eklenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak bilgi ve duygusal sorulara yer verilmemiştir.

Görüşme kılavuzuna alınan soruların bu sınıflandırmaya göre hazırlanması deneyimleri esas alan anlatı araştırması desenine paralellik göstermiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı araştırmaya başlamadan önce Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri almıştır. Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 25.04.2023 tarihinde 2023/03-55 protokol numarasıyla gerekli izinler alınarak araştırmaya başlanmıştır. PIKTES + Projesi’nde görevli Türkçe öğretmenleri ve çalıştığı okullar Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden liste şeklinde alınmıştır. Anlatı araştırması olarak desenlenen bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama tekniği olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili nitel verilere ulaşmak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzları, mülakat sırasında ele alınacak soruların veya tartışılacak konuların ana hatlarını belirlemek amacıyla önceden hazırlanır. Bu formlar, araştırmanın temel noktalarının her katılımcıyla görüşülmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Araştırmacıya ilgili konuyu derinlemesine inceleyebilmesi için alt başlıklar ve alt konular sunarak, odaklı bir konuşma süreci oluşturmaya yardımcı olur. Bu yapı, araştırmacının soruları doğal bir akış içinde geliştirmesine ve temel konudan sapmadan görüşmeyi yönlendirmesine olanak tanır. Yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzları, araştırmacının zamanı verimli kullanmasını destekler ve mülakat sürecini sistematik hâle getirir. Görüşme öncesinde belirlenen konular, çok sayıda farklı kişiyle yapılan görüşmelerin düzenli ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlar. Ayrıca, bu formlar, katılımcıların kişisel deneyimlerini ve bakış açılarını paylaşmalarına imkân tanırken, görüşmenin ana temadan uzaklaşmasını önleyecek bir çerçeve sunar (Patton, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu hazırlandıktan sonra farklı okullardan katılımcılar

seçilerek görüşme için okullara gidilmiş, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan Türkçe öğretmenleriyle boş bir sınıfta görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ses kaydı yapmak için izin istenmiş, ses kayıt cihazı önceden kontrol edilmiş, kayıt cihazının kayıt anında kayıt yapıp yapmadığına dikkat edilmiştir. Ses kaydı alınmasına itiraz eden katılımcı olmamış, bu doğrultuda not alma ihtiyacı hissedilmemiştir.

Araştırmacının yaptığı görüşmeler en az 13 dakika en fazla 43 dakika toplamda ise 233 dakika sürmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşme süreleri tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcılarla Yapılan Görüşme Süreleri

Katılımcı	Katılımcıya Verilen İsim	Görüşme Süresi
K1	Buket	13 dakika 6 saniye
K2	Emel	13 dakika 57 saniye
K3	Serpil	22 dakika 14 saniye
K4	Sonay	25 dakika 1 saniye
K5	Rabia	17 dakika 24 saniye
K6	Adnan	12 dakika 58 saniye
K7	Halil	43 dakika 35 saniye
K8	Ahmet	38 dakika 33 saniye
K9	Hüseyin	20 dakika 46 saniye
K10	Tuğçe	26 dakika 16 saniye

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde kodlamalar yapılarak elde edilen verilerin içerisinde bulunan anlamlar ve bu anlamlar arasındaki bağlantılar ortaya çıkarılır. Araştırmacı topladığı verilerden hareketle temaları bulma, bu verileri anlamlı ve planlı yapılara dönüştürme amacı güder. Araştırılan konuya örnek teşkil edebilecek bir kuramın olmaması durumunda kodlama yapılarak içerik analizi kullanılmalıdır (Baltacı, 2018). İçerik analizinde değişik yöntemlerle elde edilen veriler Şekil 2’deki gibi, öncelikle kodlanmalı, kodlardan yola çıkarak temalar bulunmalı, bulunan kod ve temalar düzenlenmeli daha sonra bulguların tanımlanması ve yorumlanması işlemine geçilmelidir (Eysenbach ve Köhler, 2002).



Şekil 2. İçerik Analizinde Aşamalar

Bu araştırmada öncelikle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, bu görüşmeler yazıya geçirilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiş ve araştırmacı tarafından metin hâline getirilmiştir. Her Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeden sonra o görüşme için kodlar çıkarılmış, hangi temaların oluşabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin birinci katılımcıyla görüşüldükten sonra görüşme kayda geçirilmiş kodlar ve temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra aynı süreç ikinci, üçüncü sırasıyla bütün katılımcılar için tekrarlanmıştır. Bu şekilde bir taslak analiz gerçekleştirilmesi hem her görüşme sürecinin daha sağlıklı olmasını hem de bütün görüşmeler tamamlandığında yapılan asıl analiz için bir ön değerlendirme sağlamıştır.

Yapılan görüşmelerden 58 sayfa görüşme dökümü elde edilmiştir. Metin hâline getirilen veriler düzenlenerek dosyalanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere K1, K2, K3... şeklinde kodlar ve Buket, Emel, Serpil... gibi gerçek isimlerinden farklı olacak şekilde isimler verilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdiği bütün cevaplar okunmuştur. Birinci sorudan başlanarak öğretmenlerin cevapları her soru kendi içinde olacak şekilde alt alta getirilmiş katılımcının kodu yanına yazılmıştır. Böylece aynı soruya verilen bütün cevaplar bir araya getirilmiş ve ayrı bir klasörde toplanmıştır. Sorulara verilen cevaplar incelenerek elde edilen ham veriler, genel bir çerçeve içerisinde kodlanmıştır. Benzerlik gösteren görüşler toplanarak birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Kodlar arasındaki ortak yönler belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Bulunan kodlar ve temalar tablo hâline getirilerek frekans dağılımları eklenmiştir. Yapılan analiz ve çözümlemelerin akabinde anlamlı hâle getirilen anlatı verileri yorumlanarak bulgular oluşturulmuştur.

Bu araştırmada, anlatı araştırmasının yaşam öyküsü türünün kullanılması, öğretmenlerin

deneyim ve hikâyelerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaya olanak tanımış, böylece araştırma amacına uygun bir yöntem seçilmiş olması geçerliliği artırmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu aracılığıyla veri toplanması, araştırmacının belirli temalar doğrultusunda bilgi toplamasına olanak verirken, katılımcıların özgürce hikâyelerini paylaşabilmelerini sağlamıştır. Bu yaklaşım, araştırma sorularına daha doğru ve derinlemesine yanıtlar alınmasını desteklemiştir. İçerik analizi yönteminin kullanılması, elde edilen verilerde gizli anlamların ortaya çıkarılmasını ve bu anlamlar arasındaki bağlantıların sistematik bir şekilde ele alınmasını mümkün kılmıştır. Kodlama sürecinde belirlenen temalar, bağlamsal olarak anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlamış ve bulguların özgün bir perspektifle değerlendirilmesine katkı sunmuştur. Araştırma, Konya’da bulunan PIKTES + Projesi’nin uygulandığı 8 farklı okulda çalışan 8 öğretmen, 1 okuldan ise 2 öğretmen olmak üzere toplam 10 Türkçe öğretmeni ile sınırlı olmakla birlikte, bu bağlamda elde edilen sonuçlar, çalışmanın amacına uygunluğu ve kendi kapsamı içinde güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırma sonuçlarının diğer çalışmalarla karşılaştırılması, bulguların sağlam temellere dayandığını ve farklı bağlamlarda benzer sonuçların elde edilebileceğini desteklemiştir.

Araştırmanın güvenilirliği, verilerin titizlikle analiz edilmesi ve kodlama sürecindeki sistematik yaklaşımla güvence altına alınmıştır. İlk kodlamadan dört hafta sonra rastgele seçilen görüşme kayıtlarının yeniden incelenmesi ve çözümleme tutarlılığının hesaplanması, araştırmanın tekrarlanabilirlik düzeyini göstermiştir. Miles ve Huberman’ın (2015, s. 64) uyuşum yüzdesi formülü “ $P = Na \times 100 / Na \times Nd$ ” (P: Uyuşum yüzdesi, Na: Uyuşum miktarı, Nd: Uyuşmazlık miktarı) ile yapılan hesaplama sonucunda, uyuşum oranı 0.97 olarak bulunmuş ve bu oran kodlamaların tutarlı bir şekilde yapıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, kodlama sürecinin iki bağımsız uzman tarafından yeniden gerçekleştirilmesi ve uzmanlar arası görüş birliği ile yapılan değerlendirmede, güvenilirlik oranı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Kodlama sürecindeki farklılıklar, uzmanlar arasında tartışılarak en aza indirilmiş ve bu süreç, araştırmanın sistematik bir yaklaşımla yürütüldüğünü kanıtlamıştır. Yüksek uyuşum yüzdeleri (0.97 ve 0.93), elde edilen bulguların bilimsel temellere dayandığını ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular, araştırmanın güvenilir bir şekilde yürütüldüğünü ve sonuçlarının nitelik açısından güçlü olduğunu desteklemektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Projeye Dâhil Olma Süreçleri

Projeye Katılım Süreci temasına ilişkin üç ana kodlama ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu projeye dâhil olma süreçleri, başvurusüreci, işe başlama ve eğitim süreci bağlamında incelenmiştir.

Tablo 6. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Projeye Katılım Sürecine İlişkin Görüşleri Tema Örüntüsü

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı	f
Projeye Katılım Süreci	Başvuru Süreci	Haberler, İnternet, TV	K1, K3, K4, K9, K10	5
	İşe Başlama	Mülakat	K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10	7
	Eğitim Süreci	Seminer	K1, K7	2

Başvuru sürecinde, 5 katılımcı projeden haberdar olma kaynakları olarak *haberler*, *internet* ve *TV* gibi medya araçlarını vurgulamıştır. İşe başlama aşamasında, 7 katılımcı *mülakat* sürecini belirleyici bir adım olarak ifade etmiştir. *Eğitim* sürecine ilişkin olarak, 2 katılımcı proje kapsamında düzenlenen seminerlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular, katılımcıların PIKTES + Projesi’ne katılım sürecinin hem bireysel hem de mesleki hayatlarında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3’e göre görüşme yapılan katılımcıların birçoğu proje kapsamında Türkçe öğretmeni alımı yapılacağını haberlerden, internetten ve televizyondan öğrenmiştir.

Başvurusunun tamamen tesadüf eseri olduğunu ve başvuru yaparken projenin içeriğini ve koşullarının ne olduğunu bilmeden haberlerden görerek başvuru yaptığını Serpil, şu şekilde iletmiştir:

“Şaşırtıcı olacak belki ama ben bu projeyi haberlerde duydum, tamamen tesadüf eseri. 2015’te mezun oldum. O dönem evdeydim KPSS olmayınca. Haberlerde böyle bir alımın olacağından bahsedildi. Başta ne olduğunu hiç bilmiyordum ama Türkçe mezunları diye geçince dedim ben neden olmayayım diye. Bilmeyerek girdim. Öyle dâhil oldum, haberlerde duydum, gittim başvuru yaptım Milli Eğitime. Başvurudan sonra şehirleri yazdık daha sonra Kilis çıktı. Antalya’da bir oryantasyon

eğitimine aldılar bizi on beş gün.” (K3)

Projenin içeriğinden ve koşullarından tamamen habersiz bir şekilde projeye başvuru yapan Sonay, mülakat ve görevlendirilme süreci ile ilgili şunları söylemiştir:

“Ben 2015 mezunuyum. O sene evde KPSS çalışıyordum, olmadı. Bir gün haberlerde bir alt yazı gördüm. Dediler ki böyle böyle öğretmenler alınacakmış. Başvurdum, çıkmayacağını düşünüyordum. Başvuruları gerçekleştirdikten sonra da hiçbir şekilde koşulları bilmiyorduk, nasıl olacağını da bilmiyorduk. Bir tercih sıralaması yaptık, gönderdik. Sonra mülakat dönemi geldi. Mülakata gittikten sonrasında görev yerimiz belli oldu. Kilis’e görevlendirilmişim, tercih dışıydı sanırım yanlış hatırlamıyorsam. O şekilde yani.” (K4)

Benzer şekilde projeye başvuru şartlarını bilmeyen ve internet aracılığıyla durumdan haberdar olan Hüseyin, Ankara’da mülakata girdikten sonra Kilis’e atandığını şu şekilde ifade etmiştir:

“PIKTES + Projesi’ne internet üzerinden bir alım olduğumu görmüştüm. Yani ne olduğunu da bilmiyordum, içeriğini de bilmiyordum ama bir atanma arzusuyla o zaman mülakata falan girmiştım. Kadrolu olarak atanamıyordum, bir atanma arzusuyla bilmeden başvuru yaptım. Ankara’da mülakata girdik onun sonucunda puanımla Kilis’e atandım bu şekilde gerçekleşti. ” (K9)

Tüm bunlar dışında internet, TV olmadan alım koşullarını başka yollarla öğrendiğini ve içerik olarak sadece yabancılara Türkçe eğitimi vereceklerini düşünen Adnan, başvuru süreci ile göreve başlama basamaklarında yaşadıklarını şu şekilde anlatmıştır:

“Şimdi 2015’te Uludağ Üniversitesi Türkçe öğretmenliğinden mezun oldum. O sene KPSS’ye girdim, düşük puan aldım, 72 puan aldım. Sonra 2016’da KPSS’ye bir daha girdim, o zaman 80 puan aldım. Şimdi tabi o zaman da 15 Temmuz süreci olmuştu. 15 Temmuz sürecinden sonra araştırıyordum öyle. İş fırsatlarına bakıyordum. Özel sektörde de çalıştım zorluklarını da gördüm onun. PIKTES + diye bir şey hani bilmiyordum ilk etapta ne olduğunu. Sadece Yabancılara Türkçe Eğitimi alanı üzerine olduğunu biliyordum. İşte Ankara’da mülakata gittim. Mülakattan da 80 aldım, KPSS puanıyla aynı. Sonra Hatay Reyhanlı’da göreve başladım, PIKTES + öğretmeni olarak. Hatay Reyhanlı ilk görev yerim orada, PIKTES + öğretmeni olarak orada göreve başladım. PIKTES + Projesi’ne böyle dâhil oldum.” (K6)

PIKTES + Projesi’nin içeriğini bilmeden haberlerden ve internetten görerek başvuru yapan katılımcıların yanı sıra proje hakkında bilgi sahibi olduktan sonra projeye başvurduğunu belirten Tuğçe, görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“Gazi Üniversitesinden 2013 yılında mezun oldum. İki yıl KPSS sürecim oldu iki yıl denedikten sonra bu projeyi bir gazete haberinde gördüm önce. Hatta Ankara’da yaşıyordum o sıra Etimesgut İlçe Milli Eğitime gidip sordum. Biz böyle bir alım yapmıyoruz dediler. Daha sonra araştırınca toplu bir şekilde alım yapılacak bekleyin gibisinden haberler duydum. Sonra Milli Eğitim yayınladı sayfasında. Yabancılara Türkçe Eğitimi verilecek Suriyeli vatandaşlar için diye. Ondan sonra ben bu ilanı bekledim. Bu proje için mülakat açtılar işte mülakata başvurduk, ben de kabul edildim.

2016'nın Aralık ayında tercih yaptık, Konya ili geldi. Ben doğrudan Konya'da başladım.” (K10)

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde PIKTES + Projesi kapsamında Türkçe öğretmeni olabilmeleri için katılımcıların çoğu mülakata alındıklarını belirtmiştir. Mülakata alınma sürecinde yaşadıklarını Ahmet, şu şekilde aktarmıştır:

“Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden 2015 yılında mezun oldum. Öğretmenlik atamaları sıkıntılıydı. Atanamayınca projeye başvurdum. Başvurduk, bizim atama usulümüzde şöyle bir terslik yaptılar. Aralık 2016'da göreve başladım. Onun öncesi mülakat süreci. Biz mülakata girmeden önce tercih yaptık. Ben dedim ki bunlar bana mülakatta düşük verebilir. Ben dedim yazayım. Birinci sıraya Konya'yı yazdım, ikinci sıraya Kilis'i yazdım. Gaziantep, Hatay son sıraya Ankara'yı yazdım. Kilis kaderdeymiş, öyle olunca ikinci sıra Kilis'e gittik. İlk görev yerim Kilis. Böylelikle başladım.” (K8)

Mülakata alındıktan sonra göreve başlama sürecinde yaşadığı olumsuzlukları ve belirsizlikleri ifade eden Emel, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mezun olduktan sonra KPSS'ye sıkı bir şekilde çalıştım ama çok az bir puanla kaçırdım atamayı. Ve o anda bir de bu darbe girişimleri falan olmuştu. Daha sonra mülakat geldi derken olaylar uzadı. Ben Halk Eğitimde Diksiyon Eğitimi vermeye başladım. Bir alım ilanı gördük arkadaşlarla. PIKTES + öğretmeni alınacak ama Suriyelilere öğretmenlik yapacaksınız diye. Başvurudan sonra dediler ki işte atadın ama atandığın yer belli değil. Siz Antalya'ya geleceksiniz biz size orada yerleri söyleyeceğiz. Biz güvenemedik. Ailem de açıkçası güvenemedi. Hani neresi olduğu bile belli değil diye. Daha sonra ben o ilk atamada aralık ayındaydım o zaman gitmedim. Daha sonra martta tekrar bir alım oldu. Ek alım oldu. Biz tabi mülakat, KPSS, güvenlik soruşturması hepsini geçtik. Hepsini geçerek girdik bu işe. O alımda işe girdim. Tercih hakkı verdiler zaten yerler belliydi. Burada arkadaşlarım olduğu için daha doğrusu Urfa Akçakale'yi yazdım. Bilmiyordum ben, çadır kent olduğunu bile bilmiyordum. Öyle gittim yani. Öyle başladım Urfa'da.” (K2)

Üniversiteden mezun olduktan sonra üç sene sınava hazırlanmasına rağmen Türkçe öğretmeni olarak atanamadığını, daha sonra projeye başvurduğunu, bu süreçte aldığı eğitim ve göreve başlama ile ilgili şehir seçiminde neler yaşadığını Halil, şu şekilde aktarmıştır:

“Ben 2013 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi mezunuyum. Yaklaşık iki üç sene sınava hazırlanmama rağmen olmadı. Genelde sınırda kaldım. Çok az bir farkla atanamadım. Sonra askere gitmeye karar verdim. Kıbrıs'ta askerliğimi yaptım, Lefkoşa'da. Sonra geldiğimde bir defa daha hazırlandım. Nisan ayında gelmişim, mayısta o zamanlar sınav vardı. Mayısta sınava girdim ben. İyi bir puan aldığımı düşünüyordum, 78 almıştım o zamanlar. Atanacağımı düşünüyordum, olmadı. Çünkü çok az yine yüz kişi gibi bir farkla kaybedince artık ne yapabilirim diye düşündüm kendimce. Projeye başvurdum. Ankara'ya gittik, öğretmeneyine. Bizi çağırdılar. Yaklaşık on bir on iki günlük bir seminer dönemi vardı. Orada bir daha hani tam yetmediği için yaklaşık yüz veya elli kişi civarında o bantta bir insan alınacağını söylediler ve tekrardan açılacağını söylediler. Biz oradaki arkadaşlarla birlikte toplu olarak orada bizi seminere hazırlayan hocalara söyledik. Dedik bu bir

haksızlık çünkü bir iki gün farkla bizden puan olarak daha düşük alan bir öğretmen bizden daha iyi bir yere gidecek ve bu büyük bir haksızlık dedik. Onlar kabul etti tamam o zaman dediler. Bir hafta içerisinde tekrardan bize bir seçme hakkı tanıdılar ve ben orada Gaziantep'i tercih ettim, merkezini Şahinbey'i. Okul tercih ettim yani il tercih etmedim. Ortaokulu tercih ettim ben Geçici Eğitim Merkezi. İşte oraya atandım.” (K7)

Benzer şekilde farklı bir ilde eğitim süreci geçirdiğini belirten bir başka katılımcı olan Buket, görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“PIKTES + Projesi'ne internet üzerinden başvuruları gördüm ama sadece sayının kısıtlı olduğu KPSS puanı şartları olduğunu gördüm. Sonrasında yedek olarak başvurdum. Sonra çıktı. Bir iki haftalık seminere gittik. Afyon'da bir seminerimiz oldu. Orada iki hafta boyunca yapacağımız projede projeye alakalı çalışmalarla ilgili bize bilgilendirmeler yaptılar. Bu şekilde başlamış olduk. İlk görev yerim de Adana. Adana'da başlamış oldum 2017 yılında.” (K1)

4.2. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi'nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin İlk Günleri

İlk Gün temasına ilişkin yedi kodlama ortaya çıkmıştır. Katılımcıların projedeki ilk gün deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve duygusal durumlarına dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Tablo 7. PIKTES + Projesi'nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Göreve Başladıkları İlk Günlerine İlişkin Görüşleri Tema Örüntüsü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f
İlk Gün	Bekleme Süreci	K3, K4	2
	Yöneticilerin Projeden Habersiz Olması	K3, K5, K8, K9	4
	Nasıl Yaparım Düşüncesi	K1, K10	2
	Duygulanma	K10	1
	Suriyeli Yardımcı Öğretmen	K2, K7	2
	Öğrencilerle İletişim Kuramama	K6, K7	2
	Kalabalık Sınıf	K9	1

Bekleme sürecine atıfta bulunan 2 katılımcı, bu sürecin belirsizlikle dolu olduğunu ifade etmiştir. *Yöneticilerin projeden habersiz olması* 4 katılımcı tarafından belirtilmiş, bu durum iletişim ve organizasyon sürecinde yaşanan aksaklıkları işaret etmiştir. Bunun yanı sıra *nasıl yaparım düşüncesi* 2 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. *Duygulanma* kodunda bir katılımcı yaşadığı yoğun duygusal deneyimlere dikkat çekmiştir. 2 katılımcı, *Suriyeli yardımcı öğretmenlerin* varlığını önemli bir destek olarak görmüştür. *Öğrencilerle iletişim kuramama* sorununu dile getiren iki katılımcı bu konuda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. *Kalabalık sınıf* sorunu 1 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgular, katılımcıların ilk gün

deneyimlerinin genellikle karmaşık duygular ve farklı düzeylerdeki zorluklarla şekillendiğini ortaya koymaktadır.

İlk günlerinde öğretmen olarak sınıfa geçmeden önce, kar tatili ve PIKTES + Projesi'ne hazırlık süreci nedeniyle yaklaşık iki hafta beklediklerini ve sonrasında kamp ortamına alışmaya çalıştıkları karmaşık bir dönem yaşadıklarını Sonay, şu şekilde anlatmıştır:

“Ee, yani ilk günüm, bunu şöyle ayırmam gerekiyor. İlk günüm ben öğretmen olarak ilk gittiğimizde hemen sınıfa geçmedik. Bir bekleme süreci oldu bizim. İlk başladığımız dönemde. O dönemde de işte hem kar tatili hem de okulların PIKTES + Projesi'ne hazırlık o bilgilendirme aşaması oldu. O dönemde ne yapacağımızı bilmiyorduk. İlk iki hafta falan biz evde oturduk. Bekleme sürecimiz böyleydi. Sonrasında sınıfa yönelik soruyorsanız biraz karmaşık bir durum vardı çünkü kampa görevlendirilmişiz biz. Kampın da nasıl bir ortam olduğunu bilmediğimiz için önce bir kamp ortamına alışmak kendimiz bir adapte süreci yaşamış olduk. Ama heyecanlı ve biraz karmaşık bir dönemdi ilk başladığım gün.” (K4)

İlk gününde projeye dair kimsenin bilgi sahibi olmadığını, Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul idaresinin de projeyi öğrenene kadar yaklaşık iki haftalık bir bekleme süreci yaşadıklarını Serpil, şu şekilde aktarmıştır:

“Aaa ilk gün. Kilis'te başladım ben bu işe ilk gün. Zaten biz gittiğimizde bir kimsenin bir şeyden bir bilgisi yok. Milli Eğitimin de bir bilgisi yok bu projeden okuldaki idareimizin de bir bilgisi yok. Bekledik biraz. İdare dedi bize biraz süre verin, biz bir öğrenelim. Yaklaşık iki hafta kadar beklediğimizi hatırlıyorum. Daha sonra yavaş yavaş işte ikinci sınıflarla başladım. Daha sonra ortaokulla devam ettik.” (K3)

Projeye başlarken mülteci kampındaki idarecilerin ve öğrencilerin projeden habersiz olmaları nedeniyle, sınıfların düzenlenmesi ve öğretmenlerin yerleştirilmesindeki belirsizlikler ve zorluklar nedeniyle ilk gününün sıkıntılı geçtiğini ifade eden Rabia, durumu şu şekilde belirtmiştir:

“Ben ilk çalışmaya mülteci kampında başladım. Fethiye'ye ben normalde ve birdenbire Şanlıurfa'ya gittim. Viranşehir'de mülteci kampında çalışmaya başladım. Çok farklı bir ortamdı. Konteyner kent, insanlar çadır kentte yaşıyorlardı. Ortam işte o insanların durumları, ülkenin yani orası farklı bir yeriymiş gibi farklı bir ülkeye gitmiş gibi hissettim ve ilk başta adapte olmakta çok zorlandım hatta ilk günlerde her gün ağladım ve ne zaman istifa etsem diye plan yaparak bu işe başladım aslında. İlk günüm birazcık sıkıntılı geçti bu yüzden. Ben ilk gittiğimde okulda idareciler bizi karşıladılar. Sabahçı öğlenci grup olarak ayırmışlar ve sınıflarda kız-erkek öğrencileri de birbirinden ayırmışlar. Eee kız öğrencileri kız öğretmenlere veriyorlardı. Onun ayarlaması falan yapıldı. Bu süre zarfında da Urfalı olanlar vardı. Onların tercihleri öncelikli alındı. Sonra geriye kalan yerlere bizi yerleştirdiler. Bu da benim için çok büyük bir sıkıntı oldu yani. Kabullenemedim

bu durumu o yüzden de pek hoş başlamadı diyebilirim. Eğitim-öğretim anlamında ilk gün pek bir şey yaşanmadı. Sadece bu planlamalar yapıldı. Bu şekilde.” (K5)

İlk geldiğinde, hem bölgenin kültürel farklılıkları hem de projeye dair yerel yönetimlerin bilgi eksiklikleri nedeniyle büyük bir adaptasyon zorluğu yaşadığını ve kendisini mülteci gibi hissettiğini, ayrıca projeye ilgili okul ve idarelerle iletişimde yaşadıkları belirsizlik nedeniyle kendilerini tanıtmak için üç ay harcadıklarını Ahmet, şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk gün çok Konya dışına çıkan birisi değilim. Konya’da okuyan bir öğrenci olarak. Konya dışına çıkınca Kilis bir de küçük yer malum. Bana köy gibi gelmişti. Kendimi köye giden öğretmen gibi hissetmişim. Yani değişti. Kilis’teki ilk günümde adapte olmakta zorlanmışım. Zaten Kilis’in şöyle acayip bir kültürü var. Hem Arap kültürü baskın bir şekilde bir de dışarıdan mülteci akını olunca daha da bir Araplaşmışlar. Kendimizi biz orada mülteci gibi hissetmeye başladık. Dedim ben nereye geldim? Acayip bir kültür asimilasyonu mu diyeyim, onu yaşayacaktım ki adapte oldum. İlk günüm öğretmenlikle ilgili hiçbir resmi işi bilmiyorum. Şuraya git, buraya git Kilis’i de hakeza tanımıyorum. Tanımayınca Milli Eğitime gidiyoruz, Milli Eğitim nerede bilmiyorum. Milli Eğitimden bizi yönlendirmeye çalışıyorlar ve projeden kimsenin haberi yok. Sadece Milli Eğitimin bünyesinde olduğunu biliyorlar. İlçe Milli Eğitim, İl Milli Eğitim biliyor ve okullara gidiyoruz. Biz böyle böyle PIKTES + Projesi için geldik öğretmeniz, siz kimsinizlerle karşılaştık. Çok sıkıntılı bir süreçti, kendimizi tanıtmak için üç ayımızı harcadık diyebilirim. Okuldan okula yerleştik, ona göre kontenjanları açmadılar. Okullarda yığılmalar oldu, belli bir kısım okullar boş kaldı. Kilis’in nüfus yoğunluğu, Suriyeliler okullara yetmiyor. İlk gün klasik öğretmenlik işte tanışmadır okulu tanımadır, şudur budur. Ondan da ziyade bizim elimizde ilk gün ben dedim ne yapacağım? Klasiktir şu an oturmuş Türkçe müfredatı vardır, ortaokullarda Türkçe dersinde ama bizim burada hayat boyu öğrenmeye bağlıyız zaten hayat boyu o zamana kadar hiçbir şekilde Yabancılar Türkçe Öğretimi adına bir müfredatı yoktu diyebilirim. Bölük pörçük Halk Eğitim Merkezleri ile görüştük. Oralarla görüştük, gittik kitaplar topladık kendimizce. İlk günler bunu yaptık. Kitaplar topladık, neler yapabiliriz, birleştik zümre olarak okul çapında. Neler yapabiliriz, ne yapabiliriz kendi kendimize bir plan yaptık.” (K8)

Kilis'teki konteyner okulunun ilk gününde 1100 Suriyeli öğrencinin bulunduğunu ve sınıflarda 60-62 öğrenciyle ders işlediğini, oldukça kalabalık ve karmaşık bir ortamda adaptasyon sürecinin başladığı ile ilgili Hüseyin, şunları söylemiştir:

“İlk günüm Kilis’te bir konteyner okul vardı. Mevcut da çok kalabalıktı 1100 kadar Suriyeli öğrenci vardı okulda ve sınıflarda çok kalabalıktı. Yani 60-62 kişi vardı sınıfta. Konteynerlerin hepsi açık olmadığı için bütün öğrencileri birleştirmişler. Birkaç gün öyle bir ders anlatmıştık. Çok kalabalık bir sınıftı yani biraz karmaşa içinde ilk günüm geçti diyebilirim.” (K9)

İlk gününde, projeyi nasıl tanıtacağını ve idarecileri nasıl bilgilendireceğini belirledikten sonra sınıfa girdiğinde öğrencilere yönelik herhangi bir sorun yaşamadığını belirten Buket, durumu şu şekilde anlatmıştır:

“İlk günüm şöyle oldu: Okula gittiğim zaman tabii ki kendimi ve projeyi izah etmek durumunda kaldım idarecilere. Çünkü idarecilerin de proje hakkında çok bilgileri yoktu. O zaman daha proje çok yeniydi. 2016 Aralık ayında başlamış ama ben 2017 Ağustosta başladım daha benim gittiğim okulda müdür çok bilgi sahibi değildi. İlk başta onunla alakalı biraz problem yaşadık. Çünkü müdürler de gelen öğrencilere öğretmen demiyorlar bizi nasıl değerlendireceklerini bilmiyorlardı. Sınıfa girdiğim zaman herhangi bir sorun yaşamadım öğrencilerle alakalı. Öncesinde bir ücretli öğretmenlik de yapmıştım yarım dönem de olsa o konuda hiçbir sorunum olmadı.” (K1)

Tuççe, yabancılara Türkçe öğretimindeki empatisini, Almanya'da ilkokul eğitimi aldığı için daha geniş bir bakış açısına sahip olduğunu belirterek ifade etmektedir. İlk gününde, öğrencilerin Türkçe bilmemesi ve kendisinin de Arapça bilmemesi nedeniyle zor bir durumla karşılaştığını, ancak heyecan ve öğretmenlik arzusu ile sınıfa girdiğini anlatmaktadır. Eğitimi sırasında öğrencilere şarkılarla ve oyunlarla ders verme önerisi aldığını, ilk dersinde kâğıttan top yaparak sadece isim öğretmeyi başardığını, savaş yaşamış öğrencilerle duygusal bir bağ kurduğunu vurgulamaktadır.

“Ben ilkokulu Almanya'da okudum, bu arada onu da söyleyeyim. Böyle olduğu için Yabancılara Türkçe öğretiminde biraz daha onların ne hissedebileceğini biliyordum. Nasıl davranmam gerektiğini daha doğrusu empati olarak daha geniş bakabiliyordum. Belki diğer hocalara göre öğretmen arkadaşlarıma göre. Biz zaten Antalya'da iki hafta eğitim almıştık. Bize önce işte şarkılarla şiirlerle bir elinize balon alıp öyle girin falan diye orada örnekler vermişlerdi. Ben de o sıra ilk günüm şöyleydi hiç unutmuyorum ya şöyle hiç unutmuyorum. Bu öğrencilerimin nedense bende yeri gerçekten çok ayrı Geçici Eğitim Merkezinde çalıştım ben. İlk geldim okula baktım ben nasıl yapacağım dedim ya hiçbir şekilde Türkçe anlamıyorlar ve şöyle sen de Arapça bilmiyorsun. O kadar şeydim ki çocuklara bakıyordum, hepsi gerçekten üstü başı düzgün değil. Ya hepsi yardıma muhtaç gibi ilk gün çok heyecanlandım ama böyle sınıfa giriyorsun. Çünkü hem bir yandan öğretmenlik özlemi var bende onu yapmak istiyorsun. Bir yandan da senden güler yüz bekleyen yirmi-yirmi beş tane öğrenci. İlk günüm aklıma geldi şu an yani gerçekten duygulandım. Şimdi belki şu anki öğrencilerim burada doğdu ama o öğrencilerim gerçekten yaşamıştı savaşı falan. Sonra ilk günümde çok heyecanlanmıştım ama aynı o hocamın dediği gibi yani Antalya'da eğitim aldığımız gibi çocuklara bir top yapmıştım kâğıtlardan falan hatırlıyorum. Alma imkânım da olmamıştı topla bir şarkı ile ilk günümüz öyle sadece isim söylemeyi öğreterek geçirmiştim, böyleydi.” (K10)

Suriyeli öğretmenlerle birlikte çalıştığı ilk günün, dil bariyerleri nedeniyle beden dili ve oyunlar gibi yöntemlerle ders anlatmaya odaklanarak geçtiğini, ancak oldukça zorlu ve karmaşık bir deneyim olduğunu Emel, şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk günüm çok değişik bir gündü. Ben hiç yani ilk defa böyle bir ortam gördüm. Çok büyük bir Çadır kent Akçakale. İlk gün gittiğimde iki tane yanımda Suriyeli öğretmen vardı. Kapılar sürekli açıktı. Suriyeli bir de müdür koymuşlardı başımıza. Sürekli geziyor ve bizi kontrol ediyordu. Bize diyorlardı ki işte bir saat ders anlat diğer saatlerde Suriyeli öğretmenler anlatacak. Bir tane Suriyeli

öğretmenimiz vardı. O Türkçeyi biraz biliyordu. Kursu gitmişti. Diğeri hiç bilmiyordu. Çocuklar da hiç bilmiyor. Çocuklar bana bakıyor ben çocuklara bakıyorum yani nasıl konuşacağımızı bile bilmiyoruz. Daha sonra artık anlaşmaya başladık. Yani birbirimizi artık beden diliyle diğeri Türkçeyi iyi bilen Suriyeli öğretmen aracılığıyla. Daha sonra dersleri şöyle anlattım: Oyunlarla anlattım daha çok onların yaşına nasıl inirim dedim. Oyun oynatarak hani diğeri Suriyeli öğretmenleri de izledim, nasıl anlatıyorlar diye. Daha çok resimlerle oyunlarla müziklerle anlatıyorlardı. Ben de öğreteceğim konuları işte hayvanlarla ilgili bir konu anlatacaksam mesela Ali babanın çiftliğini açıyordum. Onlarla ilgili videolar izletiyordum. Öyle öğretmeye başladım resimlerle. Ama yani çok zor bir gündü benim için. İnanılmazdı.” (K2)

İlk gününde öğrenci aileleriyle iletişimde kopukluk yaşadığını, Türkçeyi tam bilmeyen ailelerle iletişim kurarken Suriyeli Arapça öğretmenlerinin dil bariyerini aşmalarına yardımcı olduğunu ve iletişimdeki kopuklukları gidererek öğrenci ve ailelerle bağlantı kurmalarına katkı sağladığını Halil, şu şekilde belirtmiştir:

“İlk günüm işte ben gitmiştim. Saat yaklaşık 15.00 gibi geçici eğitim merkezinde derslerimiz başlıyordu. Ben saat 14.30 gibi gittim. Osman hocamızla konuştuk. Bir yarım saat işte ben hiç bilmediğim için nasıl o da tahmin etti yani. İlk defa geldiği için bu tam bilmiyordur diye o da biraz kendisi anlattı yani. Böyle böyle Halil bizim Arapça öğretmenlerimiz de var Suriyeli olan Arapça öğretmenlerimiz, onlar bize yardımcı oluyorlar dedi. Hakikaten de onlar bize yardımcı oluyorlardı. Öğrenci konusunda özellikle öğrenciler, problemlili öğrenciler konusunda diyorum. Ailesiyle iletişime geçme en basitiyle bile ailesi ilk defa geldiği için Türkçeyi tam bilemedikleri için tam iletişime geçemiyorduk bazen. İletişimde kopukluk oluyordu. Onlar o bağı sağlıyorlardı. İlk günüm şaşırarak geçti açıkçası. İlk geldiğimizde ben sınıf sınıf yani şöyle oradaki lise ortaokul düzeyinde çocukları alıyordu. Liseydi ama ortaokul düzeyinde çocukları alıyordu. Yani benim açımdan sanki biraz düzensizlik varmış gibi geldi ilk zamanlar. İlk günüm bu şekilde geçti. Açıkçası ben ilk gün yani öğretmenimiz Tahir hoca da anlattı. Çocuklara nasıl anlattığını gösterdi. Bildiğin hani o anlattı ben masada oturdum ve izledim, nasıl yapıyor, ne yapıyor, çocuklara karşı davranışı nasıl? Farklı mı yapıyor, nasıl yapıyor gibi. Ders sırasındaki reaksiyonlarını gözlemleme şansım oldu ilk gün. O benim açımdan çok iyi oldu yani. Yaklaşık bir hafta sürdü bu. O bir haftanın sonunda ben en azından daha kendimden emin sınıfıma girdim. Yani yapabileceklerimi en azından kendim planladım. O şekilde bir ilk günüm geçmişti. Yani o liseye gitmekten ben açıkçası şu anda söyleyeyim hani arkadaş ortamı müdürümüz ve koordinatörümüz açısından çok olumluydu. Senin sınıfın şu gir buna demiş olsalardı belki ben bir ay onun sıkıntısını çekecektim. Çünkü ne yapacağımı bilmiyordum. Yani tamam hani defter tutma, yazı yazdırma ayrı bir konu ama yani sınıf kapasitesi otuz beş kırk kişi ve bunların çoğunluğunun bilmediğini düşünün ve buna kırk dakika hâkim olmak veya kırk dakika bu çocuklara tam olarak net anlatabilmek çok mümkün değil. Onun için ilk başta rehber öğretmen mantığıyla o bana öğretince bunun bana çok faydası oldu.” (K7)

İlk gününde Suriyeli öğretmen ve tercümanlarla ders yapmanın garip olduğunu, dil bariyerinin ve iletişimsizlik sorunlarının kendisini bir azınlık gibi hissettirdiğini Adnan, şu şekilde aktarmıştır:

“İlk günüm hiç unutmuyorum 4 Nisan 2017 ilk günüm, o gündü. Hatta Bursa İnegöl’de benim ailem, evim. Oradan işte çıktık biz. Otobüs kaza yaptı bir de Adana civarında. Yani olaylı başladık. İlk gün gittiğimizde daha çok Suriyeliler orada yoğunluktaydı. Hatta okul idaresi falan da Suriyelilerin evindeydi. GEM’ler vardı, Geçici Eğitim Merkezleri. Yani orada okul idaresi Suriyeli, hizmetliler Suriyeli. Yani ben kendimi bir azınlık gibi hissettim, ilk gün gittiğimde. İşte bize bir sınıf verdiler, 30-35 kişi. Dediler yanınızda bir tane de Suriyeli olacak, tercüman gibi öyle derse gireceksiniz dediler. Bana garip geldi bu da. Ben öğretmenim yanımda niye Suriyeli olacak. İlk günüm böyle olmuştu. Yani biraz garip oldu.” (K6)

4.3. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Yaşantılarından Hareketle Suriyelilerin Kültürü Hakkındaki Düşünceleri

Suriyelilerin Kültürü temasına ilişkin sekiz kodlama ortaya çıkmıştır. Katılımcıların anlatılarında, Suriyeli öğrencilerin ve ailelerinin kültürel özelliklerine dair çeşitli değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Bu değerlendirmeler, hem olumlu hem de olumsuz bakış açılarını içermektedir. *Yarını düşünmeme* (1 katılımcı) ve *tembel olma* (1 katılımcı) kodları, katılımcıların bazı öğrencilerin ve velilerin yaşam tarzına dair algılarını yansıtmaktadır. *İlgisiz olma* (3 katılımcı) ve *değişime kapalı olma* (3 katılımcı) kodları, kültürel ve eğitimsel süreçlerde gözlemlenen zorluklara işaret etmektedir. Bununla birlikte, *saygılı olma* kodu (1 katılımcı), olumlu bir kültürel özellik olarak ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, *şiddete meyilli olma* (2 katılımcı) ve *çok eşli olma* (4 katılımcı) gibi konulara dikkat çekerek, Suriyeli öğrencilerle ilgili farklı kültürel normlara işaret etmişlerdir. Öte yandan, *kültürümüze uyum sağlama* (3 katılımcı) kodu, öğrencilerin entegrasyon süreçlerindeki potansiyelini vurgulamaktadır. *Çocuk sayısı* (1 katılımcı) kodu ise, Suriyeli ailelerin demografik yapısıyla ilgili bir gözlem olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 8. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Suriyelilerin Kültürü Hakkındaki Düşünceleri Tema Örüntüsü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f
Suriyelilerin Kültürü	Yarını Düşünmeme	K6	1
	İlgisiz Olma	K1, K8, K9	3
	Şiddete Meyilli Olma	K4, K9	2
	Saygılı Olma	K4	1
	Tembel Olma	K5	1
	Değişime Kapalı Olma	K5, K7, K8	3
	Kültürümüze Uyum Sağlama	K2, K3, K7	3
	Çok Eşli Olma	K5, K6, K8, K10	4
	Çocuk Sayısı	K9	1

Suriyelilerin kültürünü öğrenip, onlarla içli dışlı olduktan sonra, onların genellikle yarını düşünmeyen, rahat ve keyiflerine düşkün bir yaşam tarzına sahip olduklarını ve okul gibi önemli konulara daha az değer verdiklerini gözlemleyen Adnan, konuyla ilgili şunları söylemiştir:

“Yani şimdi Suriyeliler ile ilgili hani ben gitmeden önce bu kadar bilgi sahibi değildim ama gidince onların dillerini öğrendim, kültürlerini öğrendim. Ramazanda mesela onların iftar sofralarına konuk oldum. Onlarla yani içli dışlı oldum. Çünkü o zaman bir de bekârdım. Hani bekâr olunca onlar da şey misafirperver. Davet ediyorlardı, onlarla alakalı tecrübeler edindim. Suriyeliler genelde yarını düşünmeyen insanlar, rahat insanlar, keyiflerinden taviz vermezler. Hani okuldur, derstir, bunlar çok önemli değil onlar için. Ya çocuk geçsin okulu önemli olan o onlar için.” (K6)

Buket, altı yıllık öğretmenlik deneyiminde, projenin şartları ve imkânlarının, başta olumlu olan düşüncelerini zamanla olumsuzla dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Öğrencilerle sınıf paylaşımında sorun yaşamadığını, ancak Suriyeli öğrencilerin devamsızlıkları ve ailelerin eğitim konusunda duyarsızlıklarıyla ilgili zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Türk öğrencilerle kıyaslandığında, Suriyeli öğrencilerin devamsızlıklarını ve ailelerin eğitimle ilgili hassasiyet eksikliklerini bir çatışma olarak gördüğünü ve bunun kendi eğitim anlayışıyla uyumsuz olduğunu vurgulamaktadır. Buket, bu durumu kendi kültürel değerleriyle bağdaştırarak, eğitimdeki farklılıkların bir çatışma oluşturduğunu belirtmiştir.

“Açıkçası şöyle toplamda 2023 itibarıyla aşağı yukarı altı yıl olacak bu yılın sonunda. Altı yıl içinde düşüncelerim ilk başa göre olumsuzla döndü hep. Başlarda hep olumluydu. Bazı şeyler sabrımın sınırını zorladıkça özellikle projenin şartları imkânları. Dolayısıyla yani çalışma ortamı, öğrenciler öğrencilerle sınıfı paylaşmakla alakalı hiçbir sorun yok ama projenin getirdiği bazı zorluklar bazı belirsizlikler bizim hangi kefeye konduğumuzun bilinmemesi falan bunlar sorun yaşattı. Onun haricinde öğrencilerle alakalı sorun yaşamadım. Tabi kültür çatışmalarının olduğu dönemler de oldu ama hep ortaokulda çalıştığım için çocuklarla da onları aşabildik. Çok sorun olmadı, yetişkin kitle olmadığı için. Türklerle kıyasladığım zaman mesela Suriyeli öğrencilerin çok devamsızlık

yapması bana çok ters ve yanlış geliyordu. Hastaneye gidiyor ya da bir alışverişe gidiyor. Aile çocuğun eğitimini hiçbir şekilde önemsemiyor veya devamsızlık yapmasını. Bir gün de olsa bir hafta da olsa çok onlar önemsemiyorlar. Bizde böyle bir durum söz konusu değil. Benim için devamsızlık yapmak çok büyük bir şeydi. Benim babam hiçbir zaman bizim okul devamsızlığı yapmamıza izin vermezdi ama Suriyelilerde eğitimle alakalı çok hassasiyet yok. Çocuk kardeşine bakmak için bir hafta boyunca bir hastane işleri ya da şehir dışı işleri varsa evde kalabiliyor okuldan uzak kalabiliyor. Aile bunu tercih ediyor. Benim için bu bir çatışma açıkçası. Yani önem vermiyorlar. Türklerde bu şekilde olmadığını düşünüyorum. En azından benim ailemde bunu yaşamadım.” (K1)

Suriyelilerin kültürünün baskın ve değişime kapalı olduğunu, kadınlara ve eğitim öğretime verilen değerin düşük olduğunu, eğitim konusunda velilerden yeterli desteği alamadıklarını, eğitimde ve günlük yaşamda Türk kültüründen farklılıklar gösterdiğini, ayrıca Türk velilerle Suriyeli veliler arasındaki farkın belirgin olduğunu, Ahmet şu şekilde aktarmıştır:

“Bizim Türk kültürüne nazaran daha baskıcı bir kültürleri var. Değişime kapalılar, değişime çok dirençliler. Dil öğretimi zaten biliyorsunuz, bir kültür aktarımıdır. Kültür aktarımını yapmakta özellikle çok zorlanıyoruz. Suriyelilerin kültürü bu nedenle çok baskın ve bizim gibi Türkler gibi böyle kadınlara verilen değer yok. Kadınlara verilen değer hele hele öğrencilere verilen değerden baz alırsak eğitim öğretim yönüyle ele alırsak öğrencilerin okumasına, derslere hiçbir katkıda bulunmuyorlar. Bizim Türk veliler ile aralarında dağlar kadar fark var diyebilirim. Bütün işi öğretmene yıkmaya çalışıyorlar. Öğretmen de bir yere kadar. Eğitim öğretim noktasında yardımcı olmak istiyor öğretmen ama velilerin hiçbir desteğini göremiyoruz. Suriyelilerin genel kültürü dediğim gibi baskın. Kilis’te ve Hatay’da özellikle o coğrafyada. Burada değişime yine kapalılar. Kültürleri yemek kültürleri çok farklı. Yemek kültürleri velilerin evlerine gidiyorduk, yiyemiyorduk. Onun için diydük ki hazırlamayın veya çat kapı gidiyorduk. Veli görüşmelerine gidiyorduk, akşamları özellikle ve sürekli yemek getiriyorlardı önümüze. İlk gittiğim günler çayları çok acayıptı hocam. Yani çaylarını şekerli kaynatıyorlar, içemiyorsun. Nargile kültürü çok ilgimi çekmişti. Acayip bir nargile merakları var, hepsinin evinde ikişer üçer tane nargileleri var. Bilmiyorum değişik bir kültür yani.” (K8)

Suriyelilerin kültürünün, aile yapıları ve eğitime verdikleri değerler açısından Türk kültüründen farklı olduğunu ve savaşın etkisiyle gelişen korku, hırçınlık ve şiddet gibi olguların kültürlerini şekillendirdiğini bu durumun, aile yapılarının daha kopuk olmasına ve eğitime yönelik ilgilerinin düşük olmasına yol açtığını Hüseyin, şu şekilde anlatmıştır:

“Ya Suriyelilerin kültürü bizden farklı, aile yapıları yani eğitime verdikleri değer bizden çok çok farklı. Yani bizden belki de bir 20-30 sene geride olduklarını düşünüyorum. Çocuklarına yeteri kadar değer verdiklerini düşünmüyorum. Özen gösterdiklerini düşünmüyorum. Biraz aile yapıları Türklere göre daha kopuk diyebilirim. Bir de bu Suriyelilerdeki savaş durumu özellikle Kilis’teyken yaşadım, kültürlerini etkilemiş. Çocuklarda bir korkuyla beraber yani ailelerde de var bu. Korkuyla

beraber bir hırçınlık kavga durumu, şiddet durumu özellikle çok fazla ya savaşın etrafında bu şekilde geliştiğini düşünüyorum kültürlerinin.” (K9)

Suriyeli çocukların öğretmene saygılarının çok iyi olduğunu, ancak Suriyelilerin kültüründe şiddete meyilli bir yaklaşımın dikkatini çektiğini, özellikle temizlik alışkanlıkları ve şiddet konularında farklılıklar gözlemlediğini Sonay, şu şekilde ifade etmiştir:

“Nasıl bir kültürleri vardı diyeyim? Öğretmene saygıları vardı çocukların. O yönden başlayayım önce o zaman. Sonrasında temizlik noktasında, kültüre değinecek olursak benim en önce temizlik dikkatimi çekiyor. Çocuklarda maalesef temizlik alışkanlığı yoktu. Kampta da bazı koşullar sıkıntılıydı, temizlik noktasında. Öğretmene saygıları çok iyiydi kamptaki çocuklarımla. Başka kültür açısından ne söyleyebilirim? Kültür olarak eğitim bazında hani çok fazla kültürleri zaten toplum olarak yaşıyıp görüyoruz biraz farklılar ama daha çok şiddete meyilli ve temizlik noktasında kültür bazında beni en çok o iki durum şiddet ve temizlik noktası beni çok şaşırtmıştı.” (K4)

Suriyeli bireylerin kendi kültürlerinin gerisinde kaldıklarını ve İslamiyet’i kültür olarak benimsedikleri için çağdaş düşüncelere ve gelişime kapalı olduklarını, aynı zamanda üretkenlikten uzak ve tembel bir tutum sergilediklerini Rabia, şu şekilde belirtmiştir:

“Onlar bizim kültürümüzün çok çok gerisinden geliyorlar, bu birincisi. Bir de yaşadıkları kültürün İslamiyet olduğunu zannediyorlar. Bu yüzden de yaptıkları her şeyi yani her davranışı doğru olarak kabul ediyorlar. Çünkü kültürü din zannediyorlar. Bu da bence onların bu yozlaşmadan kurtulamama sebepleri. Kesinlikle de çağdaş bir düşünceye sahip değiller. Tek eşlilik gibi bir düşünceye sahip değiller. Bu mesela beni en çok şaşırtan şey. Mesela farklı bir ülkeye gelmişler, burada sığınmacı pozisyonunda yaşıyorlar ama bundan etkilenmiyorlar. Aynı oradaki yaşantılarını burada da sürdürmeye çalışıyorlar ve gelişim için de hiçbir çaba sarf etmiyorlar. Sarf ettiklerini şu zamana kadar görmedim. Eşlerine çocuklarına değer vermiyorlar. Çok tembel bir millet, üretici değiller. Pratik zekaları çok düşük diyebilirim. Bu şekilde değerlendiriyorum ben. Belki de yanlışlıyorumdur ama.” (K5)

Suriyelilerin toplum olarak değişime kapalı olduklarını, kültürel farkların ve toplumsal ayrımcılığın entegrasyon sürecini zorlaştırdığını, ancak kültürlerin birbirine entegre edilmesinin gerektiğini Halil, şu şekilde vurgulamıştır:

“Bütün bir süreci düşünenecek olursak Suriyeliler yani genel anlamda kapalı bir toplum olduklarını düşünüyorum ben. Dinimiz bir olmasına rağmen farklı algılayış biçimimiz var dünyayı. Yaklaşımımız farklı, ondan dolayı kültürleri çok aşırı derecede kötü kültürleri var asla demem. Çünkü ben lisede görev yaparken arkadaşlarla çocuklarla birlikte dedim ki bir tane yemeğinizi bana Türkçe olarak tanıttın Türkçe olarak anlatın. Onlar çıktı tahtada, hatta akıllı tahtamız vardı. Akıllı tahtada görselini gösterdiler, anlattılar. Onlar da kültürlerinin iyi bir kültür olduğunu aslında biraz farkında. Yemek kültürü olsun, davranış kültürü olsun. Bence buradaki sıkıntı şu: Şimdi göçmenlik zor bir şey ve bir yere entegre olmak zor, alışmak zor. Onun için yani belirli bir şeyi tam

atlatamadıklarını düşünüyorum. Özellikle on iki senedir burada olmalarına rağmen belirli bir şeyde hâlâ atlatamadıklarını düşünüyorum. Belki bu atlatamamalarındaki sebep ekonomik sosyal olabilir. Örnek veriyorum baba çalışmıyor, anne çalışmıyor, çok çocuk var geçim sıkıntısı falan bunlar olabilir. Farklı bir şeyler olabilir tam emin değilim ama onun için kültürü yani ben çok kötü bir kültürlerinin olduğunu düşünmüyorum. Önemli olan nokta şu tam olarak Türklere kendilerini anlatabiliyorlar mı? Türkler onları nasıl ne kadar anlayabiliyor o büyük sorun. Yani kendini anlatamıyorsa çünkü bir insanın kendini anlattığı karşı tarafın anladığı kadardır. Anlamak istemiyorsa anlatamazsın. Bunun için biraz da onlara nazaran bizim belki anlamamız lazım ama toplumda da öyle bir ön yargı var ki Türk toplumunda özellikle bizde. Ben yazın çocuklar için şey yapmıştım hiç okula gitmeyen kaydolmayan çocuk varsa yazın gelsinler diye sahaya çıkmıştık biz. Oradaki bir amca şunu söylemişti: Siz dedi zaten Suriyelileri ararsınız dedi, Türk çocukları ne yapıyor falan bakmazsınız dedi. Ben hiçbir şey söylemedim. Çünkü diyaloga girmek istemedim, baktım sıkıntı çıkaracak, gittim. Toplumda böyle bir algı olduğu sürece ayrışma o kadar çok kolay oluyor ki bunun belki ilk başta geldikleri zaman topluma anlatılması gerekiyorken bence geç kalındı bunların tam anlatılmasında. O geç kalındığı için de ayrışma her geçen gün büyüyor. Büyüdüğü zaman da onu kapatma ihtimali azalıyor. Bu kültürel farklılık sonunda hani bu insanlar örnek veriyorum bizim kültürümüzle alakalı mı değil ne yapalım biz bunları, insanları tamamen geri gönderelim. Bu mümkün değil. Çünkü dünya tarihi boyunca göç edenler, göç etmiş toplumların büyük çoğunluğu geri dönmedi. Yani Türkler biz Kavimler Göçü ile geldik buraya gittik mi geri gitmedik. Örnek veriyorum Ukraynalılar Almanya'ya gitti mesela Polonya'ya gitti geri dönecekler mi savaş bitse de geriye dönmeyecekler. Bu tamamen göç psikolojisi ile alakalı bir şey. Geri dönmeyecekler. Şimdi bu adamlar geri dönmeyecekse kültürleri bu şekildeyse ve bu ayrım yani bizim toplumumuzdaki bu ayrım bu kadar derinleşiyorken kapatma ihtimalimiz varken eğer kapatmazsak ilerleyen zamanlarda bu toplumsal açıdan büyük bir sıkıntıya sebep olur. Ya ben onun için diyorum ki yani birinci elden çocukların entegre edilmesi tamam ama kültürlerin birbirlerine entegre edilmesi lazım. Yani bir insan örnek veriyorum bir çocuk, Suriyeli bir genç Türk lokantasına gidip yemek yiyebilmeli. Bu kadar çok aşırı derecede ön yargı oluşturulmaması lazım. Bunun için en başta kültürlerin entegre edilmesi lazım. Benim şahsi görüşüm bu. Tabii ki ilkokulda çocukların ilköğretime entegre edilmesi liseye ortaokula entegre edilmesi lazım. Ama kültürün de entegre edilmesi lazım. Çünkü çok büyük ayrımlar var.” (K7)

Suriyelilerin Türk toplumuna entegrasyonu için sadece eğitim değil, kültürler arası etkileşimlerin de geliştirilmesi gerektiği, toplumsal huzurun sağlanması için hayati önem taşımaktadır. Bu durumla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Onlar daha sertler. Daha disiplin diyorlar ama bence disiplin değil daha sert duruyorlar yani. Böyle düşünüyorum. Buradakiler (Konya) daha iyiler yani daha gelişmiş mi diyeyim daha eğitilmiş insanlar ya da daha çok gören insanlar oldukları için çocukları daha iyi aileler daha ilgili mesela. Aileler sürekli gelip soruyor. Ben hani onları ödevlendirdiğimde gelip direkt mesela gruplarımız var Whatsapp orada direkt bana soruyorlar. Hocam ödev varmış şöyle mi, böyle mi? Hani çok daha ilgililer, daha bilinçliler. Öyle söyleyebilirim. Hatta burada hiç böyle şeyler görmedim o Urfa'da

gördüğüm kadar hani sert, katı, disiplin, onları hiç görmedim. Buradakiler daha rahat, daha iyi bize daha yakın diye düşünüyorum.” (K2)

“İlk başladığımızda bu işe hem Müslüman olmaları hem bize yakın olmaları coğrafya açısından çok fazla bir kültür farklılığı beklemiyorduk açıkçası. Hani bizim gibidir, bizden biraz farklılıkları olmakla birlikte diyorduk ama çok çok farklı. Dini yaşayışımız farklı, kültürü yaşayışımız farklı ve insana bakış açımız da çok farklı bunu gördüm yani. Yavaş yavaş birbirimizi tanıdık tabi. Şimdi onlar da bizi tanıdı, onlar da bizim yeme içmemize alıştı. Derslerimizde yeme içme üzerine de konularımız var ya. Şimdi daha iyiyiz. Onlar daha çok bizlere adapte oldu. Biz biraz daha onları öğrendik. Bazı törpülenmesi gereken yerleri törpüledik. Evet, sizde böyle olabilir ama bizde bakın böyle değil, bizde işler böyle ilerlemiyor. Özellikle hukuk alanında, birazcık daha velileri bilgilendirdik. Biraz daha bize uyum sağladıklarını düşünüyorum.” (K3)

“Yani şöyle kültür olarak evet ortak yanlarımız var. Mesela onlar da Müslüman bir toplum bizde Müslümanız. Yalnız mesela savaş çıkmadan önce onlar da çok rahat yaşıyorlarmış. Hatta maddi durumları çok çok iyi öğrencilerim velilerim oldu. Sadece şöyle bir şey gözlemledim ben. Evet, ikimiz de Müslüman bir topluluğuz ama o tarafta temizlik kültürü çok farklı, yemek yeme kültürü çok farklı. Aynı yani evet ortak yanlarımız var ama birçok farklı kültürel yanlarımız da varmış, onu fark ettim. Fark ettiğimde de mesela şöyle dedim: En azından bize gelen PIKTES + 'in yolladığı Türkçe kitaplarında demiş ki ortak kültürel değerlere farklı kültürel değerlere de yer verilsin.” (K10)

Suriyelilerin zor şartlar altında yaşamalarına rağmen çok eşliliği sürdürmeleri ve üç eşin aynı evde yaşamalarına şaşırdığını Rabia, şu şekilde ifade etmiştir:

“Ya beni çok şaşırtan şey ben bu çok eşlilik durumuna çok takıldım onlarda. Hâlâ bunu sürdürüyor olmaları. Türkiye'ye gelmiş çok zor şartlar altında burada yaşamını sürdürüyor ama mesela üç eş var ve üçü de aynı evde yaşıyor şu an ve üç eşinin üçünden de çocuğu var. Beni en çok şaşırtan şey bu oldu. Hâlâ hani bunu bu şekilde burada bu zor şartlarda bile sürdürmeleri. Bunu devam ettiriyor olmaları beni çok şaşırttı gerçekten.” (K5)

Suriyelilerle ilgili öğrendiği ilginç şeylerin, savaştan kaçarken uzun süre yürüyüp aç susuz kalmaları, büyük aile kültürlerinin ve misafirperverliklerinin yanı sıra, bir evde birden fazla kadının ve çocuğun aynı anda yaşaması olduğunu Adnan, şu şekilde belirtmiştir:

“Suriyeliler ile ilgili öğrendiğim en ilginç şey. Ya 2011'de işte savaşı anlatıyorlar. Savaşın nasıl çıktığını anlatıyorlar. İşte Beşar Esad -Suriye lideri- bir çocuğu hapse atmış. Ondan sonra bunlar toplanmış meydana isyan çıkarmış. Sonra silahlarla ateş etmişler falan olaylar tırmanmış. Biz diyor işte yirmi gün boyunca yürüdük diyor. Suriye sınırından Gaziantep'e gelene kadar yirmi gün diyor yürüdük aç susuz diyor. Yani o zaman o konuda çok üzıldüm. Bir de hani şey farklı geldi bana mesela bir evde üç dört kadın olabiliyor bir adamla yaşıyor. Hani otuz kırk tane çocuk çocuk çombalak işte kadın beraber büyük aile kültürü var. Hani bizde şu an Türkiye'de çekirdek aile kültürü, az kişi var. Onlarda büyük aile kültürü var. Bir de paylaşmayı seviyorlar. Mesela bir şey

varsa bile kahvesi varsa bile sana ikram ediyor. Bunlar hani bana ilginç geldi Suriyeliler ile ilgili.”
(K6)

İkinci eşle evlenmenin kültürel olarak oldukça yaygın ve kabul edilebilir bir durum olduğunu, bunun da kendisini çok şaşırttığını ayrıca, gönüllü öğretmenlik gibi düşük maaşlı işler için bile insanlar arasında rekabetin ve torpilin çok yaygın olduğunu ifade eden Ahmet’in gözünde bu durum oldukça garip ve dikkat çekici olmuştur.

“Biraz abes kaçacak ama kültürlerinde bunu açıklamak ne kadar doğru. İkinci eş çok rahat bir şekilde alabiliyorlar ve gelen eş bunu da kabul edebiliyor, çok rahat bir şekilde kabul edebiliyor. Aynı evin içinde yaşamayı kabul edebiliyor. Çok garibime gitmişti benim, hâlâ da gider. Geliyor aleni bir şekilde seni ikinci eşim olarak almak istiyorum diyor. Hani çok ilgincime gitmişti yani. Bu nasıl oluyor? Çok dikkatimi çekmişti. Makam mevki ve torpil diyeyim artık acayıptı yani. Gönüllü eğitimcilik dahi çok da bir maaşı falan da yok hani. Bunun için bile birbirleriyle yarışanlar arkalarından birbirlerini dövenler bunun için bunu yapanlar mevcuttu. Yani değişikliklerdi.” (K8)

Çok eşlilik ve fazla çocuk sayısının yanı sıra, Suriyeli ailelerin eski yaşamlarını anlatırken, elektrik ve su faturalarını yılda bir defa ödemeleri, öğle vakti iş yerlerini kapatmaları gibi şaşırtıcı alışkanlıklarının, aslında oldukça rahat ve lüks bir yaşam sürdürdüklerini ortaya koyduğunu Tuğçe, şu şekilde aktarmıştır:

“Suriyelilerle ilgili öğrendiğim en ilginç şey çok eşlilik. Şöyle toplumumuzda herkesin dediği gibi çok eşlilik olabilir çocuk sayısı bazen onu geçiyor. Artık gerçekten o da bir bizim için ilginç bir olay oluyor. Bir de şöyle bir şey ben mesela velilerimle konuştuğumda biz Suriye’deyken yılda bir kez elektrik faturası, 2 yılda bir de su faturası öderdik, öğle dedi mi de kepenkleri kapatırdık. Kuaförmüş mesela velim öğleden sonra herkes kepenkleri kapatmış asla bir iş yapılmazdı demişti. Ona çok şaşırmıştım. Aslında çok lüks ve çok rahat bir hayatları varmış. Yani belki bizden daha iyilermiş yani savaştan sonra tabii ki hayatları alt üst oldu, öyle.” (K10)

Hüseyin ailelerin çok çocuk yapıp, onlara yeterince sahip çıkmamasını, çocukların sokakta başıboş büyümesini şaşırtıcı bulduğunu ifade etmektedir. Özellikle çok eşlilik ve büyük aile yapılarıyla ilgili dikkat çekici örnekler verdiğini belirtmektedir. Bu durumun, geçmişteki toplumsal yapıya kıyasla daha da kötüleştiğini düşünen Hüseyin, görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Ya en ilginç şey bence ailelerin çok çocuk yapıp çocuklarına hiç sahip çıkmaması. Çocuğun sokakta büyümesi. Şimdi biz de belki otuz sene önce bu durum vardı ama bu kadar olduğunu da düşünmüyorum. Yani şimdi nereden baksan bütün velilerimin 5-6 çocuğu var. Hatta benim bir keresinde otuz tane çocuk görünüyor babasının iki üç tane eşi varmış. Otuz kardeşler işte, çocuk abilerinin isimlerini bile bilmiyor. Yani çocukların sokakta büyümesi başıboş büyümesi çok çocuk yapmaları bana çok farklı geliyor. Bizim yirmi otuz sene önceki hâlimizden bile daha kötü bunu söyleyebilirim.” (K9)

4.4. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Proje Kapsamında Türkçe Öğretmeni Olmak Hakkındaki Düşünceleri

Türkçe Öğretmeni Olmak temasına ilişkin dört kodlama ortaya çıkmıştır. Katılımcıların meslekleriyle ilgili deneyimleri, Türkçe öğretimi sürecindeki motivasyonları ve karşılaştıkları zorluklara dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Tablo 9. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Öğretmenlerin Proje Kapsamında Türkçe Öğretmeni Olmaya İlişkin Görüşleri Tema Örüntüsü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f
Türkçe Öğretmeni Olmak	Türkçe Öğretmek	K4, K7	2
	Mesleki Doyum	K5, K10	2
	Güzel Deneyim	K1, K2, K8	3
	Değer Görmeme	K6, K9	2

Türkçe öğretmek kodu (2 katılımcı), katılımcıların mesleki görevlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu görevin onların kimliğinde nasıl bir yer edindiğini göstermektedir. *Mesleki doyum* kodu (2 katılımcı), öğretmenlerin işlerinde tatmin duygusu yaşadıklarını ifade ederken, Türkçe öğretiminin sadece bir iş değil, aynı zamanda bir tutku ve memnuniyet kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, *güzel deneyim* kodu (3 katılımcı), katılımcıların meslekleri sayesinde kazandıkları olumlu anıları ve etkileyici olayları ifade etmektedir. Buna karşılık, *değer görmeme* kodu (2 katılımcı), katılımcıların bazen yeterince takdir edilmediklerini ve mesleklerinin toplumda hak ettiği itibarı görmediğini düşündüklerini yansıtmaktadır.

Türkçe öğretmeni olmak ne ifade ediyor sorusuna başlangıçta tüm idealistliğini ortaya koyarak Türkçe öğretmeyi Türkçeyi her yerde yaymak olarak cevaplayan ancak zamanla bu idealistliğinin yerini sadece mesleğini yapmaya bıraktığını Sonay, şu şekilde anlatmıştır:

“Ne ifade ediyor? Projeye ilk başladığımda ben çok idealist ve bunu bir devlet politikası olarak hâlâ devlet politikası olarak görüyorum o ayrı ama dilimizin buraya gelmişlerse madem Türkçeyi öğretilim, Türkçe her yerde yayılsın, herkes Türkçeyi bilsin o gözle bakıyordum. Oktay Sinanoğlu’nun böyle kulağımda sesleri yankılanıyordu o dönemlerde. Şeydim biraz böyle nasıl diyeyim? Evet, ben Türkçe neferiyim, herkese Türkçe, Türk dilini öğretmeliyim. Bu insanlar Türkçeyi bilmeli Türk kültürünü bilmeli aynı zamanda dil öğretimi bizim için kültür öğretimi, kültür aktarımı. Böyleydi bakış açım. Sonra zamanla biraz sistemin içinde yıprandım, şu an öyle hissediyorum yani. Sistemin içinde biraz sanırım bir çöküş aşamasına doğru geçtim. Çünkü şöyle bir şey oldu. İlk dönemde Kilis’e gittiğim zaman böyleydim. Evet dedim bunlar Türkçeyi öğrenmeli, Türkçeyi bilsinler. Bir de o dönemdeki çocuklar Türkçeyi bilelim, öğrenelim ve daha hızlı öğreniyorlardı çünkü istekliyidiler. Sonra Konya’ya geldim, yer değişikliği yaptım Konya’ya geldiğim sırada da

şöyle bir şey oluştu. Onlarda da şu oluştu: Biz Türkçe öğrenmek istemiyoruz, öğrensek de zaten okula öylesine geliyoruz. Devam zorunluluğu olduğu için geliyorlardı. O dönemde bir kırılma yaşadım. Şu an daha iyiyim. Yine biraz daha böyle Türkçeyi öğretilim, en azından iyi insan olsunlar, Türkçeyi öğrensinler, o durumdayım. Ama ilk başladığım, mesleğime ilk başladığımdaki o Türkçe aşkı, Oktay Sinanoğlu'nun sesi artık benim kulaklarıma maalesef gelmiyor, sesi yankılanmıyor yani öyle söyleyeyim.” (K4)

Türkçe öğretmeninin, Suriyeli öğrencilere özellikle konuşma becerisinin kazandırılmasının, öğrencinin topluma entegre olmasında çok önemli olduğu görüşünü dile getiren Halil, program yönünden bazı farklılıkların olduğunu ama kendi deneyimleri doğrultusunda bu farklılıkları kapatabildiğini şu şekilde belirtmiştir:

“PIKTES + Projesi kapsamında Türkçe öğretmeni olmak şimdi şöyle bir durum var: Ben ortaokuldaki derslerde deneyimlediğim kadarıyla çok farklılıklar var. Şimdi şöyle biz PIKTES + Projesi'nde Türkçe öğretmeni olarak çocuğa okuma yazma ve en önemlisi bence topluma entegre olması açısından konuşmaya öncelik veriyoruz. Amma velakin bizim Milli Eğitimde daha çok okuduğunu anlama ve dil bilgisi üzerine olduğu için çocuklar özellikle ortaokuldan lise düzeyine kadar okullarda görmüş oldukları kurslarda çok aşırı derecede dil bilgisi veriliyor. Hocam bize diyor sınıfta öğrenebileceğimiz veya derste veya sınavda öğrenebileceğimiz şeyleri söylerseniz biz daha çok mutlu oluruz, diyorlar. Proje programında bu çocuklar ilk başta kendisini anlatacak, konuşacak diyor. Topluma girdiğinde bu çocuk örnek veriyorum selam vermeyi, almayı, bakkala girmeyi, hastaneye gittiğinde, eczaneye gittiğinde, topluma karıştığında hani en azından kendini ifade edebilecek düzeyde olmasını istiyor. Çocuklar veya bazı öğretmenler özellikle ortaokulda daha çok sınavdaki başarısına göre değerlendirilmesini istiyor, yani bu büyük bir sıkıntı oluşturuyor. Bizim bir öğretim programımız var. Biz ona göre gidiyoruz ama öğrencinin isteği bazen ona göre olmuyor. Bazen ondan dolayı farklılaştırmak zorunda kalıyoruz. Şimdi şöyle farklılaştırmak zorunda kalıyoruz. Örnek veriyorum belli bir konuyu bitirdikten sonra o çocuğun hani anlamadığı okumakta anlamakta zorluk çektiği kısımları derste on on beş dakika yani kısaca bahsedip en azından onun da isteğini onun da beklentisini örselemeden en azından ya hani ben kursa gidiyorum ama kursta bana dersle ilgili şeyler anlatmıyor deyip de kursla tamamen bağlantısını kesmesin diyerek yani kursa devam etmesi açısından ben bu şekilde bir planlama yaptım Gaziantep'te. Özellikle ortaokuldaki çocuklar için. Bu açıdan büyük bir farklılık var. Sahaya girdiğinizde oradaki o öğretim programıyla bazen farklılıklar oluyordu ama öğretmen onun farkına vardığında kapatabiliyordu belirli bir süre. Ben bunu gördüm PIKTES + Projesi'nde öğretmen olarak. Bunu ifade ediyor bana bu kadar.” (K7)

Sınıfa girerken bütün ön yargılarını ve olumsuz düşüncelerini kapıda bıraktığını ifade eden Rabia, yaptığı işten mesleki doyum aldığını ve mutlu olduğunu şu şekilde iletmıştır:

“Ben yaptığım işten şöyle çocukları ailelerinden kültürlerinden bağımsız olarak bu sınıfa geldiklerinde sadece onları çocuk olarak görüyorum ve karşımda öğrenci olarak görüyorum ve işimi de yapabildiğim kadar elimden geldiği kadar iyi yapmaya çalışıyorum ve çok büyük bir mesleki

doyum alıyorum. Ben onları çocuk olarak düşünüyorum her şeyi bu kapının arkasında bırakmaya çalışıyorum. O yüzden de mesleki doyumum benim çok yüksek. Bir de çocuklar gerçekten çok alıcılar. Buraya geldikleri zaman böyle gözlerinin içi parlıyor. Sevgiye muhtaçlar, açlar. Böyle sizin onlara gösterdiğiniz sevgi, ilgi onlar için çok kıymetli. Bunu da görünce yani mesleğim anlamında güzel bir doyum alıyorum çocuklardan. Geri dönüşler de güzel oluyor. Güzel yani ben seviyorum işimi. Bu yüzden devam ettim zaten.” (K5)

Proje kapsamında Türkçe öğretmeni olmaktan büyük bir keyif ve mesleki doyum aldığını belirterek sözlerine başlayan Tuğçe, işe başladığında okuma yazma öğretiminde bilgisinin olmadığını kendisinin başka öğretmenlerin söylediği “elakin” yöntemini araştırarak başarısız olduğunu bunun yerine “basara” yöntemi kullandığını, bu işin kendisine birçok şey kattığını şu sözlerle anlatmıştır:

“Öncelikle yaptığım işten keyif alıyorum. PIKTES + Projesi aslında çok güzel bir proje yani 2016'dan beri Suriyelilerin ya da Afgan Irak yabancuları da dâhil ettiğimiz zaman gerçekten de faydalanabileceği hatta maddi manevi çok şey katan bir proje. Ben Türkçe öğretmeniym, alfabe nasıl öğretilir bilmiyordum. Bana dediler ki elakin diye bir yöntem var. Önce ben onu araştırdım, baktım olmuyor. Ondan sonra Basara yöntemini araştırdım. Bir tık daha çocuklara uygun sonra özel eğitimci bir arkadaşım ile konuştum. Aslında dedim aynı materyalleri kullanıyoruz, aynı işi yapıyoruz. Neredeyse gerçekten de kazanımlar aynı etkinlikler aynı. Ben dedim nasıl yapabilirim özel eğitimliler için alfabe öğretimi diye bir kitap var şu anda fiyatı 600 lira falan olmuş. Ama ben zamanında arkadaşım 300'e almıştı o süreçte iken ben fotokopi çektirmiştim. Onunla eğitime devam ediyorum ve çocuklar gerçekten hemen okuma yazmayı öğreniyor ama PIKTES + yedi yıldır kitap basıyor. Yedi yılda sadece keşke o kitabı basaydı bir kereliğine. Çünkü çocukların gerçekten okuma yazma öğretimi hızlanacaktı. Biz zaman kaybediyoruz. Biz bir ayda öğreteceğimiz şeyi bir yılda hatta 3 yılda öğretmeye çalışan okullar var biliyorum. Böyle bir eksikliği olduğunu düşünüyorum projenin. Bana gerçekten çok şey kattı yani şöyle ben sadece kendimi bir öğretmen olarak görmüyorum. Sadece kendimi ben bir Türkçe öğretmeni olarak da görmüyorum. Artık ben hem öğrencilerimin ailelerinden biri gibiyim hem onlar beni ailelerinden biri gibi görüyor. Çünkü onları şimdi çok fazla eleştiriyorlar ya Suriyelileri ya da işte artık gerçekten belki sayı olarak çoğaldılar ama onların ne yaşadığına ben bizzat şahit olduğum için bir tık daha değerlendirirken kendimi en azından daha şeffaf görüyorum. Yani bu proje bana insani olarak bütün dünyadaki insanlara bakış açımı değiştirdiği için projede biraz daha kendimi değerli görüyorum. Bu ülkede bir şeyleri değerlendirirken daha objektif bakabiliyorum, bana bunu kattı.” (K10)

Katılımcılardan Türkçe öğretmeni olduğu için mutluluk duyan aynı zamanda Türkçe öğretmenin güzel bir deneyim olduğunu belirten Emel, kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok güzel bir deneyim aslında, hem zor hem de güzel yani. Ben bu işe bu kadar zorlukla başlayacağımı tahmin etmezdim. Zaten hani Türkçe Öğretmenliği okuduğum zaman bizim hayalimiz nedir ya da amacımız nedir? Türk öğrencilere Türkçe anlatabilmek. Ben bunu hiç düşünmemiştim bile yani sadece derste gördüm. İlgimi çekiyordu böyle bir bölüm hani yabancılara ders anlatmak

ama Suriyelilere anlatacağım onların içine girip anlatacağım hiç aklımın ucundan bile geçmezdi. Bu benim için büyük bir deneyim oldu. O kadar zor ki aslında, yaşayan bilir yani bunu aslında. Yaşayan öğretmenler bilir. Çok güzel bir deneyim olarak tanımlayabilirim.” (K2)

Proje kapsamında öğretmen olma deneyimini Akif adlı öğrencisinden hareketle anlatan Serpil, onun aşama aşama Türkçeyi öğrenmesinin, daha sonra İstanbul’a giderek bir Türk çocuğu gibi Türkçe konuşmasının güzel bir deneyim olduğunu şu şekilde aktarmıştır:

“Ben projeye başladığımda acaba faydalı olabilecek miydim? Çünkü gerçekten sus dediğimde anlamıyorlardı. Ben artık Arapça öğrenmeye başlamıştım. Hem Arapçasını hem Türkçesini kullanıyordum. 5. sınıftan Akif diye öğrencimle tanışmıştım en ön sırada oturuyordu ve o kadar güzel gözleri vardı ki öğrenmek istiyordu, diğerleri gibi değildi, çok farklıydı. Akif’in ailesine ulaşmak istedim, anne babası yoktu, savaşta kaybetmiş. Amcası yengesıyla beraber yaşıyordu, biraz zor yaşıntısı vardı. Çünkü yenge tarafından istenmiyordu. Yengesinin zaten bir sürü çocuğu var, bir de Akif ile uğraşmak istemiyordu. Akif kardeşini savaştan Türkiye’ye geldikten sonra kaybetmiş. Aslında psikolojik olarak yani psikolojisinin bozulması gereken bir çocuktu ama öyle değildi. Çok temizdi, yani çok kibardı, diğerlerinden çok farklıydı. Kendini o kadar çok ifade ediyordu ki biz Akif’le çok güzel işler yaptık. İşte Akif’in teneffüslerde de Türkçe öğrenmesi gerekiyordu, bunu biliyordu. İşte öğretmenler odasına geliyordu, oturuyordu, arkadaşlarımızla sohbet muhabbet ederken. Akif 5. sınıfın sonunda gerçekten Türkçeyi çok güzel öğrenmişti ve o dönemde öğrencileri yurda alıyorlardı. Böyle anne babasını kaybetmiş öğrencileri. Tabii bu yengesinin birazcık işine gelmişti, artık göndermek istiyordu. Biz de bu konuda yardımcı olduk. Çünkü Akif’in çok değişik bir hayatı olacaktı. İstanbul’da bir yurttan Türkçe öğrenmesi çok daha iyi olacaktı, Akif’i oraya göndermiştim. Amcası ya da amcasının çocuklarıyla görüştüğümüzde karşılaştığımızda soruyorduk, nasıl falan diye. Akif çok değişti, Akif çok başka biri oldu sanki bir Türk gibi oldu, çok güzel konuşuyor falan dediklerinde çok mutlu olmuştum. Yani iyi ki dedim başarmışız elinden tutmuşum, iyi ki bunu deneyimlemişim, diye düşünmüştüm.” (K3)

Ahmet, Türkçe öğretmeni olmanın, dil ve kültür aktarımının zorluklarına rağmen mazlum coğrafyanın çocuklarına merhametle yaklaşarak insanlara dil öğretmenin güzel ve anlamlı bir duygu olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Güzel bir duygu. Şöyle klasik Türkçe öğretmeni alandan çok uzaklaştım bu bir. Bu dezavantajı. İkinci avantajı benim için daha çok her kademedede var ve mazlum coğrafyanın çocukları olduğu için onlara bir tık daha merhametle yaklaşmak gerekiyor. Bunlar ve bir insana dil öğretmek çok güzel bir şey. Zor bir iş, çok zor bir iş. Bir insana sıfırdan dil öğretmek hele dediğim gibi kapalı bir kültüre dil aktarımını empoze etmek zor, dil ile beraber kültürü aktarmak ondan daha da zor ve dili öğrenmek istemeyen öğrenciler de daha çok. Bu yoruyor bizi. Güzel bir duygu. İngilizce öğretmeyle bambaşka bir olay. Çünkü İngilizce öğrenmek bir dünya dili, Türkçe hâlâ bunların gözünde böyle bir dil değil. Bu ülkede yaşıyorlar ama çoğu gitmeyi düşünüyor, ülkelerine veya Avrupa’ya. Burayı bir geçiş noktası olarak gördükleri için benimsemek istemiyorlar. Bu ister istemez çocuklarına da sirayet ediyor. Çocuklarına da sirayet edince biz de burada çocuklara sadece okulda Türkçe

konuşuyorlar. Bu bizim için zor bir duygu ama dediğim gibi ümmetin çocuklarını eğitmek güzel bir duygu. Ümmetin çocuklarına değişik kültürleri öğretmek dediğim gibi. Bizim projede sadece Suriyeliler yok, Afganlar da var. Bütün yabancı öğrencileri, Türk vatandaşı olmayan bütün yabancı öğrencileri alabiliyoruz. Bizim projemiz buna yönelik açılmış bir şey. Bunun için değişik kültürler öğrenebiliyorsunuz. Değişik dil öğrenme merakınız, dil öğrenme yeteneğiniz artıyor. Kilis'te ben baya bir öğrenmiştim Arapça. Konuşabilir düzeye gelmiştim. Farklı bir kültürel etkileşime giriyorsunuz. Bunlar avantajları, dediğim gibi avantajları daha çok. Dezavantajı da alandan uzaklaşıyorsunuz. Çünkü ikisi hemen hemen birbirine benzer şeyler olsa da çok farklı alanlar. Siz de biliyorsunuzdur, alanınızdan uzaklaşıyorsunuz. Buna da adapte olmak zor.” (K8)

Katılımcılar Türkçe öğretmenin mutluluk verdiğini, yabancı bir öğrenciye Türkçe öğretmenin çok güzel bir deneyim olduğunu genel olarak ifade ettikten sonra projenin bazı eksik yönlerini ve mutsuz oldukları kısımları da dile getirmişlerdir. Örneğin Buket konuyla ilgili olarak:

“Bulunduğum konum itibariyle mutluyum. İşimi de seviyorum açıkçası. Yani işin öğrenci kısmını seviyorum. O konuda idaremden de memnunuz. Sadece projenin işleyişiyle alakalı bizimle alakalı yani çalışanlarıyla alakalı sorunlar var. Şikâyetçi olduğum kısım sadece bu. Onun haricinde memnunuz.” (K1)

Benzer şekilde Adnan, projede sözleşmelerinin her yıl yenilendiğini bu durumun öğretmen hissedebilmesinin önüne geçtiğini şu şekilde aktarmıştır:

“Yani şimdi aslında PIKTES + Projesi kapsamında iki arada bir derede gibiyim ben. Bir yandan ben öğretmenim ama işçi sayılıyorum, işçi statüsünde çalışıyorum burada. İşte sözleşme her yıl yenileniyor. Hani acaba yenilenecek mi yenilenmeyecek mi korkusu oluyor ister istemez.” (K6)

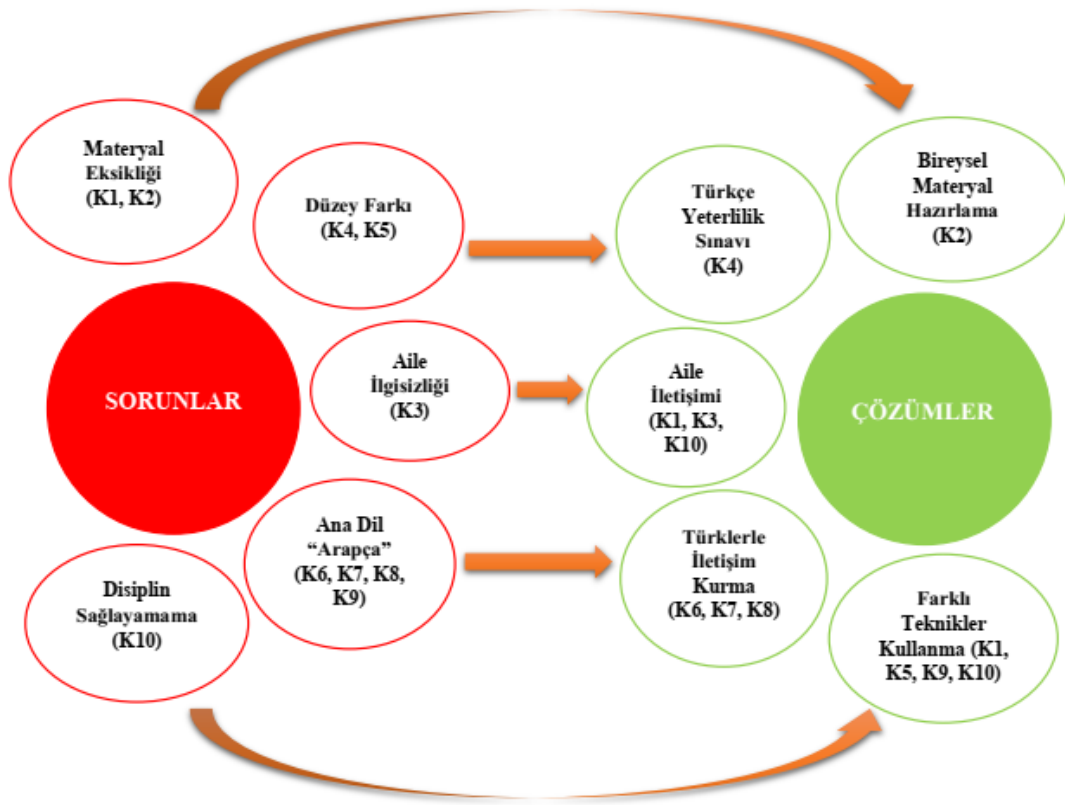
Türkçe öğretmenin keyifli olduğunu dile getiren Hüseyin, öğretmenlere yeteri kadar değer verildiğini düşünmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ya özellikle ben şunu diyeyim yani PIKTES + Projesi'nde yeterli değer görüldüğünü düşünmüyorum. Türkçe öğretmeni olarak görüldüğümüzü düşünmüyorum. Yeteri kadar değer verildiğini düşünmüyorum yani. Ama hani projenin içeriği bakımından yabancı birine Türk kültürünü Türkçeyi öğretmek gerçekten keyifli ama Milli Eğitim Bakanlığımızın bize değer verdiğini düşünmüyorum bu şekilde ifade edebilirim yani.” (K9)

4.5. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi'nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Başlıca Zorluklar ve Bu Zorluklara Çözüm Önerileri

Materyal eksikliği kodu (K1, K2), katılımcıların etkili bir öğretim için gerekli materyallere ulaşmakta zorluk çektiklerini belirtmektedir. *Düzyay farkı* kodu (K4, K5), sınıf içinde öğrenciler arasındaki seviyelerin farklılık göstermesinin, öğretim süreçlerini zorlaştırdığını ifade

etmektedir. Katılımcılar, farklı seviyelerdeki öğrencilerle aynı anda çalışırken, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir öğretim stratejisi geliştirmek konusunda güçlük yaşamaktadırlar. Eksik veya yetersiz materyaller, öğretim sürecini olumsuz etkileyerek, katılımcıların öğrencilere yeterince faydalı olamamalarına yol açmaktadır. *Aile ilgisizliği* kodu (K3), bazı katılımcıların ailelerin eğitim sürecine yeterince dâhil olmadığını ve öğrencilerin gelişimiyle ilgili ilgisizlik gösterdiklerini dile getirmektedir. Bu durum, katılımcıların eğitim süreçlerinde ailelerin desteğini alamamalarına yol açmakta ve öğrencilerin başarıları üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. *Ana Dil (Arapça)* kodu (K6, K7, K8, K9), öğrencilerin ana dilinin Arapça olması nedeniyle dil bariyerlerinin ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu sorun, özellikle Türkçe öğrenmeye çalışan öğrenciler için iletişim zorluklarına yol açmakta ve katılımcıların dil öğretim süreçlerinde ekstra çaba sarf etmelerini gerektirmektedir. *Disiplin sağlayamama* kodu (K10), katılımcıların öğrencilerle olan iletişimlerinde disiplin sorunları yaşadıklarını ve sınıf ortamında düzeni sağlamak zorluk çektiklerini ifade etmektedir. Bu kod, katılımcıların öğrencilerin davranışlarını kontrol etme ve sınıfta verimli bir eğitim süreci sağlama konusunda karşılaştıkları güçlükleri göstermektedir.



Şekil 3. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Başlıca Zorluklar ve Bu Zorluklara Çözüm Önerileri

Bireysel materyal hazırlama kodu (K2), katılımcıların öğrencilere özel materyaller hazırlayarak, her bir öğrencinin ihtiyaçlarına uygun eğitim sağlamayı önerdiklerini göstermektedir. Bu çözüm, öğretmenlerin sınıf içindeki materyal eksikliklerini aşmalarına yardımcı olabilir ve öğrencilerin daha verimli bir şekilde öğrenmelerini destekleyebilir. Katılımcılar, sınıflarındaki zorluklarla başa çıkabilmek için çeşitli stratejiler geliştirmekte ve öğrencilerin eğitim süreçlerini en verimli hâle getirebilmek için çözüm odaklı yaklaşımlar benimsemektedirler. *Türkçe Yeterlilik Sınavı* kodu (K4), katılımcıların Türkçe öğretimini daha etkili hâle getirebilmek için öğrencilerin dil yeterliliklerini ölçen sınavlar önerdiklerini göstermektedir. Bu sınavlar, öğrencilerin seviyelerini belirlemeye yardımcı olabilir ve eğitimdeki eksiklikleri gidermeyi hedefleyebilir. *Aile iletişimi* kodu (K1, K3, K10), katılımcıların ailelerle daha etkili bir iletişim kurarak öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sağlamayı amaçladıklarını göstermektedir. Ailelerle yapılan etkin iletişim, öğrenci gelişimini destekleyebilir ve ailelerin eğitim sürecine daha fazla katılımını sağlayabilir. *Türklerle iletişim kurma* kodu (K6, K7, K8) katılımcıların, Arapça konuşan öğrencilerle birlikte Türk öğrencilerin de yer aldığı karma sınıflarda eğitim vermeyi önerdiklerini ve Türk vatandaşlarıyla iletişime geçmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu çözüm, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve sosyal entegrasyonu teşvik edebilir. *Farklı teknikler kullanma* kodu (K1, K5, K9, K10), katılımcıların materyal eksikliklerini aşabilmek için farklı öğretim tekniklerine başvurduklarını ortaya koymaktadır. Bu strateji, sınıf içindeki dinamiği çeşitlendirmeyi ve her öğrencinin ihtiyacına uygun bir öğretim süreci sağlamayı hedeflemektedir.

Türkçe öğretim sürecinde birçok sorunla karşılaştıklarını belirten katılımcılar en önemli eksikliklerden birinin işe başladıklarında ve sonraki yıllarda materyal konusunda olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okula gelirken kendi araç gereçlerini getirmediğini bazı öğrencilerin sürekli devamsızlık yaptıklarını dile getiren Buket, bu sorunların çözümü için veli ile iletişime geçmek, daha yumuşak davranmak ve teşvik maksatlı bazı teknikler kullandığını dile getirmiştir.

“Elbette ki oldu. Materyal konusunda sıkıntılarımız oldu ya da çocuklara erişim konusunda yani onları okula getirebilmek okula getirdikten sonra kitabını defterini kalemni getirebilmesi bunlarla alakalı sorunlar yaşadık. Yani çocuğu bir gün okula getiriyorsun. Ertesi gün gelmiyor, bu bir sorun. Tamam devamsızlık problemini çözüyorsun veliyi okula çağırıyorum. Ortamı gösteriyorum. Kendimle tanışmasını beni görmesini ortamı görmesini arkadaşlarını görmesini istiyorum. Yani kalıcı olarak okula gelsin. Sonrasında materyalle alakalı ya da çocuğun kitabını defterini önemseyerek getirmesi ile alakalı sorun yaşıyoruz. Bu şekilde. Sadece Adana’da Gülbahçesi

ilçesinde çalışırken çocuklarla biraz inatlaşma konusunda sıkıntı yaşıyorduk. O yüzden orada öğretmenliğimden biraz ödün vererek daha yumuşak davranmaya çalıştım. Çocuğu kursa okula çekebilmek için. Bir de bizim kurslarımız, okul dışı saatlerde oluyor genelde yani okul içi saatlerde olduğu da oluyor ama genelde okul dışı saatlerde oluyor. Bu da çocuğun devamlılığını etkiliyor illaki. Okul dışı saatte çocuk okula gelmek istemiyor. Bunun için teşvik maksatlı yaptığım şeyler oldu.” (K1)

İşe ilk başladığında öğrencilerin hiç Türkçe bilmemesinden dolayı öğretim yöntemi ve materyal konusunda problem yaşayan Emel, resimler ve görseller oluşturduğunu, kendi imkanlarıyla projeksiyon cihazı temin ederek videolar hazırladığını, materyal problemini bu şekilde çözüme kavuşturduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“İlk senemde işte ilk gittiğimde nasıl yapacağım konusunda biraz bocaladım. Çünkü hem yaş olarak bana hitap etmiyorlar hem de hiç Türkçe bilmiyorlar. Bu konuda önce bocaladım. Daha sonra oturup düşündüm. Ne yapabilirim? Ellerimle resimler hazırladım. Görseller işte orada en azından yani bir projeksiyon cihazı falan vardı. Onunla ilgili yani çizgi filmler, videolar hazırlayarak aslında bunun da üstesinden geldim.” (K2)

PIKTES + Projesi’ne ilk başladığında öğrencilerin seviyesi gözetilmeden aynı sınıfta eğitime alındıklarını bu durumun kendisini çok yorduğunu ve zorlandığını ifade eden K4 sonraki süreçte öğrencilerin seviyelerini belirlemek ve ona göre sınıflarını oluşturmak için Türkçe Yeterlilik sınavlarının yapılmaya başlandığını bu sorunun bu şekilde çözümlendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabii ki karşılaştığım sorunlar oldu. Şimdi hiç Türkçe bilmeyen çocuklarla, ya esas dezavantaj şöyle oradan başlayayım ben önce. Bizim sınıflarımıza gelen çocuklar ilk başta ya A1 seviyesinde oluyorlar ya sıfır dediğimiz artık hiçbir şey bilmeyen çocuk oluyor A1 seviyesi, A2 seviyesi. Hele ilk başladığımız zamanlarda da B1 seviyesi öğrenci bile aynı sınıfın içerisinde oluyordu. Bu ciddi bir karmaşa, yani bu hiçbir dil öğretim yerinde TÖMER’lerde, dil öğretim kurslarında bu yoktur, yani. Ama biz böyle başladık ve bunun bir kuralı yoktu, ilk başlarda. O dönem baya baya zordu. Çünkü ben bir çocuğa alfabeyi öğretirken bir çocuğa da diyordum ki hadi bakalım sen anılarını anlat. Hadi bakalım seninle günlük yazalım. Hadi bakalım seninle şu yazı üzerine çalışalım, yazını güzelleştirelim diyorum. Yani sınıf da birleştirilmiş sınıf olduğu için de nasıl diyeyim öğretirken etkinliklerde zorlanıyordum. O zamanlarda böyle tam gün çalışıyorduk, ben artık eve pert bir şekilde gidiyordum. Baya zor bir dönemdi, etkinlikler açısından. Sonrasında biraz daha sistem oturdu, dil öğretim-Türkçe yeterlilik sınavları oluşturulmaya başlandı. Ankara’dan da bununla ilgili çok şükür bizi dinlediler ve dediler ki tamam en azından bir seviye olsun. Şimdi daha kolay çünkü çocukların tamamı aynı seviyedeler. A1 seviyesindeler ve ben A1 seviyesinin etkinliklerine, kazanımlarına göre dersimi işleyebiliyorum. Şimdi daha kolay oldu ama mesleğin başında ilk başladığımız zaman projede böyle bir şey yoktu. A1 seviyesindeki öğrenci aynı sınıfta olsun diye bir şey yoktu. Hepsi mi yabancı uyruklu hepsi aynı sınıfta olsun diye. 2016-2017 böyleydi, 2018 de böyleydi. 2018’den sonra

daha düzenli daha sistemli hâle geldi. Özellikle bu Türkçe dil sınavlarının çıkması, Salih hikâye setlerinin çıkması, özellikle de Türkçe kitaplarının çıkması çünkü bizim elimizde kaynak yoktu o dönem. Hangi kitaplarla ders işleyeceğiz ve ilk çıkan tamamen A1 seviyesi ama benim sınıfımda B1 seviyesinden öğrenci de var. Ona göre ne yapacaktım, onu da bilmiyordum mesela. Bir de bizim ülkemizde o dönem şimdi daha yaygın 2016-2017’de yoktu, Yabancılar Türkçe Eğitimi Yunus Emre’yi biliyorduk ama o da bizim öğrencilere çok çok zor geliyordu. Şimdi kaynak açısından daha kolay. Tekrar soruyu toparlayacak olursak ilk başladığımız dönemlerde öğrencilerin seviyelerinin farklılaşması, kaynak yetersizliğinin oluşması ve okullarda bize yardımcı olacak idarelerde bilgilendirmenin yapılmaması, hatta yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili bu konuda hiçbir bilgi yoktu, hiçbir bilgilendirme yoktu. Şimdi en azından daha kolay herkes biliyor ne olacağını ve bize bırakıyorlar. Diyorlar ki hocam tamam siz biliyorsunuz siz yapın. Tamam, en azından biliyoruz şimdi. Biz söylediğimizde de idarelerimiz bize destek çıkıyor.” (K4)

Öğrencilerin bazı özel durumlarından dolayı öğrencilerle sıkıntı yaşadığını ifade eden Rabia, öğrencilerinin özel durumlarının farkına varabilmek için sınıf öğretmeni arkadaşlarından yardım aldığını ve öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirdiğini şu sözlerle anlatmıştır:

“Oldu evet. Şöyle her çocuk bir olmuyor tabi. Dedim ya hani öğretime açıklar çok da çabuk öğreniyorlar diye. Bu her çocuk için geçerli olmuyor ne yazık ki. Özel durumları olan bazı öğrencilerimiz olabiliyor. Benim de branşım Türkçe olduğu için okuma yazma noktasında çok sıkıntı yaşadığım öğrencilerim oldu. Burada da sınıf öğretmeni arkadaşlarımdan yardım istedim. Siz bu durumlarda nasıl çalışmalar gösteriyorsunuz? Ne yapıyorsunuz? Farklı teknikler izlemeye çalıştım onlarla da iş birliği yaparak. Bu şekilde üstesinden gelebildik gelebildiğimiz kadar. Rehberlik servislerimizden yardım aldık. Bu şekilde.” (K5)

Türkçe öğretim sürecinde katılımcıların yaşadığı sorunlardan bir tanesi de aile sorunudur. Ailelerin ilgisiz oluşunun öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediğini dile getiren Serpil, bu sorunu çözüme kavuşturamadığını ifade ederek sorunun ancak ailelere de Türkçe öğretilirse çözülebileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şöyle bir durum var çocuklar çok hızlı öğreniyor, o konuda sıkıntı yok. Bir çizgi film izletiyorsun ve çizgi filmde o deyimi bile öğreniyor, onda sıkıntı yok ama iş aileye geldiğinde velinin de desteklemesi, ailenin de elinden tutması lazım. Orada bir sıkıntı yaşıyoruz. Veli toplantıları yapıyoruz mesela çoğu katılmıyor, katılan da diyor ki öğretmenim öğreniyorlar. Zaten Türkçe öğrenmeye bir isteksizler, velileri bir türlü katamıyoruz işin içine. Çocuk sadece öğretmeniyle Türkçeyle haşır neşir oluyor, teneffüste Suriyeli arkadaşlarıyla konuşuyor, eve gidiyor Suriyeli bakkala gidiyor, komşusu Suriyeli, hastaneye gidiyor Suriyeli birisi tercümanlık yapıyor. Çocuk evet Türkiye’de yaşıyor ama Türkçeyle çok fazla muhatap olamıyor, onların belki de en büyük ya da tek muhatabı biziz. Anne baba da desteklemeyince çocuğunu orada bir sıkıntı yaşıyoruz biz. Ailelere dil öğretmek lazım aslında, bu konuda da bir yan proje geliştirilebilir. Aileler çok önemli. Biz ilk yıllarda ailelere de mesela okul bitti, okul çıkışında aileleri de derse almaya çalıştık, günde üç saat iki saat ne kadar gelebiliyorsanız diye öğretmeye çalıştık. İlk başta bir geldiler, sonra dediler ki yok

bizim ihtiyacımız yok. Haklılar aslında, doğru söylüyorlar, ihtiyaçları yok. Bizim ihtiyaç duymalarını sağlamamız lazım. Yani her yere tercüman evet iyi bir şey evet insani bir şey ama bu insanların da ihtiyaç duyması lazım ya da vatandaşlık noktasında ihtiyaç duymaları lazım. Dil öğrenmeleri lazım. İlk başta denedik ama sonra çok çabuk vazgeçtiler, ihtiyacımız yok noktasına geldiler. O konuda da bir şey yapamadık tabi.” (K3)

Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kendi aralarında, ailelerin evde ve oturduğu çevrede Arapça konuşmasından dolayı Türkçeye ihtiyaç duymadıklarını belirten Adnan, bu durumun Türkçe öğretimini olumsuz yönde etkilediğini şu şekilde aktarmıştır:

“Şimdi Türkçe öğretimi sürecinde bizim en büyük handikabımız Suriyeliler kendi arasında Arapça konuşuyor. Evlerinde Arapça konuşuyorlar. Esnaflar hep Arap. Bakkala gidecek mesela hep Arapça konuşuyor. Evde Arapça konuşuyor. Buraya geliyor mesela uyum sınıfı tamamen Suriyeli. Mesela yirmi tane öğrenci hepsi Arapça konuşuyor. Aslında Türklerle iç içe olsa mesela on beş Türk, beş Suriyeli. O şekilde olsa daha verimli olacağını düşünüyorum ben şahsen. Hani bizim başa çıkmadığımız en büyük sorun Arapça. Arapçayı bunlar kendi arasında kullanıyor, Türkçeye hani hiç ihtiyaç duymuyor, mecbur değil. Adam mesela bir sürücü kursuna gidiyor Suriyeli. Orada bile Arapça ders görüyor. Öyleleri de varmış yani. Şimdi böyle bir adam yani onun mantığına göre ben söylüyorum. Niye Türkçeyi öğrensin ki?” (K6)

Yukarıdaki şekilde sorunlarını dile getiren Adnan, öğrencilerine meyve ve sebzelerin isimlerini öğrettiğini, öğrencilerinin de Türk esnaflarla iletişime geçmeleri gerektiğini problemin bu şekilde çözülebileceğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Ya ben hani şahsen çözümü için mesela velilere hani diyorum sürekli her gün Türkçe çalıştırın diyorum. Yani bakkala Türk bakkallara gitsinler diyorum. Hani ürünleri falan gösteriyorum mesela sebze meyvelerin Türkçe isimlerini gösteriyorum. Hani benim yapabildiğim bunlar ama genel manada bir devlet politikası olarak bizim yapmamız lazım.” (K6)

Öğrencilerin dile ihtiyaç duymadıklarını ve kendi aralarında sürekli Arapça konuştuklarını belirten Halil, öğrencilerin birbirlerine şiddet uygulamasının da büyük bir sorun olduğunu düşünmektedir. Bu sorunlara çözüm olarak öğrencilerin sınıfta ders esnasında birbirleriyle iletişime geçemeyecek şekilde oturtulmasının öğrencilerin gruplaşmasının önüne geçeceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkçe öğretiminde en başta çocukların kendi aralarında özellikle Arapça konuşmaları çok büyük bir problem oluşturuyor. Çünkü yani çocuk eğer dile ihtiyaç duymazsa öğrenmez. Türkçe veya başka bir dil öğrenemez. Bizim İngilizce öğrenmemiz gibi yani. Bizim İngilizce öğrenmemiz tamamen zamanlarla alakalı. Past Tense’i öğreniyorsun. Bizim buradaki öğrenci eğer gerçekten dili öğrenmek istiyorsa bunu ihtiyacı olduğu için konuşabilmeli. Ancak en büyük sorunlardan birisi bence bu. İkinci sorun şiddet sorunu. Bu şiddet sorunu bazen çözüme de kavuşmuyor çünkü aileden de gelen problemler olabiliyor bazen. Onun için okulda karşılaşılan en büyük sorunlardan bir tanesi

şu anda gitseniz öğretmenlerimize sorsanız aralarında çok aşırı derecede Arapça konuştukları için bir de aşırı derecede birbirlerine şiddet uyguladıkları için bu soruya bu şekilde cevap vermeleri yüksek ihtimal. Yani benim için en büyük çözüm önerisi dediğim gibi ilk başta kendi arasında Arapça konuşmasını nasıl engelleyebiliriz? Şöyle engellenebilir. Çok aşırı derecede klik oluşturmamaları gerekiyor sınıfta. Sınıfa dağıtımı sağlanmalı şimdi şöyle mesela sınıfta bir yerde oturtulursa eğer diğerleri kendi aralarında klikleşeceği için ayrıştığını düşünecekler ve Arapça konuşacaklar ama sınıfta dağıtım yapılır ve sanki böyle diğerlerine arkadaşlık edindirilirse bu problem çözülür. Ama şiddet probleminin çözülmesi bazen klinik durumlara bağlı. Çünkü ailede ne yaşadığını bilmiyorum çocuğun. Derin bir bilgim yok. Kişisel bir yaşam olduğu için buna karışma durumumuz da söz konusu olamaz. Olabildiğince başa çıkılabilecek sorunlarla ilgili şiddet sorunlarıyla ilgili ailelerin olabildiğince okula dâhil olması lazım. Çocuğum benim okula gidiyor aklıyla okula dâhil olması lazım ailenin. Zaten hani gitsin orada belirli bir zaman geçirsin diye gönderirseniz öğrenciyi bir de hele hele ailede şiddet görürse bu öğrenci burada rahata kavuştuğu için aşırı derecede rahat olup baskıdan çıktığı için burada şiddet uygulayacak. Onun için en önemli nokta şu. Ailenin çocuğunu okula gönderdiğinin farkına varması olabildiğince ona destek olması lazım. Çok aşırı derecede destek değil ama olabildiğince destek olması lazım. Ancak bu şekilde bir çözüm olabilir.” (K7)

Suriyeli öğrencilerin ülkemize ilk geldiklerinde okullarda bütün dersleri Arapça olarak aldıklarını bu durumun Türkçe öğretimine olumsuz etki ettiğini çünkü dil öğretiminde sınıfta farklı bir dil kullanamayacaklarını, bazı Suriyelilerin ülkelerine geri döneceklerini düşündükleri için bazılarının ise milliyetçilik yaptıkları için öğrencilerin Türkçe öğrenmesini istemediklerini ifade eden Ahmet, öğrencilere Türk esnaflarla iletişime geçmelerini söyleyerek, ailelere ve Suriyeli öğreticilere Türkçe kursu açarak bu sorunları çözmeye çalıştıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“En baştan başlayayım. Türkçe öğretimi sürecinde başa çıkamadığım durumlar oldu mu? Bir dediğim gibi biz bu projeye ilk başlayanlar olarak da öğrencilere yabancıydık zaten. Bizden hemen önce Arap öğretmenler, gönüllü eğiticiler vardı. Bu gönüllü eğiticiler Arapça olarak matematik anlatıyorlar, Arapça olarak fizik anlatıyorlar, Arapça olarak kimya anlatıyorlar, Arapça olarak hayat bilgisi hepsi Arapça üzerine işleniyor ve biz sınıfa girip direkt dil öğretiminde ikinci dil, ara dili kullanmak yasaktır. Dille düşünmek gerekiyor, ara dili kullanmak yasaktır. Biz bunu öğrencilere aşılama ilk karşılaştığımız sorun buydu. Çok uğraştık, bir kısmı milliyetçilik yapıp diyor ki ben kendi dilimi mi unutacağım? Hayır diyoruz öyle bir şey yok, bir dil öğrenmek istiyorsanız o dille düşünmeye başlamanız gerekiyor ki o dili öğrenin. Bunu yapmadılar, kimisi milliyetçilik damarlarıyla karşı çıktı. Kimisi dili anlamakta zorlandı. Zaten birisi Arap alfabesi birisi Latin alfabesi ikisi de biri kiraz ağacı biri erik ağacı diyeyim. İkisini de alamadılar. İlk üç ay bunu aşmaya çalıştık. İlk karşılaştığım sorun bu. İlk üç ay bunu aşmaya çalıştık. Dedim ki bakın siz Türkiye’de yaşıyorsunuz, Türkiye’de üniversite okumak istiyorsunuz, Türkiye’de iş sahibi olmak istiyorsunuz. Anneniz babanız dâhil herkesle beraber bu dili öğreneceğiz. Kimileri dirençli çıktı, bu duvarları yıkamadık. Biz yaz kursları olarak şahsen şeyler yapıyorduk. Öğreticilere, bu Arap öğreticileri

Türkçe kursu açıyorduk. Getiremiyorduk, adam bunlar diyor ki ben 60 yaşına gelmişim, bu saatten sonra ne yapayım Türkçeyi. Böyle bir kafa vardı, bu tabuyu yıkmak çok zordu. Bundan sonra bu tabuyu bir şekilde yıkıyorsunuz. Sonuç olarak Türkiye’de yaşadığınızı, kültür aktarımınızı anlatıyorsunuz. Bakın burası Türkiye, siz burada yaşamak zorundasınız, yaşıyorsunuz. Almanya’ya gitseniz Almanca öğrenmek zorundasınız. Zorundasınızdan ziyade yaşamak istiyorsanız eğer o ülkede o ülkenin dilini öğrenmeden yaşayamazsınız. Tamam, Kilis’te amenna, Kilis’te herkes Arap olduğu için nüfusun daha çoğu Suriyeli orada. Mesela benim zamanımda doksan bin Türk, yüz yirmi bin Suriyeli vardı. Yüz yirmi bin Suriyeli olunca ister istemez Türkler Arapça öğrenmeye başladı. Bu dedim ama siz Anadolu şehirlerine gidince bu durum değişecek. Bu durum böyle olmayacak. Onun için dilimizi öğrenmek zorundasınız diyordum. Bu karşılaştığım ilk sorun ve ardından öğrenci yönüyle bakınca bu sorunu aştıktan sonra alfabe öğretiminde özellikle –ö ve –ü sesleri. Mükemmel zorlandık hâlâ da zorlanıyorum. Mahreçleri uygun değil herhalde anlam veremiyorum. Hocam –ö ve –ü’yü bir türlü tam manasıyla çıkartamadık, –ö ve –ü sesli harflerden. İkinci karşılaştığım sorun bu. Ardından bunu böyle aştım. –ö ve –ü’nün çözümü için sürekli dinletiyordum. –ö sesini dinletiyordum, –ü sesini dinletiyordum. Sınıfa –ü diye bağırarak girdiğimi bilirim. Teybe kendi ses kaydını alıp –ö –ö diye teneffüslerde dolaştığımı bilirim. Sınavlar yapıyordum mesela sınavlarda sözlü yapıp sadece bu sesi çıkarın size puan vereceğim dediğimi biliyorum. Ardından marketlere gidin Türkçe konuşun. Çikolatadır, şudur budur içinde –ö –ü sesi olan kelimeleri buluyordum. Marketten gidin diyordum mesela süt anlatabiliyor muyum hocam süt diyordum marketten süt alın. İşte bir tane süt istiyorum yok iki tane süt istiyorum. Markette diyordum böyle çoğaltın, bunları konuşun ki –ü sesine mahreciniz alışsın. Bu sefer Arap marketlerine gitmeye başladılar, aksine daha değişik oldu. Dedim Türk marketlere gidin. Türk marketlere gidince Kilislilerin marketine gidiyorlar. Bu sefer ağız faktörü devreye girdi, Kilis ağızıyla konuşmaya başladılar. Bunun için ne yaptım? Bunları yaptım. Daha sonraki sorun okuma sorunu. Okumalarını geliştirmek acayip dert. Çünkü bunlar YÖS sınavına hazırlanıyorlar, yabancı öğrenci sınavına hazırlanıyorlar ve orada sadece benim katien karşı çıktığım bir konu sadece matematik soruyorlar. Eskiden Türkçe ve matematik vardı. Yabancı öğrenci sınavı hele liseden sonra üniversiteye geçişlerde yabancı öğrenci sınavına giriyorlar ve sadece matematik soruyorlar. Üniversiteler kendi bünyelerinde TÖMER sınavları yapıyorlar. Böyle olunca Türkçeyi hiç umursamıyorlar. TÖMER sınavından düşük atıyorum A1 seviyesinde bile sertifika alabiliyorsunuz sınavdan düşük puan aldıysa. Kendi bünyesinde TÖMER’lerinde kurs veriyor. Bir senede Türkçe öğreniyor, hazırlık gibi bir şey oluyor. Bunun yıkılması lazım. Yani Türkçe belli bir seviyeye geldikten sonra girmeleri lazım. Bunlar lise seviyesinde bahsettiğim sorunlar. Daha sonra gramer konularını anlamakta çok sıkıntı çekiyorlar. Dediğim gibi Arapça ön çekimli bir dil, Türkçe son çekimli bir dil, sondan eklemeli bir dil. Öyle olunca da nasıl oluyor diyorlar. Niye her şeyi fiiller üzerine kuruyorsunuz, diyorlar. Fiillere getirilen ekler zaman zaman değişiyor mesela biz geldik konusunu anlatıyorum. Biz geldik diyorlar ikinci çoğul şahıs geldiniz burada –k niye –n oldu diyorlar. Bunları aşmakta zorlandım bunu da nasıl dedim kural yani bu. Değişen bir şey yok senin ismin niye Ömer? Bunun açıklaması yok böyle süregelmiş diyorum. Türkçenin eski ana köklerine bakarsak çünkü akademi lazım onu anlatmak için. O da ayrı bir sorun oluşturunuyordu. En büyük sorun zaman yetersizliği. Bu zaman yetersizliğini nasıl

aşıyorum? Zaman yetersizliğini yazın kurslarımız var onlarla aşmaya çalışıyorum bir nebze. Okuldan sonra zamanlarından çalmıyorum, okuldan sonra hiç öğrenci almıyorum. Okul bitmiştir artık, dinlenmeye geçmişlerdir. Okuma noktasında sıkıntı yaşıyorum zaten bizim müfredatımız hocam siz benden daha iyi bilirsiniz, selamlaşma, tanışmadan başlar, alfabeye ayrılan süre çok azdır. Ben şunu da istiyorum zaten. Benim demek istediğim sahada çalışan özellikle biz altı yıldır bu projenin içindeyiz. Altı yıldır yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir yol kat ettik. Sahada çalışan insanlarla bu program şekil alırsa bence daha iyi olur. Çünkü biz sahanın içindeyiz ne olduğunu görüyoruz. Alfabeye ayrılan kısım çok az. Müfredat diyor ki bir hafta. Ben tanışma merhaba bilmem nerelisin şu bu klasik kalıplara geçiyorum. Ben alfabe, daha alfabedeyim. Daha okumalarını hızlandırmaya çalışıyorum. Tamamıyla yetişkinlere yönelik 6-12 yaş temel seviye dediğimiz o müfredat dahi Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü müfredat dahi tamamıyla yetişkinlere yönelik bir şey. Bunun değişmesi gerekiyor. Çözümü için neler yapılması gerekiyor? Bu müfredatı ben genişletiyorum. Onu aksatıyorum, tabi yalan yanlış defteri de dolduruyoruz. O resmiyette öyle ama bu işler görüldüğü gibi gitmiyor yani. Okullarda ayrı bir sınıf açılması ne kadar doğru bilmiyorum. Ayrı bir sınıf açılmalı mıydı? Bizim için iyi aslında hocam yani. Yer konusu var. Yer konusundan da ziyade bunlar aşılabılır bir sorun yani yer sonuçta kütüphanede her yerde ders olur. Yer konusundan ziyade hepsini bir araya toplayınca Türk kültüründen kopuyorlar biraz. Çünkü şöyle ben her ne kadar kültür aktarmaya çalışsam da şöyle ben derste ders anlatıyorum, zil çalınca Arapça anlamıyla teneffüs diyerek teneffüse çıkıyor. Yani o derste her şeyi kaldır çöpe at. Sen istediğin kadar kültür aktarımı yap. De ki işte bize annedir, babadır, dayıdır, haladır, teyzedir, şudur budur bunları istediğin kadar anlat, onları mecbur kaldırıp çöpe atmak zorunda kalıyorsun. Almak istemeyen öğrenciye hayatta aldırıyamıyorsun. Yani şöyle öğrenci almak istemiyorsa kendini kapatıyor ve arkamızda bizim Türk öğrencilerdeki gibi veli desteği olmayınca veliler evde desteklemeyince ders çalışıyorlar mı çalışmıyorlar mı ödevlerini yapıyorlar mı yapmıyorlar mı bunu denetlemeyince biz tıkanıyoruz. Veli desteği çok önemli bir şey ve bunu aşamıyoruz. Bunu aşmak için ne gerekiyorsa yaptım velilerle birebir de görüştüm, toplantılar yaptım, online yaptım, yüz yüze veli toplantıları da yaptım, velilerle yüz yüze görüştüm. Dedim destekleyin, destekleyin tamam hocam yapacağız hocam, bilmem ne hocam. Yapmıyorlar havada kalıyor onun için ne yapsam da çözüm getiremedim.” (K8)

Arapça ve Türkçenin gramer yapısının farklı olmasından dolayı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlandığını ifade eden Hüseyin, alfabe farklılıklarının da dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlardan bir tanesi olduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

“Ya tabii ki burada özellikle çocukların Suriyeli olmaları ve Arapça bilmeleri Arapçanın gramer yapısının Türkçeden farklı oluşu. Özellikle bazı seslerin bazı harflerin Türkçede olmayışı Arapçada olmayışı bizdeki ı harfi p harfi mesela Arapçada olmayışı ilkokuma yazma sürecinde bu çocukların da bu sesleri telaffuz edemeyişi, öğrenemeyişi zorluyor. Diğer yandan gramere geçecek olursak Arapça ve Türkçenin gramer yapısı işte cümle kurma farklı olduğu için öğelerin dizilişi çocuklar da özellikle Araplarda şey durumu var yüklem ortada ben eve geldim demiyor ben geldim eve diyor mesela ev diyor bunu yıkmak biraz zaman alıyor. Bu ikisini söyleyebilirim.” (K9)

Suriyeli öğrencilerine Türkçe öğretirken karşılaştığı bazı sorunları yukarıdaki şekilde sıralayan Hüseyin, bu sorunların çözümü için hızlı okuma metinleri ve tekrar edici metinler okuttuğunu ve tekrara çok önem verdiğini şu şekilde anlatmıştır:

“Çözümü için bu harf konusunda özellikle hızlı okuma metinleri ve özellikle bu çıkaramadığı seslere dönük tekrar edici harfleri tekrar edici metinler okutmaya çalıştım. Zamanla düzeldiğini görüyorum aslında, harfleri çıkarmaya başlıyorlar. Bu şekilde bir şey yaptık gramer açısından. Söylediğim durumda da konuşurken özellikle ben yanlış telaffuz ettiğimde yani cümleyi yanlış kurduğumda özellikle tekrar tekrar ben en az 5 kere tekrar ettiririm. Yani ben eve geldim ben eve geldim veyahut da bu şeyde de var şahıs eklerinde onu da çok yapıyorlar, karıştırıyorlar. İşte bunları özellikle konuşmada bastıra bastıra tekrar ettiriyorum. Zamanla da oturuyor yani basit hecelerden basit basit kelimelerden basit cümlelerden başlıyorum. Fiil sonda fiil sonda diyerek düzeliyor bir şekilde ama ilk başta çok zorluyor diyebilirim.” (K9)

Süreç içerisinde en çok temizlik ve disiplin noktasında problem yaşadığını belirten Tuğçe, ön yargı oluşturmamaları için öğrencilere sevgiyle yaklaştığını ve problemleri bu yöntemle çözmeye çalıştığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Yani aslında ben bunu cevaplamış olmuş olayım alfabe öğretimi olarak. Başa çıkamadığım derken yani disiplin konusunda ya şöyle mesela çocuklardan bahsedeyim. Sıkıntı yaşadığımız temizlik çok büyük sıkıntıydı en başta. Çocuk sana sarılmak istiyor, sen çocuğa dur yapma diyemezsin çocuk o ve bence en önemlisi çocukların yarın öbür gün bizlere bir yere dünyaya zarar vermemeleri için ya benim bir Türk öğretmenim vardı deyip de Türkleri sevebilir, ön yargılarını yenebilir. Ben bu yüzden çocuklara öyle yaklaştım. Belki bir harf öğretemem çok zorlanırım ama kalplerinde hani bizim sevgimizi koyalım ki ileride iyi insan olsunlar onları istedik. Öyle söyleyeyim önce çocuklardan başladığımızda gerçekten temizlik süreci anlatma öğretme sürecimiz çok zordu. Şimdi bir tık daha gelen çocuklar da burada doğduğu için buraya ayak uyduruyorlar diyebilirim. Gelelim şeye eğitim konusunda disiplin çok zor çünkü bunlar bu çocuklar gerçekten kavga ederek anlaşılan çocuklar. Mesela kafası kanıyor çocuk güliyordu. Yeter ki vurayım o onun için oyundu yani çok sıkıntılı bir süreçti.” (K10)

4.6. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri

Türkçe Öğrenme Süreçleri temasına ilişkin yedi kodlama ortaya çıkmıştır. Katılımcıların gözlemleri, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, motivasyon eksiklikleri ve dilin yapısal özelliklerine dair farklı bakış açılarını ortaya koymaktadır.

Tablo 10. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Proje Kapsamında Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri Tema Örüntüsü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f
Türkçe Öğrenme Süreçleri	Türkçe ve Arapçanın Farklı Olması	K3, K9	2
	Türkçeye İhtiyaç Duymama	K3, K7	2
	Türkçe Konuşmada Zorlanma	K7	1
	Türkçeye Direnç Gösterme	K1, K8, K9	3
	Türkçenin Zor Olması	K2, K4, K10	3
	Türkçeye Maruz Kalmama	K2, K5, K10	3
	Türkçenin Kolay Olması	K6	1

Türkçe ve Arapçanın farklı olması (1 katılımcı) kodu, öğrencilerin bu iki dil arasındaki farklardan dolayı öğrenme sürecinde zorlandıklarını yansıtmaktadır. *Türkçeye maruz kalmama* (3 katılımcı) ve *Türkçeye ihtiyaç duymama* (2 katılımcı) kodları, öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkçe kullanma zorunluluğunun eksikliği nedeniyle öğrenme sürecinin yavaşladığını göstermektedir. *Türkçe konuşmada zorlanma* kodu (3 katılımcı), öğrencilerin özellikle konuşma pratiğinde güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. *Türkçeye direnç gösterme* kodu (3 katılımcı), öğrencilerin Türkçeyi öğrenmek istememeleri veya öğrenme sürecine karşı isteksiz davranışlarıyla ilişkilidir. Türkçenin zorluk seviyesiyle ilgili olarak, *Türkçenin zor olması* kodu (3 katılımcı), öğrencilerin dilin yapısal özelliklerinden kaynaklanan zorluklar yaşadıklarını ifade ederken, *Türkçenin kolay olması* kodu (1 katılımcı), dilin bazı öğrenciler tarafından daha erişilebilir bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Türkçe öğrenme süreçlerinde hem dilin yapısal zorluklarının hem de öğrencilerin maruz kalma ve ihtiyaç duyma durumlarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Türkçe ve Arapça arasındaki kelime türetme farklılıklarının öğrenciler için zorluk yarattığını, ancak gramer konularına derinlemesine girmeden, günlük yaşamda kullanacakları pratik bilgilerle bu zorlukların aşılabildiğini Hüseyin, şu şekilde aktarmıştır:

“Şimdi burada yine Arapça kelime kökünden bu ünsüz harflerden türeyen bir dil olduğu için Türkçe ile farklılık gösteriyor. Bizde kelime yapım ekleri ile tüüyor ama onlar kelime kökünden harf değişiklikleri ile tüüyor diyelim. Bu ikisi bu farklılık tabii çocuklarda bir zorluk yaşıyor bize. Mesela bir yapım eki geldiğinde kelimenin anlamının değiştiğini farklı bir kelime olduğunu kavramakta güçlük çekiyor. Daha sonra ne diyebilirim bu konuda biz yine bu şeyleri öğretiyoruz. Bu yapım eki çekim eki olaylarını dil bilgisi gramerini çok giremeden öğretiyoruz. Çünkü biz aldığımız öğrencilerin dersine bir sene giriyoruz, bu konulara çok giremiyoruz. Çoğunlukla bize okuma yazma bilmeyen öğrenciler geliyor. Hani okuma yazmayı yarım dönemde öğretebiliyoruz dönem arasında. 2. dönem daha çok günlük işine yarayacağı şeylerden bahsediyoruz. Hani günlük yaşamında gerekli şeyleri ele alıyoruz, kitaplarımızda o yönde. Türkçenin gramerine çok giremiyoruz ama öğrettiğimiz kadarıyla bu aradaki farklılık öğrencileri biraz zorlarsa da üstesinden gelebiliyor diyebilirim.” (K9)

Türkçe ve Arapçanın farklı yapılarının, özellikle aynı anda her iki dili öğrenmeye çalışan çocuklarda karışıklık yarattığını, mental problemi olmayan ve ailesi tarafından Türkçeye ihtiyaç duyması teşvik edilen çocukların dil öğreniminde hızlı ilerleme kaydettiğini Serpil, şu şekilde ifade etmiştir:

“Şimdi Türkçe ve Arapça çok farklı birbirinden. Yani gerçekten İngilizceyi daha kolay öğreniyorlar o konuda. Hep İngilizce öğretmenlerimiz de söylüyor. En basitinden defter kullanımları bile ters, bu çocukların. Hiç Arapça kursuna gitmemiş, Arapça okuma yazma bilmeyen çocuk yine kolay öğreniyor, ilk Türkçe öğrendiği için sıkıntı yok ama aynı zamanda da çocuk öğleden sonra da Arapça kursuna gidiyor, Arapça öğrenmek istiyor doğal olarak ve orada bir karışıklık oluyor. Birincisi yazı olarak karışık oluyor. Çocuk harfleri, rakamları aynı bir disleksi öğrencisi gibi hatta bazen şaşıırıyorsun bu çocuk disleksi mi yoksa işte öğrenmeden dolayı mı karışıklık yaşıyor. Öyle bir karışıklık oluyor. Ya da gramer olarak dil yapısı olarak bir karışıklık oluyor. İşte öğretmenim diyor, şimdi diyor tamam kızlara işte dedik o dedik erkeklere ne diyeceğiz? Onlarda Arapça dilinde işte dişilik erkeklik var ya orada bir şaşıırıyorlar ne diyeceğiz biz şimdi diyorlar ama aileleri bu konuda dil öğretimi noktasında, Arapça öğretimi noktasında çok sorumlu davranmadıkları için bana göre kolay öğreniyor. Sadece Arapça öğrenenler zorlanıyor. Aynı iki süreci aynı anda takip edenler zorlanıyor bence. Eğer çocukta mental anlamda bir problem yoksa aslında öğreniyor. Projeye birazcık daha sıkıntılı olan geriden gelen ya da geç başlayan çocukları alıyoruz daha çok. Bu konuda da aynı şey aslında, eğer aile azıcık bilinçliyse azıcık evinde Türk kanalları varsa TRT Çocuk’u izliyorsa mesela, azıcık bir çocuğun işte Türk arkadaşlarıyla konuşmasını teşvik ediyorsa aileler çocuklar çok hızlı öğreniyor.” (K3)

Öğrencilerinin okuma yazmaya isteklerinin olması durumunda, ihtiyaç duyduklarında Türkçeyi öğrendiğini, Türkçe öğrenme sürecinin başlangıçta hızlı ilerlediğini ancak zamanla yavaşladığını, bunun motivasyon, toplumsal tepkiler veya başka sebeplerle ilişkili olabileceğini Halil, şu şekilde belirtmiştir:

“Şimdi şöyle söyleyeyim. Ben şunu fark ettim. Özellikle ilk gittiğim okulda. İlk başta bir öğrenmelerinin daha hızlı olduğunu fark ettim. Ben sanki ilk başta geldiklerinde biraz daha rahat öğreniyorlarmış gibi geldi ama süreç ilerledikçe sanki biraz daha yavaşladı gibi geliyor bana öğrenme süreçleri. Mesela örnek veriyorum öğrencinin okumaya, yazmaya isteği varsa buna ihtiyaç duyuyorsa o öğrenci öyle veya böyle muhakkak okumayı veya yazmayı veya konuşmayı öğreniyor. Örnek veriyorum mesela benim öğrencilerimin çoğunluğu okumayı tam bilmiyorlardı. Çat pat biliyorlardı ama tam bilmiyorlardı. Bir sene boyunca burada hani ben oyun oynattım çocuklara olabildiğince etkinlik yapmaya çalıştım çocuklarla. Basit basit şeyler yapmaya çalıştım. Bu öğrenme süreçlerini bu çocukların hızlandırdım. Şu anda hepsi öyle veya böyle okuyor ve en önemlisi de şu okumasına nazaran bir benim söylediğimi kavrayabiliyor ve anlayabiliyor. Demek ki bu çocuk bunu anlayabiliyorsa eğer ileriki sınıflara geçtiğinde öğretmenin söylediıklarını de anlayabileceğini bildiğim için demek ki öğrenme süreci okumadan nazaran daha fazla ilerlemiş dedim ve bu şekilde düşündüm. Bu şekilde yani ilk başta daha hızlıydı neden sebebini bilmiyorum çünkü ben fark

edemedim. İlk başta hızlıydı, sonradan sanki biraz daha yavaşladı. Ya toplumdan gelen belirli bir tepkiden dolayı bu insanlar tamamen önceden açıktı sonradan tamamen geri kendi kabuklarına çekildi ve öğrenme süreçleri geriye çekildi. Ya da başka sebepler var.” (K7)

Bu görüşlerinin ardından Halil, Türkçe ve Arapçanın farklı dil yapıları nedeniyle öğrencilerin konuşmada zorlandığını, sesleri karıştırdıklarını ve bu durumun arkadaş tepkileriyle birleşince öğrencilerde çekingenliğe yol açarak öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani Türkçenin yapısı üzerine özellikle konuşma konusunda çok zorlandıklarını söylüyorlar. İfade etmekte de zorlanıyorlar. Burada tabi ailede de Arapça konuştukları için ve dil yapıları Türkçeye tam uymadığı için yani onların dil yapısı şeye göre yani Avrupa dil gruplarına göre. Bizimkisi Ural-Alтай dil gruplarına göre. Belli harfler yok. Örnek veriyorum –ç sesini çıkaramayabiliyor öğrenci. Çünkü onlarda yok. –ş sesi yok, –i sesi yok. –e sesi –a sesi elifle tamamlanıyor gibi. Bu sesleri bazen karıştırabiliyor, okurken karıştırabiliyor, konuşurken karıştırabiliyor. Onun için öğrencide özellikle bazı zamanlarda sanki bir öğrenci güldüğü zaman sanki biraz kabuğuna çekiliyor gibi. Kendini tam da ifade edemiyor. Onun için en önemli şey şu yapı açısından dil grupları farklı olduğu için tam çocuk ifade edemiyor kendisini. Tam ifade edemediği için de sanki çekingen bir tavır sergiliyor ve bu sefer tamamen kapanmak zorunda kalıyor. Onun için ailede olabildiğince derse gelmeden önce ailenin bence kendi içerisinde en kötü Türkçeyi konuşsa bile konuşmaları gerektiğine inanıyorum ben. Çünkü ailede başlar eğitim, Farabi'nin de dediği gibi. Eğitim ailede başlar. Eğer ailede başlıyorsa eğitim eğer bu çocuklar Arapça ailede konuşuyorlarsa sürekli okula geldiklerinde Türkçe bir kelimeyi ifade ettiklerinde kendi dil yapılarından dolayı eğer yanlış söylüyorsa arkadaşlar tarafından gülünür veya bir şey oluyorsa ve geri çekiliyorsa bu eğitim sürecini olumsuz etkiliyor. Onun için Türkçe öğrenme süreçlerinde en önemli şey bence bu. Okuma tamam önemli ama birinci elden çocukların konuşması ve konuştuğunu iyi ifade edebilmesi lazım. Bunda da dil yapılarında sıkıntı yaşıyorlar.” (K7)

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde direnç gösterdiklerini, bunun çevresel ve ailevi faktörlerden kaynaklandığını, öğrencilerin sınıfta arkadaşlarını tercüman olarak kullanarak Türkçe konuşma gerekliliğini hissettiğini, bu durumun da öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ayrıca ailelerin evde Arapça konuşmayı sürdürmesinin, çocukların Türkçe öğrenmeye karşı direnç göstermesine neden olduğunu Buket, şu şekilde aktarmıştır:

“Yine altı yıl üzerinden cevap verebilirim bilmiyorum yani öğrenen geldiği ilk yılda da öğrenmiş oluyor. Öğrenemeyen de altı yıl boyunca direniyor. Bir de şöyle bir durum var. Bulundukları ortamda yalnız değiller. O da öğrenmelerini muhakkak etkiliyor. Sınıfa hiç bilmeyen bir çocuk geldiği zaman diğer çocuklar diğer arkadaşını tercüman olarak kullanıp bana derdini izah edebiliyor. Ben bunu Türkçe söylemeliyim diye düşünmüyor. O yüzden sorun yaşadığımız da oluyor. Yani öğrenmeyen direniyor, öğrenmiyor. Bunda aslında ailenin de etkisi var. Evde ısrarla eğer aile

de Arapça konuşuyorsa Türkiye’de yaşamalarına rağmen uzun yıllar en az beş yıl olmasına rağmen çocuk da direnebiliyor. Çünkü hayatını bir şekilde Arapça ile de idame ettiriyor.” (K1)

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde dilin yapısı, aile ve çevresel etkiler nedeniyle zorluk yaşadıklarını, direnç gösterdiklerini ancak Arapçayı devre dışı bırakan yöntemlerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını Ahmet, şu şekilde vurgulamıştır:

“Şöyle Türkçenin yapısı itibariyle sondan eklemeli bir dil olduğu için, tamamıyla alfabe farklı olduğu için öğrenme süreçlerinde çok zorlandıklarını söyleyebilirim. Bir de dediğim gibi zorlanıyorlar. Almak istemeyen almıyor. Bunu aldırma için uğraşıyoruz. Bir kelime, iki kelime öğretebilirsek kardır diyoruz. Hiç olmazsa okumanın ilk ses temelli, ilk okumayı öğrenseler dahi bu bize kâr amacıyla bakıyoruz. Süreç şöyle konuşmalarını ilerletebiliyoruz. Konuşmalarında sorun yok. Dört temel beceri üzerine konuşacak olursak konuşmalarını, dinlemelerini ilerletebiliyoruz. Şöyle merhaba, tanışma, selamlaşma, zaten bunlar basit konular olduğu için bunları hemen bir ay içerisinde çözüyorsun. Diyorsun ki önüne gelen herkesle tanış, önüne gelen herkesle konuş. Önüne gelenle yani burada bir Türkçenin yapısını kalıbını bilmesen dahi konuş. Yani git merhaba benim adım işte Esma, merhaba benim adım Ahmet, bunun gibi konuş. Yapısını dahi bilmene gerek yok, Türkçede cümle nasıl kurulur? Fiil nereye gelir? Kelime nereye konur? Sıfat nereye konur? Bunları vurgu nerede önemlidir? Bunları bilmene gerek yok ilk başta böyle konuş diyoruz. Okuduğunu anlama noktasında sıkıntılar yaşıyoruz, çocuklarla. Çünkü okumayı bilmediği için sen dâhi okusan dinlediğini anlama veya okuduğunu anlama noktasında bariz farklar oluşuyor. Bu en iyi öğrencide de böyle. Mecazi kelimeleri mesela anlamlandıramıyorlar. Atasözlerini olsun deyimleri olsun anlamlandıramıyorlar. Şöyle öğrenme süreçlerinden dediğim gibi Türkçenin yapısı çok farklı, sürekli eklerle ilerleyen bir dil olduğu için bu noktayı anlamlandırdığın an iş çözülüyor zaten. Bir şeyleri anlamlandırmaya başlıyorlar. Ama bu noktada takılanlar takılıp kalıyor, bazı öğrencilerde özellikle. Bunu hayatta anlamlandıramıyorlar. Dediğim gibi özellikle lisede, ortaokulda öğrenme öğretme süreçleri çok farklı. Öğrenme öğretme süreçleri farklı olduğu için liseye bambaşka bir müfredata bambaşka bir yöntem teknikle girmen gerekiyor. Ortaokulda düzeyine inmemiz gerekiyor. Burada öğretmen açısından zorluklar yaşanıyor. Örneğin ortaokulda yapılarla ilgili konulara takılıyorlar. Benim sınıfımda Arapça konuşmak yasak, eksi artım var her hafta artı veriyorum. Her yanlış hareketlerine eksi veriyorum, her doğru hareketlerine artı veriyorum. Mesela Arapça konuşanlara eksi veriyorum, bu Arapça konuşmalarını bir nebze engelliyor. İşte Türkçeyi öğrenme süreçlerindeki ana amacımız Arapçayı devre dışı bırakabilirsek Türkçeyi öğrenmeye başlıyorlar. Ama Arapçayı ne kadar devre dışı bırakabiliyoruz, veliyle kontak kurmaya çalışıyoruz. Veliyle kontak kuruyoruz, bu sefer veli tamam tamam dese dâhi evde sürekli bir Arapçaya maruz kalınıyor. Bunu dışarıya yansıtmadığımız sürece de bu başarılı olmuyor zaten. Ben de diyorum ki bunun üzerine hiç olmazsa evde bir Türk kanalı açın, televizyondan. Bilgisayarla televizyonla tabletle ilgilenseler belki oradan bir şey kapabilsinler. Bunu yapan öğrenci bariz belli olur. Çocuğa bakıyorsun, hiç okuma yazma yok. Ama bir bakıyorsun Arapça konuşurken Arap gibi, Türkçe konuşurken Türk gibi konuşuyor. Bu da televizyonun, dışarıdan arkadaş çevresinin, arkadaş ortamının öğrenme ortamını çok etkiliyor demek.” (K8)

Suriyeli ailelerin asimilasyon kaygılarından dolayı öğrencilerin isteksiz olduğu ve direnç gösterdiğini ve Türkçeye ihtiyaç duyulmayan çevresel koşulların, çocukların Türkçe öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini Hüseyin, şu şekilde belirtmiştir:

“Burada şunu diyebilirim yani öncelikle aileden gelen bir şey. Türkçeyi öğrenmelerini genellikle yani çocuklar ailelerde bir şey var Türkçeyi öğrenmesin yani Konya’da açıkçası çok diyemem de Kilis’te ben bunu çok yaşadım. Öğrenmesin Türkçeyi öğrenmesin, niye kendi benliklerini kültürlerini yitireceklerini düşünüyorlar. Asimile olacaklarını düşünüyorlar. Aileden bir zaten isteksizlik vardı, bu da tabii süreci etkiliyor. Çünkü ne yapıyor eve gidiyor çocuk ödev veriyorsun annesi babası istemiyor öğrenmesini, yeterince üstüne düşmüyor. Tabi istemediği için Arapçayı unutmasını istemiyor. Biz ne kadar uğraşırsak uğraşalım eve gidince Arapça konuşuluyor yani konuştuğunu unutuyor veya çevrede zaten hani Suriyeli aileler hep bir mahallede çoğunluk olarak yaşadıkları için şimdi mahalleye çıktığı zaman dışarı çıktığı zaman kasabı da var berberi de var marketi de var hepsi Suriyeli Türkçeye gereksinim duymuyor. Bu da tabii Türkçeyi öğrenmelerini daha da zorlaştırıyor. Bir maruz bırakma mecbur bırakma durumu olmuyor. Bu süreci olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” (K9)

Öğrencilerin Türkçeyi başlangıçta zor bulduğunu, ancak fiillerin mantığını kavrayıp sezdirme yöntemiyle öğretildiğinde bu zorluğun azaldığını Sonay, şu şekilde ifade etmiştir:

“Zor olduğunu söylüyorlar. Çok fiil olduğunu söylüyorlar, söylemişti genelde öğrencilerim. Mantığını ilk başta anlayamıyorlar. Sürekli her şeye bir farklı cevap verdiğimiz için ya da farklı bir fiil üzerinden telaffuz ettiğimiz için önce mantık anlaşılmıyor. Ama fiilleri oturtuktan sonra fiillerin mantığını anladıktan sonra daha kolay öğreniyorlar ama ilk başta hepsi öğretmenim Türkçe çok zor, sürekli bunu duyuyoruz çocuklardan zaten öğretmenim Türkçe çok zor bunu söylüyorlar. Sonra zamanla o sistemi oturtuyoruz. Biliyorsunuz biraz da dil süreç isteyen bir durum mantığını öğrenmeleri. Yani genelde bunu duyuyorum. Yani Türkçenin zor olduğunu söylüyorlar. Zaten öğretirken de biz çocuğum bak bu özne, bu nesne bu şekilde değil de daha çok sezdirme yöntemi ile öğrettiğimiz için dilin kurallarını zamanla onlar da farkına varmadan duyarak bunu öğrenmiş kapmış oluyorlar. Biraz kuralların içine girdiğimiz dönemler oldu. Daha böyle hani davranışçı yaklaşım mı diyeyim öyle girdiğimiz dönemler oldu. O dönemde çocuklar Türkçenin çok zor olduğunu, o matematiği bir türlü çözememişlerdi. Ama sezdirerek verdiğimizde o zaman hiç böyle sıkıntılar yaşamamıştık. Sezdirme yöntemiyle bu konuyu da aşmış olduk.” (K4)

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşamda ve sosyal ortamlarda daha iyi öğrendiklerini, ancak uyum sınıflarında aynı dili konuşanlarla bir arada olmalarının Türkçe öğrenimlerini zorlaştırdığını ve bu sürecin daha iyi planlanması gerektiğini Tuğçe, şu şekilde vurgulamıştır:

“Türkçenin yapısı üzerine öğrencilerden şöyle dönütler alıyorum. Genelde yapısal olarak zorlandıkları bir dil Türkçe. Gerçekten de dil bilgisi açısından Arapçaya göre tam tersi olduğu için Arapça biraz daha İngilizcenin dil yapısına benziyor. O yüzden İngilizceleri çok iyidir bizim öğrencilerimizin ama Türkçede zorlanıyorlar. Ama başarılı çocuklar ya da okuma yazmayı

öğrendikten sonra A2 seviyesine gelen çocuklar genelde Türkçenin yapısını da çözüyor. Ben şöyle düşünüyorum bu çocukların hepsi Türkçeyi gerçekten de en iyi pazarda, bakkalda, manavda, sokakta, Türk arkadaşlarıyla oynarken öğrendiler. Okulda kesinlikle öğrenmediler. Yani çünkü biz bu çocukları aldık hep zaten Araplarla bir araya koyduk. Yani sağ Arap, solu Arap, arkası Arap... E bu çocuk ben öğretmen olarak ders anlatıyorum, bir parça okuyoruz ama arkadaşına dönüp Arapça soruyor. Türkçe anlıyor ama Arapça soruyor. Arapça konuşuyorlar kendi aralarında. En basitinden arkadaşım silgini verir misin, diyecek bunu Türkçe sorma gereği duymuyor. Çünkü yanındaki Arap diyor ki hani Arapça o ne demekse onu söylüyor. Bu da ne oluyor çocuğun bence uyum sınıflarında Türkçeyi öğrenmesini zorlaştırıyor. Kursta daha iyiler ya da bu sistemin eğer devam edecekse süreç bir 10 yıl daha devam edecekse gerçekten gerekirse bir yıl kendilerini bu projedekiler Antalya'da bir otele mi kapatır, Afyon'da mı bir otele kapatır, bir yıl oturup biz bu sistemi nasıl oturtabiliriz diye güzel bir sistem yapıp eğer bu devam edecekse. Çünkü biz bu projeye başladığımızda nasıl olsa bir yıl sürecek, nasıl olsa 2 yıl sürecek 3 yıl sonra bitecek dediler. 7 yıl oldu eğer biz bu sistemi en başta oturtsaydık 7 yıl sonra bu çocuklar çok iyi yerlerde olurdu, öyle.”

(K10)

Çocukların Türkçeye ihtiyaç duydukları için çaba gösterdiklerini ve görsel materyaller ile videolar gibi araçlarla desteklenen sınıf içi maruz bırakma yöntemlerinin olumlu sonuçlar verdiğini Rabia, şu şekilde dile getirmiştir:

“Ee onu şöyle zaten artık günümüzde birçok çocuk Türkiye’de dünyaya gelmiş oluyor ve dile maruz kalıyorlar. Yani onların burada hayatlarını sürdürebilmek için komşularıyla bir manavla gelince burada öğretmenleriyle kendi sınıflarında arkadaşlarıyla iletişim kurmak zorundalar. Her insan için bir ihtiyaç. Çocuk buna ihtiyaç duyduğu için de yani bunu edinebilmek için öğrenebilmek için maksimum çabayı gösteriyor. Bir de ben sınıfta da maruz bırakıyorum. Görselleri çok fazla kullanıyorum. İlk başta dil öğretiminde videolardan yararlanıyorum. Kendim video hazırlamaya çalışıyorum onlar için. Onları da sürece dâhil ediyorum. Öğrettiğim her şeyi sınıfta canlandırıyorum. Resimlerini gösteriyorum, görsellerden yani bu şekilde materyallerden yararlanmaya çalışıyorum. O yüzden de iyi oluyor yani. Dönüşler güzel oluyor.”

(K5)

Çocukların Türkçeye maruz kaldıkları ortamlarda daha hızlı adapte olup öğrenebildiklerini Emel, şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerden duyduğum tek şey zor. Eklerde çok zorlanıyorlar. Çok uzun diyorlar, çok ek var karıştırıyoruz. Zaman ekleri özellikle kişi ekleri, iyelik ekleri, bunları karıştırıyorlar. Yani “Ben işte gidiyor okula” Ben gidiyorum okula diyor mesela, ben okula gidiyorum. O mesela diyor ki çok zor. Niye uzatıyoruz hani niye ben söylüyorum zaten. O eke ne gerek var mesela. Onun mantığını anlayamıyor. Ama ben açıklıyorum orada tek tek anlatıyorum kural olarak onda zorlanıyorlar. Öğrencilerin aslında çok akıllı olduklarını düşünüyorum. Özellikle yetenekli olduklarını düşünüyorum. Ama buna tabi önce eğilmeleri gerekiyor ve burada daha kolay aslında. Ben kampta çalışırken çocuklar zaten kampta Arapça konuşuyor, şehir yani ilçeye gitse Arapça konuşuyor. Kimseden Türkçe duymuyorlar. Şehir merkezinde Urfa merkezde zaten hep Arapça konuşuyorlar.

Zaten Türkçeye maruz kalmıyorlar. Burası daha kolay o konuda. Sınıfta hep Türkçe öğretiyorlar, Türkçe konuşuluyor. Hani öğretmenleri, arkadaşları Türk olduğu için daha kolay öğreniyorlar, daha kolay adapte oluyorlar. Hatta kendi aralarında konuşmalarına bakıyorum.” (K2)

Yukarıda belirtilen görüşlere tezat oluşturacak şekilde Türkçenin kolay bir dil olduğunu söyleyen Adnan, konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Türkçeyi kolay buluyorlar. Arapça gibi bir dili öğrendikleri için Arapça hani zor bir dil diyorlar. Türkçe çok basit diyorlar. Türkçeyle alakalı çok bir sıkıntıları yok çocukların.” (K6)

4.7. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Okulda Geçirdikleri Bir Günleri

Okulda Bir Gün temasına ilişkin on iki kodlama ortaya çıkmıştır. Katılımcıların günlük uygulamalarında, dil öğretimini destekleyen çeşitli yöntem ve materyalleri kullandıkları görülmektedir.

Tablo 11. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Proje Kapsamında Okulda Geçirdikleri Bir Güne İlişkin Tema Örüntüsü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f
Okulda Bir Gün	İletişim Kurma	K1, K8, K10	3
	Sesli Materyal Dinletme	K1	1
	Okuma Yapma	K3, K5, K7	3
	Oyun Oynama	K3	1
	Video İzletme	K3, K9	2
	Prosedür İşleri	K4	1
	Şarkı Ezberletme	K5	1
	Resim Yaptırma	K5	1
	Dil Bilgisi İşleme	K7	1
	Konuşma Yaptırma	K7	1
	Yazma Yaptırma	K7	1
	Derse Hazırlık Yapma	K9	1

Bu süreç, iletişim kurma becerisinden prosedürel işlere kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. *İletişim kurma* kodu (3 katılımcı), öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşim sağlama çabalarını yansıtırken, katılımcıların Türkçe öğretimi sırasında etkileşimi temel bir unsur olarak gördüklerini göstermektedir. *Sesli materyal dinletme* (1 katılımcı), *video izletme* (2 katılımcı), ve *şarkı ezberletme* (1 katılımcı) kodları, işitsel ve görsel materyallerin sınıf içi kullanımını vurgulamaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek ve dille doğal bir şekilde bağ kurmalarını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. *Okuma yapma* (3 katılımcı), *yazma yaptırma* (1 katılımcı) ve *konuşma yaptırma* (1 katılımcı) kodları, dil becerilerinin dört temel alanını geliştirmeye yönelik uygulamaları temsil etmektedir. Bunun

yanı sıra, *dil bilgisi işleme* kodu (1 katılımcı), öğrencilerin dilin yapısal özelliklerini anlamalarını destekleyen gramer çalışmalarına işaret eder.

Oyun oynama (1 katılımcı) ve *resim yaptırma* (1 katılımcı) kodları, katılımcıların eğlenceli ve yaratıcı yöntemlerle dil öğretimini destekleme çabalarını yansıtır. *Prosedür işleri* (1 katılımcı) kodu ise, katılımcıların eğitim süreçlerindeki resmi işlemlerle de ilgilendiğini göstermektedir. Son olarak, *derse hazırlık yapma kodu* (1 katılımcı), katılımcıların ders öncesi hazırlıklara verdiği önemi ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin bir gün içindeki çok yönlü yaklaşımlarını, sınıf içi uygulamalarını ve dil öğretimine olan profesyonel bakış açılarını anlamak açısından önemli veriler sunmaktadır.

Kilis'te çalıştığı günlerden bahsederek bir gününü anlatan Ahmet, derslerde ve teneffüslerde keyif aldığını çocuklarla sohbet ederek Türkçeyi kullandırmaya çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Zaten şöyle biz gruplar hâlinde yapmıştık sınıflarımızı. İşte iyi bilenler, orta bilenler az bilenler. İyi bilenler zaten çalışkan oluyorlar. Bu sınıfa ders anlatırken çok keyif alıyorum. Giriyordum üniversite niteliğinde der anlatıyordum. Konferans gibi herkes beni dinliyordu. Teneffüste rahat bir şekilde muhabbet edebiliyordum. Derslerde hakeza muhabbet edebiliyordum. Ders dışında konuşabiliyorduk programlar etkinlikler yapabiliyorduk.” (K8)

Okuldaki bir gününü anlatan Tuğçe'nin mutlaka sınıfa girer girmez sohbet ettiğini muhabbete çok önem verdiğini, çocuklarında bu duruma kayıtsız kalmayarak sorunlarını anlattıklarını bu yolla Türkçeyi daha iyi öğrendiklerini belirten ifadeleri şu şekildedir:

“Okuldaki bir günümü tabii ki anlatabilirim. Önce geldiğimde mutlaka sınıfa girer girmez ne yapıyorsunuz bakalım, nasılsınız iyi misiniz, derim. İyiyiz diye bağırıyolar ya tek tek sorarım Ali nasılsın? Muhammed nasılsın? Necma nasılsın? Ne yaptın peki televizyon izlediniz mi, ne izlediniz? İlla yani benim için ders çalışmaları, önemli olan sohbet. Ben muhabbete çok önem veriyorum. Çünkü çocuk ders anlatırken Türkçeyi öğrenmiyor değil. Sohbet ederken öğreniyor. Bana derdini anlatmaya çalışıyor çünkü çabılıyor. Yanındaki arkadaşına dönüyor arkadaşına Arapça diyor ki bunun Türkçe anlamı ne, diyor. Çünkü bana söyleyecek akşam ne izlediğini. Öyle Türkçesini öğrenmeye çalışıyor. Daha sonra dediğim gibi maalesef okuma yazma öğrettiğimiz için çocuklara okuma yazma tekrarı ile geçiyor ya da yeni bir hece öğrenme ile. Daha sonra bir ders mutlaka serbest etkinlik yapıyorum. Serbest derken ya hep birlikte oyun oynuyoruz ya şarkı dinliyoruz ya bahçeye çıkıyoruz. Ama birlikte öğrenilebilecek mesela bahçedeysen sesli harfleri sadece bu. Ben çocuklara hece tarzı öğretim, öğretirken devam ediyorum ama önce sesli harfleri veriyorum sesli harfleri nasıl seksek oynuyoruz ya biz yere yapııştırıyorum –a, -e, -i, -o, -ö, şeklinde zıplaya zıplaya öğreniyorlar, o şekilde bir günüm böyle geçiyor.” (K10)

Sorunları iletişim yoluyla birebir konuşarak çözdüğünü, çocuklarla sohbet ettiğini derse ilgilerini artırmak için sesli materyal dinlettiğini belirten Buket, görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Okuldaki bir günüm. Geliyorum bahçede öğrencilerimi gördüğüm zaman muhakkak iletişim kuruyorum. Ya da bir kavga ortamı varsa çözebileceğim bir şeyse muhakkak onlarla iletişim kuruyorum. Bir de şöyle bir durum oluyor. Öğrenciler kendilerini en azından belli zamanlarda bunu yaşıyorum. Kendilerini okula ve ortama arkadaşlarına yabancı hissediyorlar. Biz de PIKTES + Projesi kapsamında çalıştığımız için ben biraz daha normal öğretmenden daha hassas davranmaya çalışıyorum. Çünkü normal öğretmenin kırk kişilik bir sınıfı var. Suriyeliyi ayırması çok da mümkün olamayabiliyor ama biz sadece proje için okullarda çalıştığımız için hani çocuğa birebir iletişim kurup yani kuruyorum daha önem göstererek yaklaşmaya çalışıyorum. İşte okuldan gittikten itibaren o şekilde çocuklarla iletişim sağlıyorum. Ya da kursumuz başladığı zaman gelmeyen öğrenci varsa muhakkak arkadaşlarından neden gelmediğini öğreniyorum. O şekilde dersimizi yapıyoruz. Son dersimizde okula yani kursa biraz daha çekmek için ders harici etkinlikler de yapıyorum. Yani biraz daha kursa ilgilerini artırmak için. Oyun ya da işte az önce geldiğinizde de dinleme parçası açmıştım. O şekilde bir günüm bu şekilde geçiyor işte.” (K1)

Sınıfa girdiğinde istisnasız okuma yazma çalışması yaptığını bütün öğrencileriyle tek tek sesli okuma çalışmalarına devam ettiğini, bu çalışmalardan sonra çocuklara resim yaptırdığını ve şarkı ezberlettiğini belirten Rabia, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Biz bölümlere ayırıyoruz. Normal sınıflarda olduğu gibi bu ders Türkçe, bu ders Matematik böyle yapamıyoruz. O çok geçerli olmuyor. Genellikle ilk şöyle mesela bu dönemkinden devam edebilirim. Geliyorum mesela ilk başta birinci dersimizde okuma yapıyoruz istisnasız bir şekilde. Sınıfımda kaç tane öğrencim varsa hepsine belli bir süre ayırarak masaya çağırıyorum onu sesli okuma yaptırıyorum. Bu okumalarını hızlandırmak için yaptığım bir çalışma benim. İkinci dersimizde bir tane metin belirliyoruz. O metni önce ben okuyorum, sonra durdura durdura sırayla çocuklara okutuyorum. Bununla ilgili sorulara cevap veriyoruz mesela. İki dersimizi okumaya anlamaya ayırıyoruz mutlaka gün içerisinde. Dersin gidişatına göre eğer çok sıkıldılarsa araya küçük bir oyun küçük bir etkinlik mutlaka ekliyoruz. Çünkü süreçten çok çabuk kopuyor çocuklar. Bunlarla ilgili de nereye kadar ne öğrettiysen bununla ufak tefek sorular soruyorum. Kimler tekrar etmiş, kimler ne yapmış bunu da öğrenebilmek adına. Sene sonuna kadar en az beş tane Türkçe şarkı ezberletmeye çalışıyorum. Gelecekte nasıl bir hayat istersiniz? Bununla ilgili bir resim çalışması mutlaka yaptırmak istiyorum. Nasıl bir evde yaşamak istersiniz? Gelecekte kendinizi nerede görüyorsunuz? İşte ormanlar bizim için ne ifade eder? Hayvanların bizim için önemi nedir? Bu tarz şeyler verip çocuklara aslında ufaktan ufaktan mesajlar verip bununla ilgili bir resim yapmalarını mutlaka istiyorum. Her hafta için bir etkinlik planı yapıp buna göre oyun oynatıyoruz çocuklara. Bu şekilde günümüz geçiyor. Güzel ve verimli olduğunu ben düşünüyorum yani. Çocuklar benim için önemli olan onlar çocuk buradan eve giderken mutlu gitsinler. Ertesi gün aynı mutlulukla uyanıp okula gelsinler. Ben zaten bunu onların gözlerinde görebiliyorum.” (K5)

Okuma yazma yaparak ilk derse başlayan ve sonrasında dil bilgisine ve konuşmaya ağırlık verdiği bunun kendince önemli olduğunu ifade eden Halil, görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Okuldaki bir günüm işte öğrencilerle ilk derse girdiğimizde benim için ilk ders birinci derste her zaman okumadır. İlk derste okuma sürecini tamamlarım. Sonra çocukların yani dil bilgisi seviyesine göre. Ben dil bilgisini tamamen hani örnek veriyorum soyut bir dil bilgisi değil ama konuşmayla birlikte bir dil bilgisi verilmesi taraftarıyım. Ben o şekilde vermeye çalışıyorum. Yani örnek veriyorum çocuk zamanları geliyor diye öğreniyor ama bunu sosyal hayatında nasıl kullanabileceğini iyi bilmesi lazım ki onun bir amacı olsun. Onu öğrendiği sürece kullanmazsa o bilginin hiçbir anlamı yok, öğrendiğini kullanmıyorsa. Ben ikinci ders, üçüncü ders o şekilde yapıyorum. Dördüncü beşinci ders tamamen konuşmaya ayırıyorum ben. Çocuklarla konuşuyorduk yani diyalog, tamamen diyalog. Ben soruyordum mesela bir günün işte ben anlatıyordum mesela halı sahaya gittin mi bu hafta diyordum. En basit örneğiyle gittim diyordu. Nasıl oynadı? Şu şu şu. İşte kimler vardı? Ahmet, Mehmet, Ali geldi, işte şu geldi. Hocam biz çok iyi oynadık, gol attık gibi. Yani çocuğu heveslendiriyorum ki Türkçe ifade etmesine çocuk kendini ifade edebildiğini anlasın. İfade edebildiğini anladığı anda Türkçe konuşmaya başlayacak çünkü. Ben genel anlamda böyle. Altıncı yedinci ders ise tamamen yazma temelli yapıyorum. Yani ben söylediğim harfi söylediğim kelimeyi çocukların yazması ve olabildiğince düzgün ifade edilebilir şekilde cümleler kurmasına. Çünkü ne de olsa devlete gittiğinde tamam ama bir de yazı dili önemli olan. Yazı dilinde kendini tam ifade edemezse eğer bir öğrenci ne kadar da olsa toplumda ifade edebilse de devlete geldiğinde böyle bir sıkıntı yaşayabilir çünkü. Onun için de ben dediğim gibi yazmayı daha fazla ön plana alıyorum son iki dersimde. Yani bir günüm bu şekilde geçiyor.” (K7)

Merhabalaşarak sınıfa girdiğini, öğrenci evde çeşitli sebeplerden okuma yapmadığı için okuma çalışmalarına önem verdiği, sonrasında oyunlarla ve videolarla konuşmayan ya da konuşmak istemeyen çocuklarla diyalog kurarak güne devam ettiğini belirten Serpil, görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

“Okuldaki bir günüm, her gün okuma yapıyoruz. İlk geliyoruz, bir merhabalaşıyoruz, bir oyun oynuyoruz yani ellerimizi böyle bir çakıyoruz, bir hoş geldin o da on dakika sürmüyor zaten. Bir nasılsınız iyi misiniz falan. Konuşan çocuk konuşuyor onu susturmak mümkün değil. Konuşmayan çocuğu açmaya çalışıyoruz. Ondan sonra hadi bakalım bir kitap okuyalım, bir işte akıllı tahtadan bir metin açıyorum. Çünkü bu çocuklar eve gidince okumuyorlar. Sen hangi noktada bıraktıysan okuma yazmaya geçiriyorsun bu çocuğu ama senin okuttuğun kadar okuyorlar. Eve gidince o çanta bırakıyor kenara ve günlük şeylerine dalyorlar. Birçok çocuk da çalışıyor zaten, karton topluyor, babasına yardıma gidiyor. Yani vakti de yok birçok çocuğun. Birçok çocuk da istemiyor aileden destek almayınca. Bir kere bir okuma yapıyoruz önce. Aaa bak bugün çok güzel okudun, bence bir şeker hak ettin. Yarın daha güzel okumalısın. Bazen dakika tutuyoruz teşvik etmek için. Dört dakikada okudun, yarın üç dakikada okumalısın derken. Daha sonra kitaplarımız, kitaplarımız ilk başlarda biraz sıkıntılıydı. İlk başta İstanbul kitapları geldi bize böyle. Lise ve lise üstü öğretimi için. Çünkü hazırlıklı da değildik aslında ülke olarak da çok bilmiyorduk A1 düzeyi. İlk defa bu

kadar çok düzeyde çocuklara hitap eden bir proje. Çocuklar için bir kitabımız da yoktu. Çok şükür yavaş yavaş düzelmeye başladı. Kitaplarımız iyi, okuma yazma anlamında da. Sadece şey değil. Ses temelli geliyor ya bu kitaplar hani ses temellileri çok kullanamıyoruz o açıdan bir sıkıntı. Biz kendi kitaplarımızı fotokopi yoluyla çoğaltıyoruz. Konuşma eğitimi, mutlaka her gün bir çizgi film izliyoruz. İşte genelde Keloğlan oluyor, TRT Çocuk çizgi filmleri oluyor, Maşa oluyor. Bakın burada Maşa neden böyle yaptı? Sence Koca Ayı neden kızdı? Sürekli konuşturmaya yönelik. Kesinlikle Arapça konuşmasına zaten izin vermiyoruz derste. Her gün olabildiğince bir şey yapıyoruz hani son on beş dakikamız dersin bitmesine son on beş dakika bir bedene çıkarıyoruz. Takım birlikte oyun oynama becerilerini sağlamak için. Birlikte oyun oynamayı bilmiyorlar çünkü. Çok bireyselleştirilmiş bu çocuklar. Genellikle kız çocukları, hani erkek çocukları yine dışarı çıkıyor, okul bittikten sonra. Arkadaşlarıyla oynuyor sıkıntı yok. Futbol oynuyor, yakar top oynuyor. Kız çocukları hiç dışarı çıkmıyor. Kız çocukları okulda eğer oynatmazsan sen hiç oyun oynamayı bilmiyorlar. Yani nasıl kural koymayı bilmiyorlar. Sen başında duracaksın, sen kızacaksın bakın kuralı sen hatırlatacaksın. Yavaş yavaş bunu da kırdık. Artık kuralları da öğrendiler. Bu şekilde bir de dikte çalışması yapıyoruz her gün oda kesin oluyor. Ben okuyorum onlar yazıyor. Bu şekilde bir günümüz bitiyor.” (K3)

Okula mutlu olarak gelmeyi kendini okula ait olmakla ilişkilendiren Sonay, bir gününün genellikle prosedür işleri yapmakla geçtiğini şu şekilde belirtmiştir:

“Okuldaki bir günümü anlatayım. Sabah geliyoruz, bizim bir imza çizelgemiz. Ona bir hemen imzamızı atarız çünkü maazallah okuldan falan kaçırırız. İmzamızı atarız sonra bir sınıfımız eğer böyle bodrum katlarda değilse öğretmenler odasına çıkıyoruz. Ama mesela bodrum katında ise sınıf veya okulun dışında konteynerde falansa öğretmenler odasına uğrama ihtiyacı hissetmeme durumlarımız oluyor. Sınıfa gitmek için bazen istekli oluyorsunuz bazen olmuyorsunuz çalıştığınız okula göre de değişiyor. Eğer okulumdaki sınıfım bana aitse ve ben o sınıfa okula kendimi ait hissediyorsam okula gayet mutlu geliyorum ve okula ait hissediyorum ve o gün çalışma isteğim de oluyor. Ama eğer ki ben kendimi okula ait hissetmiyorsam mutsuz bir şekilde doğal olarak günümü geçiriyorum. Bu şekilde sonrasında yine çocuklarla bir etkinlik ya da mutlaka bizim çocuklardan birisi bir olaya karışmıştır mutlaka okulda yaşanıyor çünkü. Bir şiddet olayının içinde görüyorum çocukları. Böyle ama okulda genel olarak mutluyuz. Yani sıkıntı elbette ki çıkıyor ama sistem giderek oturduğu için ilk başlara göre genelde günümüz bu şekilde geçiyor yani. Biraz olaylı, biraz mutlu her okulda yaşanabilecek şekilde. Ve çıkarken mutlaka imza çizelgesine imzamızı atıyoruz, unutmuyoruz.” (K4)

Sınıfında okuma yazma bilmeyen öğrencilerin çoğunlukta olduğu ve bu yüzden materyal eksikliği yaşadığını belirten, videolar izleterek anlama çalışmaları yapan Hüseyin, okuldaki bir gününü şu şekilde aktarmıştır:

“Okulda saat 7.30'da dersimiz başlıyor. 7.20 geçe gibi okulda oluyorum. Okuma yazmayı hiç bilmeyen öğrencileri aldım bu sene. Ona yönelik geldiğim zaman bizde şöyle bir şey var materyal eksiklerimiz çok fazla, hiç okuma yazma bilmeyen öğrencilere uygun hiçbir materyalimiz yok. Ben bu

sene hep fotokopiden ilerledim. Bu yüzden sabah geldiğimde harflere yönelik genellikle fotokopiler çekiyorum. İşte o gün hangi harfi işleyeceksek harf harf gittim. Daha sonra videolar olur, bir kısa hikâye olur onu anlatıma yönelik ders işliyorum. Yani öğrencilerimle bir günüm böyle geçiyor.”
(K9)

4.8. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencileriyle İlişkilerinde Kendilerini Nasıl Hissettikleri

Öğrenci-Öğretmen İlişkileri temasına ilişkin dört kodlama ortaya çıkmıştır. Bu kodlar, katılımcıların öğrencilerle kurdukları duygusal bağların ve ilişki dinamiklerinin öğrenme süreçlerine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 12. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencileriyle İlişkilerinde Nasıl Hissettiklerine İlişkin Tema Örüntüsü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f
Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	Sevildiğini Hissetme	K2, K5, K9, K10	4
	Anne Gibi Hissetme	K3, K4, K7, K10	4
	Mutlu Hissetme	K1, K3, K4, K5, K8	5
	Merhamet Hissetme	K6	1

Öğrenci-öğretmen ilişkileri temasına ilişkin dört kodlama ortaya çıkmıştır. Bu kodlamalar, katılımcıların öğretim sürecinde öğrencilerle kurdukları bağın farklı boyutlarını yansıtmaktadır. *Sevildiğini hissetme* kodu (4 katılımcı), öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları ilgi ve destek sayesinde kendilerini değerli hissettiklerini vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğretim süreçlerine olan bağlılıklarını ve katılımlarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. *Anne gibi hissetme* kodu (4 katılımcı), öğretmenlerin, özellikle hassas durumdaki öğrenciler için rehberlik ve koruma sağlayan bir figür olarak algılandıklarını göstermektedir. Bu tür bir ilişki, öğrencilerin duygusal olarak güvende hissetmelerine ve öğrenme ortamında kendilerini rahat ifade etmelerine olanak tanır. *Mutlu hissetme* kodu (5 katılımcı), öğrencilerin olumlu duygular geliştirdiğini ve sınıf ortamında keyif aldıklarını yansıtmaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinin daha etkili ve eğlenceli hâle gelmesini sağlamaktadır. *Merhamet hissetme* kodu (1 katılımcı), öğretmenlerin empati ve anlayış temelinde ilişkiler kurduklarını göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve öğretim süreçlerine aktif olarak katılmaları açısından önemlidir.

Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları bağın, öğrenme sürecine olan katkılarının önemli olduğunu göstermektedir. Konuyla ilişkili olarak bazılarının görüşü şu şekildedir:

“Sevildiğimi hissediyorum aslında. Çünkü çocuklar Urfa’da da kendi Suriyeli öğretmenlerinden çok sert, katı bir eğitim alıyorlardı. Bizi görünce seviniyorlardı. Bizde şımarıyorlardı. Hani nasıl aileden birini görürsünüz şımarırsınız onun gibi. Hani bize kucak açıyorlardı aslında. Burada da aynı şekilde sınıfta biraz daha ötekileştiriliyorlar. İstemsiz hani ben kimseyi burada suçlamıyorum. Öğretmenler öğrenciler herkes aslında çok kucak açıyor bizim okulumuzda da ama ister istemez hani biz Suriyeliyiz zaten deyip kendilerini çekmiş olabiliyorlar. Ama benim sınıfımda daha böyle hepsi Suriyeli olduğu için ya da başka milletten insanlar olduğu için hepsi kucaklıyor. Ben de sadece onlara hitap ettiğim için aslında beni sıcak görüyorlar kendilerine daha yakın görüyorlar.” (K2)

“Ya bu durum bizde şöyle bir şey var. Her sene bir öğrencimiz değişiyor, aynı öğrencileri bir sene alabiliyoruz. Bir sene uyum sınıfı veya dil kursu olarak açtığımız için her sene öğrencimiz değişiyor. Bu seneki öğrencilerim gerçekten beni yordu. Derse katılımı derse isteği hiç yoktu öğrencilerimin yani bir iki öğrencim iyiydi, geriye kalan öğrencilerim beni çok yordu. Yani çok yani gerçekten bıkkınlık derecesine getirdi. Bu mesela önceki seneki öğrencilerim de çok aşırı iyiydi, her konuda konuşabiliyorduk. Ana dersi eğlenceli hâle getiriyorduk, öğrencilerime bağlıydım çok seviyordum. Onların da beni çok sevdiğini düşünüyorum ki hâlen her teneffüste beni gördüklerinde yanıma geliyorlar muhabbet ediyorlar sohbet muhabbet ediyoruz. İşimiz biraz dönem dönem olduğu için değişik her sene değişiklik gösteriyor diyebilirim.” (K9)

“İyi hissediyorum. Yani mesela genelde ben öğrencilerle çok çabuk anlaşılan bir öğretmenim. Yani onlar bana ben onlara sevgi ve saygı duyarız. Öğrenci yaramaz da bir öğrenci olsa asla zapt edilmeyecek bir öğrenci de olsa mutlaka onunla benim aramda özel bir bağ vardır. Biz bir şekilde anlaşırsınız. O arkadaşları ile anlaşmasa da benle anlaşır. Bir de nedense her öğretmen öyle herhalde diye düşünüyorum. Sınıf öğretmenleri beni daha iyi anlar ama sahipleniyorsun öğrencilerini. Ne yapıyorsun aman düşmesin aman başka öğrencilerle kavga etmesin. Daha böyle sahiplenici, hem öğretmen hem anne oluyoruz, öyle diyeyim.” (K10)

Öğretmen öğrenci ilişkilerinin hem duygusal hem de akademik olarak daha sağlam bir temel üzerinde gelişmesi gerektiğini ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bir anne gibi. Yani onları hayata hazırlamak, hep onlara da söylüyorum zaten. Dili zaten öğrenirsiniz, bu ülkede yaşıyorsunuz, konuşmayı öğrenirsiniz ama şey terbiye diyebiliriz, örf adet diyebiliriz bunlar biraz farklı olabiliyor bu çocuklarda. Birazcık toplum içinde nasıl davranmaları gerektiğini bilemeyebiliyorlar. Bunları öğretmeye çalışıyoruz. Ya en basitinden bir ayakkabı bağlamayı, bir şey yapmamayı öğretmeye çalışıyoruz. Bir anne gibi sürekli onları uyaran sürekli bakın burada böyle yapılmaz hani biz böyle yapmıyoruz. Böyle yapmasanız daha iyi olur. Yemek yerken mesela yemek yeme kültürleri onların çok farklı. Bizde yerde bile yesek bir sofraya bezi kültürümüz vardır mesela o bez açılır o bezin üstüne hatta bir tahta koyulur vesaire bir tepsi koyulur. Onlarda biraz daha farklı veli ziyaretlerine gittiğimiz için sürekli ortamlarını görüyoruz yani onların direk hafızaya geliyor zaten onun üstüne koyuyorlar. Sınıfta da öyle yapmaya çalışıyorlar hayır. Sınıfta bizim bir beslenme örtümüz vardır bunun üstünde yenir, evde de böyle yapın tamam mı? Bir örtünün üstünde yiyin hijyen noktasında. Daha çok işte bunları öğretmeye çalışıyoruz. Yani Türklere uyum sağlasın. Yarın bu çocuk Türk sınıfına gidecek bir sene alıyoruz biz bu çocuğu. Türk

sınıfına gittiğinde hem yani onlardan geri kalmasın yani bir Türk gibi yaşayış tarzına sahip olsun, evet kendi kültürünü kaybetmesin ama toplumda, bir okulda, bir hastanede, bir postanede bir Türk gibi davransın daha çok.” (K3)

“Mutluyum, çocuklar şöyle ben sınıfa girdiğim zaman çocukları şöyle görmüyorum a bu Suriyeli, bu Afganistanlı görmüyorum. Böyle bir durumum yok. Sınıfa girdiğim zaman hepsi çocuk, hepsi öğrenci. Hatta ben şeyim yani hani normal bir öğretmenim, öğretmenlik yapıyorum yani bana göre sorun yok. Dışarıdaki algı biraz farklı olsa da. Çocuklarla iletişimimde de ilk böyle çocuğu yeni aldığım da sıkıntı yaşayabiliyorum. Ama sonrasında iletişim kuruyorum ve birbirimize alışıyoruz o süreç içerisinde ve onlar artık benim kendi çocuklarıymış gibi oluyorlar. Bir sıkıntıları bir dertleri olduğunda önce bana geliyorlar, daha önceki öğretmenlerine değil de. Hemen gelip bana bunu hissettirdikleri zaman da doğal olarak bir onlara karşı böyle evet siz benim yavrularımsınız diye bir benimsiyorum onları. Hemen bir evet tamam onlar bana ait diyorum. Bir şey söylendiğinde de ister istemez hayır öyle değildi noktasına geliyorum. Çünkü sahipleniyoruz birbirimizle bir bağımız oluyor çocuklarla sonuçta her ne kadar dışarıdaki algı farklı olsa da sınıfa girdiğimde onlar benim gözümde öğrenci. Benim çocuklarım oluyor yani. O şekilde bir bağ kurmuş oluyoruz. Onlar da başarılı olduğu sürece daha da böyle şey oluyoruz nasıl diyeyim aramızdaki iletişim kuvvetleniyor. Bu şekilde yani benim gözümde onlar bir çocuk, bir öğrenci Suriyeliden ziyade böyle bir durum var. Her ne kadar dışarıdaki algıyı kıramasak da sınıfa girdiğimiz zaman onlar bizim gözümüzde daima çocuk daima öğrenci ve dünyadaki birçok sistemi de bu çocukların üzerine vurup ya da siyasi algıyla da bunu yapmıyordur bundan eminim. Bizde de öyle bir durum yok. Onlar sınıfa girdiği zaman da benim çocuklarım yani.” (K4)

“Suriyeli öğrencilerimle ilişkilerimde Suriyeli öğrencilerde şöyle bir şey var. İlk geldiğimde ilk anda kendilerini geri çekiyorlar ilk başta mesela ben bu sınıfa ilk geldiğimde ilk çocuklarla birlikte oturduğumda çocuklar önce kendini geri çekti. Çünkü kendi sınıflarından başka bir sınıfa geldiler. Çünkü çocuk sorguluyor. Ben bu sınıfa niye geldim acaba? diye. Ne olacak acaba? Öğretmen bana ne yapacak? Beni biliyor öğretmen ama bana ne yapacak? diyor ve bu süreçle yaklaşık bir ay sonra çocuklar burada farklı bir şey öğrendiklerinde farklı bir şey olduğunun farkına varıyorlar. Farkına vardıktan sonra da öğretim sürecine giriyor. Çocuk çünkü benimsiyor. Yazmayı okumayı benimsiyor. Sen çocuğa tahtadakini yaz demeden bile çocuklardan bazılarının yazıp geldiğini görüyorsun. Çünkü artık çocuk benimsemiş. Aynı şey olduğunu farkına varıyor. İlk başta yaşanan bu aşırı derecede çekingenliği ben normal karşılıyorum. Çünkü Türk öğrencilerde de bu şekilde oluyor. Belli bir süre sonra önemli olan nokta bu. Uzarsa o zaman öğretim süreci tamamlanmaz. Bu kısa bir süre olduğu için benim için açıkçası çok bir sıkıntı yaşanmıyor. Özellikle öğrencilere karşı daha çok bir yani arkadaş değil ama onların daha büyüğü babası dedesi gibi mantığıyla yaklaştım. Çok aşırı derecede olmamak kaydıyla. Çok aşırı derecede samimi olmamak kaydıyla. Ben çocuklarla olabildiğince hem okula entegre olması hem sınıfa entegre olması açısından yani ben olabildiğince arkadaş gibi yaklaşmaya çalıştım çocuklara.” (K7)

Katılımcıların birçoğu, öğrencilerine duydukları sevgiyi ve onların kendilerine olan sevgisini vurgulamaktadır. Öğrencilerin sevgiyi hızlı bir şekilde hissedebileceğini, dolayısıyla onlara

sevgi verdikçe onların da sevgilerinin büyüdüğünü belirtmektedirler. Bu sevgi bağının öğretmenlerin gözünde kendilerini farklı bir yerde görmelerine yol açtığını ifade etmektedirler. Bir öğretmen, öğrencilerinin gözünden kendisini görmekten büyük mutluluk duyar ve bu bağ, öğretmen için hem kişisel hem de profesyonel bir tatmin kaynağı olur.

Öğretmenlerin daha çok öğrenciyle iletişim kurarken, velilerle kurdukları ilişkilerde sınırlamalar yaşadıklarını göstermektedir. Bu durumla ilgili bazı katılımcılara ait görüşler şu şekildedir:

“Nasıl hissediyorum. Ya severek yapılmazsa zaten çok zor. Çünkü altı yıl olmuş severek yapmazsam gerçekten çok ciddi eziyet olurdu. Yani söyleyebileceğim bu şu anda. Severek yaptığım için en azından öğrencilerle hiçbir sorun yaşamadım.” (K1)

“Kendimi onların gözünden gördüğüm zaman çok mutlu oluyorum. Çünkü onlar için çok farklı bir şey yani karşılarında bir insan var bu onlardan farklı bir milletten ama çocuklar sevdiklerini önem verdiklerini çok çabuk hissediyorlar o yüzden de siz onları sevdikçe onların size olan sevgisi çok daha büyük oluyor. Kendimi onların gözünden görünce mutlu oluyorum yani. Çok çok yani olduğum yerden çok farklı bir yerde görüyorum. Yani normal kendi sosyal yaşantımdan farklı bir yerde görüyorum onların gözünde kendimi. Bu şekilde hissediyorum.” (K5)

“Suriyeli öğrencilerimde ilişki dediğim gibi öğrencilerle ilişki kurmak bilmeyenler varsa zor. Yani bir hedef dili bilmiyorsa zor. Bir aracı dil kullanmak lazım. Mecburen onu da onlar bize ayak uyduramadığı için biz onlara ayak uydurmak zorunda kalıyorduk ama Türkçeyi öğrenen öğrencilerle dediğim gibi ilişkilerde gayet başarılı oluyorduk. Ama bilmeyen öğrencilerle çok büyük sorunlar yaşıyorduk. Şöyle ara ara yükseldiğimiz de oluyordu. Çünkü ders çalışmıyorlar etmiyorlar, bir şeyler öğrenmek istemiyorlar. Sen şartlandırmak istiyorsun. Sorunlar çıkıyordu ama iyi öğrenciler sürekli bir şeyler kapmak istiyordu. Sürekli bir şeyler kapmak isteyince de dediğim gibi bu kültür aktarımı açısından da öğretmenin işine geliyor. Aslında kültürünü beş dakikalık bir çay kahve muhabbetinde bile aktarabiliyorsun. Yani Türklerin oturuşu, kalkışı ve zaten iyi öğrenci kültür aktarımını da çabuk alıyor. İlişkilerimizde kendimi iyi hissediyorum. Velisiyle muhatap olman gerekiyor, daha çok öğrenciyle ilgili sorunlarda veya başarılarında velisiyle muhatap olman gerekiyor. Burada da veli tamamen kendini kapatmış. Bizim dışarıdan gelen mülteci grupların, göçmen grupların böyle bir sorunu var işte. Tamamen her şeye kendilerini kapatıyorlar. İlişki kuramıyoruz. İlişki kursak dahi bizim Türkler gibi değil. Bizim Türklerde şöyle bir şey var. Gidince öğretmene işte okul personeline saygıyla yaklaşırsalar dahi samimi bir ortam oluşuyor. Ama Suriyeli ailelerin, yurt dışından gelen göçmen ailelerin kendini buraya adapte edememesi diyeyim artık, burayı benimseyememesinden dolayı mı bir çekinik duruyorlar. Hâlâ bir geri planda duruyorlar. Ne dersiniz o kafasındalar. Bunu da istemiyorum yani. Velilerle ilişkilerimiz de böyle. Öğrenci ilişkilerimiz iyi düzeyde ama onu diyeyim.” (K8)

Suriyeli öğrencilere merhametle yaklaşarak, onların temel ihtiyaçlarını ve sosyal durumlarını gözlemleyip, akademik başarılarından bağımsız olarak onlara iyi şeyler kazandırmaya çalıştığını Adnan, şu şekilde belirtmiştir:

“Ya Suriyeli öğrencilere hani genelde ben merhamet ediyorum. Suriyeli öğrenciler sonuçta buraya gelmiş, yani merhamet ediyorum, elimden geldiğince çocuklara aç mısınız tok musunuz, beslenme yaptınız mı? diye soruyorum. Hani kılık kıyafetine bakıyorum, nasıl durumu. Her gün aynı kıyafeti mi giyiyor? Bazen velilerini çağırıyorum. Veliler ile sohbet ediyorum. Genel manada hani akademik olarak bazen çok istediğimizi alamasak da hani sosyal olarak onlarla iyi şeyler yaptığımızı düşünüyorum.” (K6)

4.9. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Edindikleri Deneyimler Neticesinde Suriyelilere Bakış Açıları

Suriyelilere Bakış Açısı temasına ilişkin beş kodlama ortaya çıkmıştır. Bu kodlar, katılımcıların Suriyeli öğrencilere ve genel olarak Suriyelilere yönelik algılarının nasıl şekillendiğini ve zaman içinde nasıl değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 13. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Edindikleri Deneyimlerin Suriyelilere Bakış Açılarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Tema Örüntüsü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f
Suriyelilere Bakış Açısı	Olumludan Olumsuzla Değişme	K4, K5	2
	Olumsuzdan Olumluya Değişme	K1, K8, K9	3
	Değişimin Olmaması	K2, K3, K7	3
	Merhamet Hissetme	K6	1
	Toplumsal Ön yargılı Olması	K10	1

Olumludan olumsuzla değişme kodu (2 katılımcı), bazı katılımcıların başlangıçta olumlu bir bakış açısına sahipken, deneyimlerin ardından daha olumsuz bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, genellikle beklentilerin karşılanmaması veya çeşitli sorunlarla karşılaşılması sonucunda ortaya çıkmıştır. *Olumsuzdan olumluya değişme* kodu (3 katılımcı), başlangıçta ön yargılı veya olumsuz bir tutuma sahip olan katılımcıların zamanla Suriyelilere karşı daha olumlu bir yaklaşım geliştirdiğini göstermektedir. Bu değişim, genellikle öğretmenlerin öğrencilerle bireysel etkileşimleri ve kişisel deneyimlerinden kaynaklanmıştır. *Değişimin olmaması* kodu (3 katılımcı), katılımcıların başlangıçta sahip oldukları algının zaman içinde değişmediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kişisel değerleri, deneyimleri veya Suriyelilere ilişkin genel toplum algısı gibi çeşitli faktörlerden etkilenmiş olabilir. *Merhamet hissetme* kodu (1 katılımcı), katılımcıların Suriyeli öğrencilere karşı

duygusal bir bağıllık ve empati geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin zorlu yaşam koşullarını anlamaya çalıştıklarını ve onları desteklemeye yönelik bir tutum sergilediklerini göstermektedir. *Toplumsal ön yargılı olması* kodu (1 katılımcı), bazı katılımcıların Suriyelilere karşı kalıplaşmış düşüncelerle yaklaştığını göstermektedir. Bu durum, genellikle toplumda yaygın olan genel yargıların veya sınıf içindeki sorunların etkisiyle şekillenmiştir. Bu bulgular, katılımcıların Suriyeli öğrencilere ve genel olarak Suriyelilere yönelik algılarının bireysel deneyimlere ve sosyal bağlamlara göre nasıl farklılık gösterdiğini ve değişebildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte sergiledikleri tutumlar, sınıf içi ilişkiler ve dil öğretim süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Başlangıçta Suriyelilere savaş mağduru olarak merhametle yaklaşırken, 2018'den sonra ekonomik nedenlerle gelenlerin artmasıyla bu bakış açısının olumsuz yönde değiştiğini Sonay, şu şekilde ifade etmiştir:

“Şöyle ilk başta onların 2011'deydi yanlış hatırlamıyorsam sınırdan girişleri ve o dönemi hatırlıyorum. Biz de yakın bir dönemde zaten dört–beş yıl sonra bu işe başladık. Bizim gözümüzün önünde de gelen insanlar vardı. Sınırdaki çalıştığım dönemlerde o insanların o sıkıntılarını daha çok daha yakın görüyordum. Çünkü o savaşın ciddi etkilerini yaşayan insanlar vardı benim gözümün önünde babasını kaybetmiş ya da işte mesela kolunu kaybeden öğrencim vardı, ayağını kaybeden öğrencim vardı, gözünü kaybeden öğrencim vardı. Savaşın birebir o kötü etkilerini gördüğüm öğrenciler karşımdaydı ya da insanlar karşımdaydı Suriyeliler genel olarak. O zaman onlara evet diyordum, bunlar savaş mağduru ve bunlar ciddi sıkıntılar yaşamışlar. Sonra bir 2018'den sonra farklı bir durum oluşmaya başladı. Çünkü 2018'den sonra biz savaş mağdurlarından ziyade Suriye'deki ekonomik sıkıntılar ya da oradaki yaşam şartlarından dolayı gelen insanları görmeye başladım ben ama daha öncesinde 2016'da başladığımda evet ciddi ciddi savaş mağduru bu insanlar. O yüzden geliyorlardı ve evet gerçekten sığınmacı mülteci olma evet mülteci diye bakıyordum daha merhametliydim. Sonra dediğim gibi 2018'de özellikle de Konya'ya geldikten sonra buradaki insanlarla konuştuğumda Suriyelilerle konuştuğumda savaştan değil oradaki işte evi yıkılmış, ev yok o yüzden gelmiş ya da diyor ki orada benim ekonomik olarak bir şeyim yok, burada da yardım ediyorlar o yüzden geldim. Böyle cümleler duyduktan sonra onlara bakış açım değişti. Çünkü gelen insanlar savaştan kaçmıyordu. 2018'den sonra özellikle. Orada kendine ait konforlu yaşam alanı sunulmadığı için ya da konforu kendi oluşturamadığı için buraya geldiğini gördükten sonra onlara bakış açım değişti. Çünkü gelen insanlar savaştan kaçmıyordu. O yüzden şu an onlara karşı özellikle de dışarıda gördüğüm zaman çok olumlu şeyler düşünmüyorum, çünkü yaptıkları şeyler burada bize yaşattıkları şeyler hiç de normal değil. Umarım kendi ülkelerine bir an önce dönerler, çünkü savaşın etkileri özellikle de artık son dönemde 2018'de burada doğmuş büyümüş ya da kendi ailesinden bile sorduğumuz zaman Suriyeli olduğunu unutup ben Türküm diyen öğrencilerimiz var artık yani hani. Çünkü aile de onu benimsemiş ve Türkiye'den gitmek

istemiyorlar. İlk baştaki evet 2018'e kadar gelenler savaş mağduru ama 2018 ya da bilmiyorum bana göre baz almak gerekirse 2018'den sonra gelenler kesinlikle savaş mağduru değil. Böyle bakış açım olumsuz yönde bir ivme gösterdi diyebilirim.” (K4)

Türkiye'ye ilk geldiklerinde Suriyelilere karşı büyük bir empati ve üzüntü duyarken zamanla, özellikle yetişkinlerin mücadele etmeme eğilimleri nedeniyle bu yaklaşımının olumsuzu döndüğünü Rabia, şu şekilde anlatmıştır:

“Ben 2017'de başladım bu işe. İlk başta onlar için çok fazla üzüliyordum. Yani sonuçta ülkelerinden oldular. Farklı bir yere geldiler. Sonuçta hiç kimse böyle bir yaşantısı olsun istemez yani. Ben kendimi onların yerine koyduğum zaman ben de böyle bir yaşantım olmasını istemem ama çok uzun bir süreç. Bu süreç içerisinde insanların bazı şeyleri öğrenmesi gerekiyor, bazı şeyleri düzeltmesi gerekiyor. Ee yaşadığı şeylerden kendi payına düşen o dersi alması gerekiyor. Ben onların bu dersi aldıklarını düşünmüyorum. Buraya geldikten sonra da şöyle, bunları çocuklar için söylemiyorum, onları ben her zaman bunların dışında tutuyorum ama aileleri için konuşuyorum. Şöyle onlar bundan bir ders çıkarmamışlar. Buraya geldikleri zaman maddi olarak ya bizim milletimiz çok fedakâr bir millet. Çok da yani merhametli bir millet. O yüzden onları güzel bir şekilde sarıp sarmaladılar, ellerinden gelen desteği de gösterdiler ama onlarda şöyle bir şey oldu. Biz burada beleşten hayatımızı sürdürüyoruz. Hiçbir şey yapmamıza gerek yok çalışıp çabalamamıza gerek yok. Ya bir şeyler için mücadele etmediler yani. Hepsi de böyle değil bu arada. Gerçekten çoluğu çocuğu için uğraşan aileler de var. Ama çoğunluğunda gördüğümü söylüyorum ben. Adam bir tane velim var benim 74 yaşında ve şu an iki yaşında çocuğu var mesela. Yani böyle saçmalıklar da yaşanıyor. Birincisi bu. İkincisi de biz ne yazık ki onları buraya ilk aldığımız zaman onların önünde bir şey oluşturmadık. Bir kural koymadık. Mesela tek eşlilik bunlara bir kural olarak koyulmalıydı. Çocuk sayısı sınırı bunlara bir kural olarak koyulmalıydı. Kızılay kartı veriliyor bunlara çocuk sayısı artan ailelere verilen kart sayısı da artıyor mesela. Bunların yapılmaması gerekiyordu. Okula gönderdikleri çocuklar üzerinden de çocuklara eğitim desteği olarak onlar üzerinden de para alıyorlar. Buna da bir sınırlama getirilmesi gerekiyordu, bence benim fikrim. Şimdi adamlar bu kadar sınırsız, bu kadar uçsuz bucaksız her şeye sahip olabildikleri için de hiçbir şey için çaba göstermeden burada böyle yavaş yavaş ülkenin sırtında bir kambura dönüştü bunlar. Bu süreç de beni üzüyor yani. Acımadan çok kızgınlığa dönüştü onlarla ilgili fikrim. Çok acıyordum onlara, çok üzüliyordum ama geldikten sonra bu hâllerini içlerine girip gördükten sonra çok büyük bir kızgınlığa dönüştü yani.” (K5)

Projeye başlamadan önce çocuklara ulaşamayacağını düşündüğünden korkularının olduğunu, özellikle velilere karşı başta ön yargılı yaklaştığını ama daha sonra deneyimlerinden hareketle ön yargılarının kırıldığını ve olumlu bir bakış açısı geliştirdiğini Buket, şu şekilde aktarmıştır:

“Projeye başlamadan önce ilk başta korkularım vardı. Ben çocuklara nasıl ulaşacağım? Bir de eğitime gittiğimizde hep şu söylendi. Bunlar savaş çocukları, bomba seslerinden geldiler bir şey yaparken ya da bir şey konuşurken ya da davranışlarınızda bu çocuklara çok dikkat etmelisiniz. Daha önceden de başıma geldi, ilk çalıştığım kurumda öğrenci savaştan gelmiş çok yakın bir

zamanda gelmiş, uzun bir zaman olmamış. Sürekli böyle davranış bozukluğu sergiliyor, korkuları vardı. Benim ilk başta tuhafıma gidiyordu, neden yani burası güvenli bir bölge burada yalnız bir savaş yok ya da rahatsız edecek bir durum yok. Neden bu kadar üstlerinden atamıyorlar diye düşünüyordum. Daha sonra onların yaşantılarını dinledikten sonra hak verdim. Yani kolay bir şey yaşamadılar, kolay bir şey değil aşması çok zor şeyler yaşamışlar. Özellikle yani savaşı görüp gelenler yakın zamanda gelenler savaşın ilk çıktığı zaman değil de savaşın artık sonlarına doğru gelenlerde bu psikolojik bunalım çok yoğundu. Bir de benim korkum çocuklara ulaşamazsam hani çocuklara dil bilmiyorum nasıl olur hep bir korku vardı. Ama sonra şunu öğrendim sevginin dili her yerde aynıymış çocuklara biraz sevgi gösterdikten sonra isterseniz siz hiçbir şey bilmeyin isterseniz onlar hiçbir şey bilmesin birbirinize ulaşıyorsunuz. O yüzden ilk başta çocuklara karşı bir ön yargı vardı. Nasıl olur, nasıl eğitim kültür farkı var dil farkı var sevebilir miyim? Ya da kendi Türk öğrencilerimize davrandığımız gibi davranabilir miyim? Hep bu düşünceler vardı ama öğrencilerle konuşup problemlerini dinledikten sonra bunları aştık. Mesela bu konuda bir şey daha anlatayım geçen dönemki velilerimden bir tanesi kadına karşı hep böyle bir ön yargım vardı. Kadını tanımıyorum ama bir tane çocuğunu okuttum hiç gelmedi, umursamadı. Çocuğu göndermedi, kadına karşı hep bir ön yargım vardı. Kadın her geldiğinde böyle kızıyorum, neden ilgilenmiyorsun? Bana diyor ki öğretmenim sen bana hiçbir şey söylemedin, hiç düzgün bir şey söylemiyorsun, çocuk hakkında. Kadına kızıyorum, ne söyleyebilirim senin çocuğun bu, sonra düşündüm ben çok ön yargılı davranıyorum. Ben bu kadına bir veli ziyareti yapmalıyım, veli ziyareti yaptım ortamını gördüm. Kayınvalide, görümce, elti yani kalabalık olabilecek ne kadar kesim varsa hep onlarla yaşıyor. Bunu gördükten sonra dedim ki yani böyle bir ortam var. Kayınvalidesine diyorum ki gelinine yardımcı olmalısın. İşte çocuklar çok fazla çocuğun birinin işitme rahatsızlığı var işte biri çalışmak zorunda, eşi problemlili falan babaanne bana dedi ki ben dedi ilgilenmek zorunda değilim, ben doğurmadım. Bu mesela çok tuhafıma gitmişti, bizde böyle bir şey yok dedim. Kadını ondan sonra anladım, dedim ki ben bu kadına yüklenmemeliyim. Mesela bunu gördükten sonra ona bakış açım değişti ve ben ona işte şunu yapma bunu yapma şöyle yapmalısın ya da işte bak şunu söyle birlikte yapabiliriz. Ben ilgilendikçe kadın daha fazla okula gelmeye başladı, daha çok hoşuna gitti. Veliyi kazandığımı hissettim gerçekten öncesi ve sonrasına en güzel örnek bu, benim için buydu.”

(K1)

Suriyelilere karşı ön yargılı olduğunu, ancak sahada çalıştıktan ve onları daha yakından tanıdıktan sonra bu ön yargılarının kırıldığını ve merhamet duygusunun arttığını Ahmet, şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim Türk milletinde Suriyelilere karşı bir ön yargı var. Herkesin aşikâr yani herkes açısından bir gerçek. Ön yargı var. Ben de bunlardan biriydim maalesef. Ön yargılıydım projeye başlamadan önce işte niye geldiler, nasıl geldiler? İşte gitsinler, vatanlarına ama ben sınır noktasında Kilis’te çalışınca özellikle orada da bunu daha çok görüyorsun. Bunun çok gereksiz, yersiz bir şey olduğunu anlıyorsun. Çünkü ne durumda gelen aileler var. Şunları görüyorum, adam gelmiş, eşini, çoluğunu çocuğunu koymuş kendisi savaşa gitmiş. Bunları da görüyorsun. Keyfi olarak duranları görüyorsun ve ön yargım kırılmaya başladı. Projeye başlar başlamaz hatta liseye giderken ya dedim bu

Suriye’den gelenler alt tabakalar, köylüler yani Türkiye’den gerideler kültürel olarak, gelişmişlik olarak. Dedim ki ya bunlar affedersiniz temizliğine şuna buna nasıl alışacağım. Malum değişik, kültürümüz açısından değişik. Bunlara dedim nasıl alışacağım. Orada bir de kız lisesinde göreve başlayınca bizden şeker istediler. Yani bu görüşlerimi ön yargımı biraz yıktı. Bakış açımı etkiledi, ön yargımı biraz yıktı ve şu an şunu yapmaya çalışıyorsun. Bu ön yargı yıkılınca bunu diğer insanlara da yiktırmaya çalışıyorsun. Bu iyi bir şey yani merhamet duygunuz daha çok geliyor. Öncelikle bunu söyleyeyim. Çünkü orada ne şartlarda gelenleri görüyorsunuz. Hatta yıkımlarla gelmiş, ne zorluklarla gelmiş insanlar var. Sonrasında Kilis’te başlamanın verdiği etki mi diyeyim artık belki burada başlasam böyle olmazdı. Ama Kilis’te başlayınca o şartları görünce çünkü Kilis biliyorsunuz sınır noktası. Sınır noktasında olunca kendilerini herkes kendini bir nebze o kamplara falan gidiyorduk biz. Görevimiz çıkıyordu veyahut gezmeye gidiyorduk. O kamplarda zor aileler sıkıntı yaşıyorlardı. Bazen duygulanıyorduk. Biraz değişti, olumlu yönde değişti. Şu an olumsuzum diyemem. Olumsuzluk yok onlara karşı hele hele zaten buraya gelinceye kadar buraya gelince çocuklar masum ya çocuklara karşı hiçbir ön yargım yoktu hâlâ da yok yani.” (K8)

Başlangıçta Suriyelilerin kalmasına karşı mesafeli bir tutum sergilerken, savaştan etkilenen çocuklarla çalıştıktan sonra onlara karşı empati ve üzüntüsünün arttığını Hüseyin, şu şekilde aktarmıştır:

“Şimdi PIKTES + Projesi’nden önce ya bir savaş var orada ama hani yine de savaşı görmediğin için veya bu savaşı yaşayan insanların arasında olmadığın için bir uzak kalıyorsun. Hani geldiler, gitsinler diyordum. Yani savaş olabilir her yerde savaş yok deniliyordu. Yani öyle bir durum da vardı biraz hani uzaktım açıkçası. Suriyelilerin pek kalmaları taraftarı değildim. Şimdi işin içine girdikten sonra özellikle ben Kilis’teki dönemimde 2015-2016 dönemimde çok öğrencinin gerçekten savaştan etkilendiğini gördüm. Bunların psikolojik olarak etkilendiğini gördüm ve hani aile yapısı tamamen bozulan çocuklar var. Hani savaşta ölmüş babası ölmüş öğrencilerimde oldu. Yani bu insanı bir de şey diyorsun böyle çocuk yani bunlar öğrenciler hani onların suçsuz hiçbir suçu günahı yok. Savaşta haklı haksız yoktur da bunlar yani küçük çocuklar diyorum o zamanlar özellikle çok çok üzüliyordum. Ha şimdiki nesil savaş görmemiş burada büyümüş çocuklar. Şimdiki nesilde şöyle diyebilirim hani bu savaşı görmedikleri için ailelerin de artık 10 senedir burada olan çocukları var. Bu çocuklar savaşı görmemiş burada büyümüşler. Biraz daha Türk yapısına uygun hareket ettiklerini düşünüyorum. Oradaki savaş gören çocuklardan farklı olarak zamanla bunun da Suriyelilerin hani adapte olabileceğini düşünüyorum belli bir kısmının. İkisi arasındaki farklılık da bu şekilde oldu diyebilirim.” (K9)

Proje kapsamında çalışmaya başlamadan önce Suriyeliler için üzüldüğünü, çalışmaya başladıktan sonra da savaştan etkilenen Suriyelilerin anlattıklarını dinledikçe duygusal olarak derinden etkilendiğini ve onlara hep iyi dileklerle yaklaştığını Emel, şu şekilde dile getirmiştir:

“Aslında çok fark etmedi. Zaten hani üzüliyordum onlar için. Gittiğimde öğrencilerle karşılaştığımda o zamanlar tabi ilk başladım yedinci seneme giriyorum yani bu sene. O zamanlar başladığımda savaşı görmüş çocuklar vardı. Onların anılarını dinledikçe ya da işte öğretmenlerimiz

Suriyeli öğretmenler anlattıklarında ya çok duygulanıyordum gözlerim doluyordu, ağladığım bile oluyordu hani çocuğunu kaybetmiş ya da mesela öğrenci anlatıyor hani uçak geçiyor ondan korkuyor. Niye korkuyorsun? İşte hani bomba atılır diye. Bunlar beni çok etkiliyordu. O yüzden çok bir fark olmadı açıkçası. Üzüliyordum yine üzölmeye devam ettim yani inşallah hep iyi olsunlar diye dua ettim.” (K2)

Suriyeli çocuklara bakış açısının hiç değişmediğini, onları her zaman çocuk olarak gördüğünü ve bu ülkenin geleceğı için yetiştirilmesi gereken bireyler olarak değerlendirdiğini Serpil, şu şekilde anlatmıştır:

“Çocuklar açısından aslında hiç değişmedi. Hep çocuktular çocuk kaldılar benim gözümdede. Yani onları yetiştirmemiz lazım bu ülke için. Bu ülkede yaşayacaklar. Başta şey zannediyorduk biz misafirler. Bize otelde falan öyle öğretildi. İlk on beş gün oryantasyondan bahsettim ya onlar misafirler, biz bu süreci sağlıklı bir şekilde atlatalım diye. Ama sonra ülkenin geldiğı duruma bakarak aslında onların bizimle birlikte yaşayacaklarını öğrendik. Ama şey çocuklar açısından bir değişiklik olmadı. Ama aileler açısından az da olsa değişiklik oldu. Biz buradan nasılsa gitmeyeceğiz, siz de bize Arapça öğretin gibi istekler aldık biz. Okulun ismi neden Türkçe? Biz neden Arapça öğrenmiyoruz? Çocuğumuzun Arapça dilde eğitim almasını istiyoruz. Burada yerleşik olduklarının bilincine vardıkları anda evet haklı oldukları taraf var, yani bende çocuğumun ana dilde eğitim almasını isterim ama başka bir ülkedeysem Almanya'ya gittiysem o çocuğum Almanca öğrenecek bunu kabullenmem lazım. Öyle bir çatışma var ara ara velilerle görüşüyoruz. Ya da işte çok enteresandır ilk günlerde isimlerini ben Türkçe Türk karakteriyle öğrensinler şekilsel olarak kafalarına çizsinler diye okuma yazma bilmeseler bile bir yaka kartı hazırlarım ve isimlerini yazarım. Özellikle ismi Muhammed olan çocuklar ertesi gün o kartı takmazlar. Niye eve gittik işte annem hayır günah dedi, ismin Türkçe yazılamaz falan. Bu konuda ailelerle ilgili bir dirençle karşılaşınca ister istemez onlarla ilgili bazen olumsuz şeyler düşünebiliyoruz. Evet, çocuğuna Arapça eğitim vermek hakkındır senin. Ama bu ülkede yaşayabilmek için Türkçe öğrenmeleri lazım. Onlarda çok fazla dediğim gibi hukuk resmiyet bu kavramlar yok. Suriye'den bizim ülkemize gelenlerin çoğı Suriye'de de eğitimden uzak kalmış. Hani bunu anlatamıyorsun sen evet hakkındır ama bu ülkede resmi dil Türkçedir. Hayır, olmaz diyor çocuğaa mesela Türk bayrağı çizdiriyorsun. Kendi bayrağını çiz ay çok güzel çizdin aferin yanına da hadi bizim bayrağımızı çiz. Annem görürse kızar. Bazıları yapıyor bazı annelere lafım yok. Ama böyle yapmayanlar da var. Ya da işte çok enteresan bir şekilde çocuğumu işte dövüyorum hocam, sen de döv bu çocuk böyle anlıyor diye dövmemi isteyen veliler de var. Hayır, efendim benim ülkemde çocuk dövölerek eğitilmez, ben çocuğumu dövmem, sen de dövme. Yok, benim çocuğum başka şeyden anlamaz. Hiç denedin mi sevgi dilini? Denemedi anlamadığını nereden biliyorsun yani. Bu tarz velilerle aramızda sıkıntılar oluyor bizim genelde geri dönüşlerde falan. Öğrenci en yaramaz öğrenci bile öğrencidir ya yaramazlık da yapacak zaten terbiyesizlik boyutuna çıkmadığı sürece. Ya da arkadaşlarına müdahale etmediğı sürece. Çocuğın yapacağı yaramazlıkta sıkıntı yok. Öğretmenim işte ne bileyim işte topu patlattı. Ne bileyim süpürgeyi kırdı. Olabilir bunlar, sıkıntı yok. İşte velilere bunu öğretemiyoruz yani veliler çok önemli, veli eğitimi çok önemli bence.” (K3)

Başlangıçta Suriyeliler hakkında bilgi eksikliği nedeniyle ön yargıları olduğunu, ancak sahada çalıştıktan ve empati yaptıktan sonra onların yaşadığı sıkıntıları daha iyi anlayarak bakış açısının değiştiğini Halil, şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben başlamadan önce 2017 yılında başlamadan önce açıkçası çok bilgi sahibi değildim. Benim belki bilgi sahibi olmadığım için ön yargılarım yoktu. Yani diyordum ki bu insanlar koptu geldi kendi vatanlarından kendi düşüncem şuydu orada niye savaştılar? Niye geldiler? Niye şu olmadı? Niye bu olmadı? diye kendi kafamdan düşünüyordum. Öncesinde böyle bir düşüncem vardı. Sonrasında geldim, girdim bu işe. Çocukları gördüm. İlkokul, ortaokul, lise düzeyinde yaklaşık hepsini gördüğüm için ya bu çocukların oradaki rejimden ve sıkıntıdan kaynaklı olarak buraya geldiklerini gördüm. Belki daha savaş, bomba görmeyen çocuklar bile buraya geldi ama onların buraya gelmelerine asıl sebep savaş mı? Tam olarak değil. Sıkıntıdan geliyorlar yani problem var orada. Bu problem sorun batılı devletler tarafından da tam tanımlanamıyor. Kendileri açısından da tam tanımlanmadığı için geldiler. Dedim ki insan olsa mesela ben olsam sıkıntı yaşasam böyle bir yerde orada ne kadar kalabilirim? O zaman çocuğum yoktu. Şimdi Allah bağışlasın bir çocuğum var. Ben dedim onu düşünürüm. Dedim ki ben de giderdim dedim yani. Ben de giderdim belki. İşte sahaya girdikten sonra toplumu gördükten sonra hele hele empati yaptıktan sonra olay tamamen farklılaşıyor. Bakış açınız tamamen değişiyor. Yani diyorum ki hani bunlar savaştan geldiler, bu ülkeden diyorum. Öncesinde böyle diyordum. Sonra diyorum ki ya ben olsaydım. Girdim çünkü içine ne olduğunu öğrendim. Ben olsaydım diyorum empati kuruyorum. Ya ben de belki gelirdim diyorum, belki ben de sıkıntıdan kaçmak isterdim, diyorum. Ya onun için biraz bizim toplumumuzda hani içine girseler bilseler orayı bir empati kursalar belki bu kadar çok ön yargı belki bu kadar çok şey olmayacak. Yani onun için bence öncesiyle sonrası arasında benim açımdan farklılık yok. Benim arkadaşlarım da var. Örnek vermek istiyorum. Bursa’da yaşayan arkadaşlarım var. Onlardan da böyle bir tepki gördüm ben. Mesela dedi ki hani o Suriyelilerin içine çok girdiğinden değil. Şunu söyledi. Bu insanlar, gencecik çocuklar dedi. Geziyorlar dışarıda, bunlar gidip de niye savaşıyorlar kendi vatanları için? O kendi açısından düşünüyor. Çünkü niye şu anki durumu rahat ve zihin yapısı rahat olduğu için. Ama aile kursa çocuğu olsa şu olsa bu olsa farklı durumlar söz konusu olsa hele hele bu durum onun başına gelmiş olsa belki daha farklı davranacak belki kendisi de gidecek.” (K7)

Toplumda Suriyelilere yönelik ön yargılar bulunsa da, uzun yıllar boyunca çalışmış biri olarak onlara karşı merhamet duygusunun giderek arttığını Adnan, şu şekilde aktarmıştır:

“Şimdi bizim toplumda genel manada bir tek Suriyeli değil yabancı uyrukluları sevmeme durumu var. Mesela Afgan olsun Suriyeli olsun Somalili olsun hani bunlar nereden geldi niye geldi bu ülkeye? Şey var ama sanayicilerle konuştuğumuz zaman da diyor ki ben eleman bulamıyorum diyor. Yani Suriyeliler olmasa diyor sanayinin hâli harap diyor. Şimdi Konya’nın ilçelerinde mesela çobanlık yapanlar var. Afganlar genelde çobanlık yapıyor. Onlar da mesela diyor ki Afganlar olmasa ben bittim diyor. Ya şimdi genelde toplumda Suriyeliler ile ilgili bir ön yargı var. Ama hani ben mesela Suriyelilerle altı-yedi yıldır çalıştığımda gördüğüm ya hani çok çalışmayı benim

gördüğüm sevmiyorlar ama ellerinden geleni yapıyorlar. Zarar görmüyorum ben Suriyelilerde. Suriyelilere karşı biraz daha merhamet duygum arttı, onlara karşı öyle söyleyeyim.” (K6)

Suriyeli çocukların savaş ve zorluktan kaçarken yaşadığı trajedilerin insanları derinden etkilediğini, ancak bu çocuklara yönelik olumsuz tutumların devam ettiğini ve çocukların değerinin her koşulda anlaşılması gerektiğini Tuğçe, şu şekilde vurgulamıştır:

“Yani ben evet önce şunu düşündüm daha öncesinde de zaten ya onlar savaştan gelen bir topluluk dini dili ırkı hiç önemli değil. Önemli olan şu dünyada çocuk. Ben her zaman şunu örnek gösteririm denizde bu sığınmacıların kaçarken denizde devrilen bir bot vardı da bir çocuk cesedi kumsala geldi ve bunun resmini dahi çizdiler değil mi, karikatürünü yaptılar. Haberlerde dünyaca hep o fotoğraf örnek alındı, ödülü falan mı vardı o fotoğrafın yanlış hatırlamıyorsam. Orada ah Suriyeli vah Suriyeli ah sığınmacılar ah göç ederken kaçarken oldu yazık çocuklara dediler de bir şey olduğunda direkt Suriyeliler şöyle Suriyeliler böyle aman gitsinler. Aman çocuk istemiyoruz. E sen denize kıyıya vururken oturup gözyaşı döküyorsun, sosyal medyada paylaştılar ya da işte Ankara'da Altındağ'da Suriyeliler Türkler bir Suriyeli çocuğu dövmüştü, olay olmuştu, haberlere çıkmıştı. Geçen yıl ya da ondan önceki yıl olması lazım. Herkes aman bıktık gitsinler. Tamam, illaki bizim de milletimizden iyi ve kötü var, onlardan da iyi ve kötü var ama çocuk dedin mi dur kimse çocuklara bir şey diyemez. Ne olursa olsun. Çünkü bunlar çocuk ya ben onu anlamıyorum. Denizde boğulan da Suriyeli çocuğu ama burada yaşayan bir Suriyeli çocuk var. Niye onun kıymetini bilmiyorsun hâlâ? Madem ona üzülmüyorsun evet o zaman benim için şöyleydi. Yani yine aynıydı, savaştan gelen ihtiyacı olan yardıma ihtiyacı olan bir topluluktan hâlâ öyle. Yalnız şöyle artık şu şekilde sonradan bakış açım şöyle değişti. Artık savaş yok 7 yıldır buradalar doğan çocuklar burada doğdu. Artık gerçekten belli bir düzene ayak uydurmaları lazım. Yani Türkçeyi bilmeleri gerekiyor. Çünkü bu çocuklar bakkala, oyun alanına, en kötü hastaneye gidiyorlar. Hastanede karnım ağrıyor demesini bilmesi gerekiyor bu çocuğun ama ısrarla öğrenmek istemiyor. İsrarla hâlâ yani daha da kötüsü ben size şunu söyleyeyim bu çocuk artık ne Arapça biliyor ne Türkçe biliyor. Ben geçen öğrencilerime dedim ki Arapça bir sure okuyun bakayım biliyor musunuz, dedim. Hiçbiri sure bilmiyor yani düşünün. Bu da çok garip ya da Arapça bu ne? diyorum, herkesten başka bir kelime duyuyorum. Artık ya lehçe farkı ağız farkı ya da çocuklar da doğru düzgün bilmiyor yanlış söylüyorlar. O yüzden artık ayak uydurmaları lazım artık Türkçeyi öğrenmeleri gerekiyor. Okumaları adam olmaları bir yerlere gelmeleri gerekiyor. Adam derken kadın erkek fark etmez bir meslek sahibi olmaları gerekiyor. Çünkü kendi çocuklarını rahat ettirmeleri lazım. Evet ileride git, doktor ol hemen ülkeneye git çocuklarına yardım et diyorum. Kardeşlerine yardım et diyorum. Yani kardeşlerine derken Suriyeli kardeşlerine o şekilde motive ediyorum ama işte o bile olmuyor artık.” (K10)

4.10. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmeyi Amaçlayan PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Unutamadıkları Anıları

Unutulmayan Anılar temasına ilişkin on farklı kodlama ortaya çıkmıştır. Bu kodlar, katılımcıların kariyerleri boyunca yaşadıkları önemli anıların çeşitliliğini ve bu anıların, öğretim sürecine ve katılımcıların kişisel gelişimlerine olan etkisini göstermektedir.

Tablo 14. PIKTES + Projesi’nde Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin Unutamadıkları Anılarına İlişkin Tema Örüntüsü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f
Unutulmayan Anılar	Duvar Yazısı	K1	1
	Okuma Azmi	K2	1
	Piknik	K3	1
	Küçük Yaşta Evlilik	K4	1
	Elma	K5	1
	Kurban Bayramı	K6	1
	Öğrenciyle İlgilenme ve Şiddet	K7	1
	Hastane ve Tercüman	K8	1
	Savaşın Etkileri	K9	1
	Kobani	K10	1

Duvar Yazısı hikâyesi, katılımcının hatırladığı bir anıyı anlatmaktadır. Bu tür anılar, bazen öğrencilerin sınıf dışındaki davranışlarını veya öğretmenle olan ilişkilerini ifade eden semboller olabilir. Okuma azmi hikâyesi, öğrencilerin öğrenme sürecindeki kararlılık ve azimlerini anlatmaktadır. Katılımcı, öğrencisinin dil öğrenme sürecindeki azmini hatırlayarak, bu süreçte karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeyi nasıl başardıklarını anlatmaktadır. *Piknik* hikâyesi, sınıf dışında yapılan etkinliklerin, özellikle öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi pekiştirmede önemli bir rol oynadığını göstermekle birlikte velilerin katılımcıya olan bakış açısını da ortaya koymaktadır. Bu tür anılar, eğitimin sadece sınıfla sınırlı olmadığını, öğrencilerin sosyal gelişimlerini de kapsadığını vurgulamaktadır. *Küçük Yaşta Evlilik* hikâyesi, toplumda karşılaşılan olumsuzluklar ve öğrencilerin yaşadıkları zorluklara ışık tutmaktadır. Bu tür anılar, öğretmenlerin öğrencilerinin hayatındaki olumsuz durumlara karşı duyduğu empatiyi ve onların eğitim ve hayat yolculuklarındaki desteğini yansıtır. *Elma* hikâyesi, Suriyeli öğrencilerin ilk geldikleri zamanlarda maddi imkânsızlıklarla mücadele ettiklerini, maddi durumlarının birbirlerinden farklı olduğunu, bazılarının elma alabilecek durumlarının dahi olmadığını simgeler. *Kurban Bayramı* hikâyesi, kültürel değerler ve dini kutlamaların eğitimde nasıl yer aldığını anlatır. Bu tür anılar, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin kültürel arka planlarını anlamalarına yardımcı olur ve empati geliştirmelerine olanak tanır. *Öğrenciyle İlgilenme ve Şiddet* hikâyeleri, öğretmenlerin öğrencilerin kişisel yaşamlarında yaşadıkları zorluklarla ilgilendiklerini ve onları şiddetten koruma çabalarını yansıtmaktadır. Bu tür anılar, öğretmenin

sadece akademik bir rol oynamadığını, aynı zamanda öğrencilerinin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını da karşıladığını gösterir. *Hastane ve Tercüman* hikâyeleri, öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları zorlu anları ve bu süreçte onlara sağladıkları destekleri anlatır. Savaştan gelen sığınmacı Suriyelilerin katılımcı tarafından hastanede ziyaret edilmesi öğretmenlerin öğrencilerinin hayatlarındaki önemli dönüm noktalarına tanıklık ettiklerini gösterir. *Savaşın Etkileri* hikâyesi, öğretmenlerin manevi ve kültürel değerlerle olan ilişkisini simgeler. Bu tür anılar, öğretmenlerin öğrencilerine sadece dil öğretmenin ötesinde, insanî ve manevi dersler de vermek istediklerini gösterir. *Kobani* hikâyesi, öğretmenin kariyerinin ilk yıllarında tanıdığı ve eğittiği öğrencileri anımsatmaktadır. Bu anılar, öğretmenin mesleki yolculuğunun başlarında karşılaştığı zorluklar ve başarıları simgeler. Bu hikâyeler, öğretmenlerin unutulmaz anılarının sadece meslekî başarıları değil, aynı zamanda öğrencileriyle kurdukları derin duygusal bağları ve toplumla olan etkileşimlerini de kapsadığını göstermektedir. Bu anılar, öğretmenlerin eğitim süreçlerine olan bağlılıklarını ve öğrencilerinin hayatlarına olan katkılarını da anlamamıza yardımcı olmaktadır.

İlk atamasının yapıldığı Adana Gülbahçesi Mahallesinde bir öğrencisinin adını evinin duvarlarına yazdığını, okula giderken öğrencisinin evinin önünden her geçişinde mutlu olduğunu, öğrenciye dokunabildiğini, ulaşabildiğini hissettiğini Buket, şu şekilde anlatmaktadır:

“Adana’da Gülbahçesi’nde çalışırken bir tane öğrenci adımı evlerinin duvarına yazmış yani adımın bütün harfleri var adım Buket bu arada ama bütün harfleri böyle karışık bir şekilde yazmış. Her gün de oradan geçiyorum. Gösterdi işte bir gün fotoğrafını falan çektim. Öyle çok hoşuma gitmişti. Mutlu olmuştum yani çocuğa dokunabildiğimi ona ulaşabildiğimi gerçek manada düşündüm. Öyle onun haricinde uzun vadede düşünsem aklıma belki başka şeyler gelebilir ama şu anda aklıma ilk gelen bu oldu.” (K1)

Konya’da yaz okulunda çalışırken yaşça büyük olan bir kız öğrencisinin yanına gelerek okumaya devam etmek istediğini bunun için ailesini de ikna ettiğini söylemesiyle ona yardımcı olduğunu, öğrencisinin bu azmini unutulmaz bir şekilde etkileyici bulduğunu Emel, şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben güzel bir anımı paylaşayım hocam. Konya’da bir ortaokulda çalışıyordum ben. Yaz okuluna bir öğrencim geldi, yaş olarak büyüktü, kız öğrencimdi. Dedi ki: “Hocam ben kursa gelmek istiyorum Türkçe öğrenmek istiyorum ama ben lisede de okumak istiyorum, ailemi ikna ettim Türkçeyi öğrenmek için ailemi ikna ettim ama ben okula nasıl kayıt olacağım bilmiyorum. Ben yerini bilmiyorum, hangi hocaya gideceğimi bilmiyorum, kayıt alırlar mı yine bilmiyorum.” Biz yaz kursunda beraberken Serhat Hoca’yı aradım ben. Durumu anlattım, tamam hocam dedi gelsin görüşelim. Ben Serhat Hoca’nın numarasını işte Milli Eğitimin adresini her şeyini verdim, gittiler

ve biz bu öğrencimizi 9. sınıfa kaydettirdik. Ben bu arada okul değiştirdim, işte farklı bir okula gittim geri tekrar buraya geldiğimde öğrencimi kardeşini okula getirirken gördüm. Gittim yanına konuştum, ne yapıyorsun nasılsın o kadar güzel bir Türkçesi var ki diksiyonu o kadar güzeldi ki güzel konuşuyordu o zaman anladım zaten liseyi bırakmamış. Liseyi ne yaptın diye sordum. Ben liseyi bitirdim üniversiteye hazırlanıyorum, dedi. Bu beni çok mutlu etti. Hâlâ da 19 yaşında şu an hâlâ da bırakmadı pes etmedi. Bir pilavcıda çalışıyormuş galiba kardeşini bıraktıktan sonra oraya gidip oradan tekrar eve gidip ders çalışıyormuş. Yani şu an bizim Türkiye’de bunu yapan öğrenci sınırlı sayıda. Bu örnek zor olanı başardığını gösteriyor öğrenci için. Şimdi bu öğrencimiz de bence üniversitede çok güzel bir yere gelecek, ben buna inanıyorum. Bu benim için çok güzel bir anıydı.” (K2)

Kilis’teki bir piknikte bir öğrencisinin öğretmeninin başının açık olduğu gerekçesiyle pikniğe gelmesine izin verilmemesini, çocukların kendisini Yahudi zannederek bu konuda sıkça soru sormalarını unutulmaz bir anı olarak paylaşan ve bu deneyimin, öğretmenlik yolculuğunda en çok şaşırdığı ve üzüldüğü anlardan biri olduğunu Serpil, aşağıdaki şekilde anlatmıştır:

“Kilis’te görev yaparken işte pikniğe gideceğiz çocuklarla. Velilerin de gelmesini istedim. Velileriniz de gelsin birlikte yapalım diye. Gelenler geldi işte bir tanesi öğretmenim babam izin vermiyor dedi. Dedim niye izin vermiyor? Siz hani başınız açık ya annemin gelmesini istemiyor demişti. Çok şaşırmıştım mesela unutamamıştım onu. Yani çok değişikti o benim için. Siz Yahudi misiniz? diye soran çok oluyordu. Öğretmenim siz Yahudi misiniz? Hani Hristiyan bile değil yani o kadar yani kafalarında. Niye çünkü başın açık. Daha çok bunları yaşadım projede. Ama şu anki çocuklar Türkiye’de doğdu ya ilk başladığımızda biz bunu çok yaşıyorduk. Suriye’den gelmiş çocuklar, Suriye ortamını bilen çocuklar beni Yahudi zannedebiliyorlardı mesela. Şimdi Türkiye’de doğmuş çocuklar Türkiye ortamına adapte olmuşlar ve böyle bir soruyla karşılaşmıyorum ama ilk zamanlar çok şaşıırıyordum. Her gün kendimi Yahudi olmadığımı ikna etmeye aynı zamanda işte kardeş olalım, bilmem ne olalım etiketlemeyelim, Yahudi de olabilirim, Hristiyan da olabilirim bunu anlatmaya çalışıyordum ama pikniğe gelmemesi babasının izin vermemesi benim hem unutamadığım hem üzüldüğüm bir anıydı.” (K3)

Kilis’te çalışırken bir kız öğrencisinin yanına gelerek zorla evlendirileceğini söylemesi üzerine elinden geldiğince ona yardımcı olmaya çalışan Sonay, büyük bir sıkıntının içerisinde girdiğini ancak öğrencisinin kendi isteğiyle evlenip daha sonra pişmanlık yaşadığını şu sözlerle aktarmıştır:

“Öğrencilerle ilgili bir anımı anlatayım o zaman. Şöyle bir şey olmuştu. İdealistlik bazen başa bela da açabiliyor. Ya da sizi farklı bir noktaya sürükleyebiliyor. Şimdi Kilis’teki bir anımdan bahsedeyim. Orada bir öğrencim, lisede çalışıyordum o dönem, evlendirilmek isteniyormuş. O dönem zaten benim öğrencilerimden çoğu ya evlendirilmek isteniyordu ya da bir şekilde okula gelmiyorlardı. Özellikle biz Türk öğretmenler geldikten sonra böyle bir durum oluştu bize karşı. Bir tane öğrencim geldi dedi ki öğretmenim beni evlendirmek istiyorlar ama ben evlenmek istemiyorum.

Konuştum böyle emin misin? Çünkü bazen bize çok yanlış şeyler de öğrenciler tarafından söylenebiliyordu. O da evet böyle işte öğretmenim zorla evlendirileceğim falan. Ailesini çağırdım, annesi geldi. Evet, böyle bir durum var amcasının oğlu ile evlendireceğiz, babası Suriye'deymiş, savaştaymış işte. Ben de annesine durumu izah ettim. Bakın çocuk evlenmek istemiyor falan filan. Neyse konuştu kadın tamam öğretmenim dedi hani okusun, devam etsin. Sonra koordinatörümüzle gittik. Kamp sorumlumuzla, o da dedi ki tamam hocam biz ilgilenelim. Zaten kamp sorumlumuz çok ilgiliydi, o da hemen müdahale ediyordu, uyarıda da bulunuyordu. Siz kendiniz dâhil olmayın sonra başka sıkıntılar yaşanabiliyor demişti. Sonra aradan bir zaman geçti, çocuk yine geldi. Öğretmenim beni yine evlendirecekler, lütfen bana yardım edin. Yapabileceğim çok da fazla bir şey yoktu. Çünkü kamp ortamındaydık yani sürekli uyarı alıyorduk zaten çok olaylara dâhil olmamak için. Hatice'ye elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyordum ama nereye kadar? Hani telefon ediyoruz şu olsun bu olsun, en son tekrar bir kamp sorumlumuzla gittik hocam böyle böyle yardımcı olun. Babasını aradı, babası Suriye'deydi. Tamam dedi ben kızı evlendirmeyeceğim. Sözünü aldık, rahatız, aradan bir iki hafta geçti. Sonra ama bu arada da şey değil o evlendirilecek kişi Gaziantep'ten kampa geliyor, böyle tartışmalar çıkıyor, okula geliyorlar, biz sürekli olayın içerisindeyiz. Siz karışmayın deniliyor falan. Tamam karışmıyoruz. Ama çocuk da sürekli geliyor. Öğretmenim lütfen yardım edin, dayanamıyoruz yani doğal olarak. Yani istemediğimiz bir durum. Sonra çocuk da böyle kararlı. İstemediğinden net emin bir şekilde, o yüzden daha çok yardım etmek ihtiyacı hissettim. Gelen kişilerle konuşuyoruz, çocuk istemiyor şöyle böyle. Biz bunun karşısında da durduk. Sonra kamp sorumlumuz dedi ki en son beni gördü. Olay biraz farklı bir noktaya gitti, siz karışmayın. Tamam dedim ben hani siz daha iyi bilirsiniz. Sonra çocuk bir gün yine geldiğinde öğretmenim beni yarın evlendiriyorlar. İstemeye geleceklermiş. Ben dedim ki hani gelmeyeceklerdi, söz vermişlerdi falan. Evine ziyarete gittik şöyle böyle, yine olmadı. Sonra çocuk gelmedi okula bir hafta falan gelmedi. Biz dedik artık evlendirilmiştir. Sonra geldi bir hafta sonra okula. Parmağında yüzükler ama çocuğun yüzünde nasıl güller açıyor, nasıl mutlu anlatamam size yani. Benim o bir aylık süreçte yaşadığımı bir biz biliyoruz. Öğretmenler odasındaki herkes diyor ki Sonay hocam o çocuk ne oldu? Yani ben o kadar dertlendim onun yerine. Kampta sıkıntılar çıktı, idareyle problemler yaşadık falan. Çocuk o kadar mutlu geldi ki ben nasıl yani dedim. Hani Hatice sen istemiyordun bu evliliği? Ama öğretmenim onun tek eşi ben olacaktım ondan sonra bana çok güzel sözler verdi, bana altınlar aldı. Bilekliklerini falan gösterdi. O kadar mutluymuş ki sınıfın içerisinde size anlatamam yani o mutluluğunu. Görülmeliydi o çocuk. Bir hafta geldi zaten okula. Sonrasında düğün oldu, Gaziantep'e gitti. Gaziantep'e gittikten bir ay sonra bir numara beni aradı. İşte öğretmenim ben Hatice keşke sizi dinleseydim. Keşke sizin dediğiniz gibi yapsaydım. Keşke ben de anneme karşı çıksaydım o gün hayır deseysen. Dedim ki artık yapabileceğimiz hiçbir şey yok. O gün o çocuk için verdiğim mücadele ve üstelik benim ilk senemdi. Kamp gibi bir yerde o uyarılara rağmen o çocuk için mücadele etmişim ve o çocuk o kadar altın ve şatafat mutluluk içerisinde beni hüsranla uğratmıştı yani o çocukla ilgili anımı unutamam." (K4)

Mülteci kampında çalışırken, bir öğrencisinin çürümüş elmayı saklayıp sınıf dışına çıkarak yediğini görmekten derinden etkilendiğini ve bunun unutamayacağı bir anı olduğunu Rabia, şu şekilde aktarmıştır:

“Evet, ben ilk başta mülteci kampında çalışıyordum. Orada şartlar çok daha zordu onlar için. Ee bir de kampta yaşadıkları için her şeye ulaşma imkânları da yok. Kampın içinde mesela bir manavları var, market tarzında küçük bir dükkânları var. Oradan alabilecekleri ürünler de sınırlı. Zaten bir şey alabilme durumları da yok. Birçoğu da orada tarlalara işçi olarak gidiyorlardı ama günlük başkalarına verdiği yevmiyenin belki yarısından da az bir paraya çalışıyorlardı ve durumları gerçekten zordu oradakilerin. Bir gün sınıfta bir tane çocuk çantasında bir elma unutmuş. Onu da çöpe attı biz sınıftaydık o sırada. Elma da hani böyle çürümeye yaklaşmış artık rengi falan koyulaşmış. Ben de sınıfta bir şeylerle uğraşıyordum, teneffüse çıkmadım. Herkes çıktı bir tane çocuk çıkmadı, en arkada kaldı. Ben böyle bir şeylerle uğraşırken çöpe doğru gitti. O elmayı aldı, elinin içine sakladı. Ben de ne yapacak acaba diye baktım arkasından dışarıya gitti. O sınıf zaten konteyner sınıf, penceresinin dibine oturdu, arkasından baktım. O çürük elmayı orada köşede oturdu ve yedi. Yani beni en çok etkileyen bu süre zarfında en çok üzen hiç de unutmadığım anı bu herhalde. Birçok anımız oluyor çocuklarla da beni en çok etkileyen beni en derinden yaralayan diyeyim bu şekilde.” (K5)

Hatay’da kampta çalıştığı sırada Kurban Bayramı’ndan sonra Suriyeli öğrencilerine et ikram ettiğini dile getiren Adnan, bu olayın onları çok sevindirdiğini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

“Ya hiç unutmadığım anı mesela bir Kurban Bayramı olmuştu. Kurban Bayramından sonra ben onlara et ikram etmişim. Çok sevinmişlerdi o zaman. Biz burada aylardır et yemiyorduk çok teşekkür ederiz, Allah razı olsun, demişlerdi. Kampta, Hatay’da. Hatta o evin kadını da ağlamıştı. Et hani göremiyoruz aylardır diye onu unutamıyorum yani.” (K6)

Gaziantep’teki öğrencisinin ilgi ve sevgiyle öğrenmeye başladığı süreçten büyük mutluluk duyduğunu, ancak şiddet olaylarının normalleştiğini gördüğü ve bir öğrencinin taşla şiddet uygulamasının unutamayacağı kötü bir anı olduğunu, öğrencinin ailesiyle görüşüp durumu düzeltmeye çalıştıklarını da Halil, şu şekilde anlatmıştır:

“Evet, Gaziantep’e ilk gittiğim zamanlarda bir öğrencimiz vardı. Yani öğrenci nasıl söyleyeyim size öğrenmemek konusunda istekliydi. Ben farklı bir şeyler yaptırıp ona resim, boyama küçük küçük şeyler yaptırıp. Ama bu hani böyle bir ay iki ay içerisinde gerçekleşen bir olay olmadı. Ekim ayında başladı bu süreç Mayıs ayında çocuk istemsiz çat çat birleştirmeye başladı. Bu beni çok sevindirdi o zamanlar. Ben hatta Tahir hocaya gösterdim. Halil dedi bu biraz dedi aileden ilgi göremediği için kapalı bir öğrenci dedi. Senden bir iki ilgi gördüyse öğrenmeye başlamıştır, dedi. O bana zaten söylemişti. En çok sevindiğim şey bu oldu benim için. Problemliler oldu, öğrenciler arasında şiddet oldu, şiddet olayları vb. olaylarla biz karşılaştık. Bunlar iyi anılar da değil açıkçası kötü anılar. Ama öğrencilerde problem en büyük problem şuydu şiddet. Şiddet sonunda sanki bu durum normalmiş gibi karşılanıyordu. Bu büyük problem. Şiddet aşırı derecede bir çocuğu örnek veriyorum. Kafasına taş atabilecek derecede, parke taşı atabilecek derecede şiddet olayı yaşanıyor ve bunu çocuğa sorduğunda bu çok normalmiş gibi bir davranış sergiliyordu çocuk. Yani bu beni çok etkiledi. Dedim hani bu öğrenci büyük çoğunlukla aileden bunu gördüğü için büyük problem yaşadığı için bunu normal olarak karşılıyor. Benim gördüğüm anormal bir durum çünkü o zaman o

okulun yan taraflarında zannedersem kaldırım yapıliyordu ve o köşeye birkaç tane parke taşından koymuşlardı. Çocuk aldı kız çocuğundan bahsediyorum aldı ve erkek çocuğuna doğru fırlattı. Erkek çocuğunu çekmesek kafasına koluna bir yerine gelecekti. Benim için en büyük anılardan birisi de budur ama bu kötü bir anıdır yani bunu söyleyeyim yani bu benim açımdan iyi bir anı değil. Çocuğun tabi ailesine söyledik. Konuştuk çocukla sonra tabi çocuk bunun kötü olduğunu algıladı veya aileden belli bir baskı gördüğü için artık yapmamaya mı başladı onu bilemiyorum. Ondan sonraki bir iki aylık zamanda düzelme oldu.” (K7)

Kilis'teki Mavi Hilal Hastanesi'ne yaptığı ziyarette, savaş mağduru çocukların zor durumlarını ve hediye verdikleri oyuncaklarla yaşadıkları mutluluğu unutamayacağını, ayrıca bir tercümanla yaşadığı sınıf içi gerilim anısını da hatırlayarak, yaşadığı zorlukları ve unutamadığı anları Ahmet, şu şekilde aktarmıştır:

“Şöyle bizim Kilis'te okulun arkasında geçici hastaneler var. İlk başladığımız için göreve ilk başlayan ekip olduğumuz için her şeye biz maruz kaldık. Dibimizde geçici hastane kurulmuştu. Adı Mavi Hilal Hastanesiydi, geçici hastane. Orada özellikle savaştan gelmiş çocukları gazi çocukları, tedavi ediyorlardı. Oraya gitmiştik ve çocukların hâlleri çok haraptı. Bunu unutamıyorum çocuklara hediye oyuncak falan vermiştik. Kiminin bacağı yok, kiminin eli yok. Çok sevmişlerdi bizi. Bu var ondan sonra öğretmenlik açısından dediğim gibi gönüllü eğiticiler vardı bir anım daha var unutamıyorum. Cuma namazına gittim, geldim öğrencileri bırakayım cuma namazına gideyim geleyim. Geldim dersin bitimine on dakika falan var serbest bıraktım yani ders çalışsınlar. Biraz gürültü arttı. Tercümanımız vardı şöyle geçti kapıdan açtı kapıyı çocuklar dedi susun dedi öğretmeniniz de dedi falan filan. Sınıfta ben varım, gitti şöyle çocuklar sevmiyordu zaten. Gitti şöyle ben kapıdan çıktım dedim ki bir daha sınıfıma müdahale etmeyin ben varken lütfen dedim hiç hoş değil yaptığınız falan. Kapattım kapıyı geri döndü, geldi. Hocam dedi sen susturamıyorsan ben sustururum falan filan dedi. Ya dedim çık dışarı, kapat kapıyı, dışarı çık. Hiç unutamadığım bir anıdır yani. Böyle de bir şey.” (K8)

Kilis'teki öğretmenlik sürecinde Ravza ve Mahmud Aksa adlı öğrencilerin travmatik geçmişlerine rağmen gösterdiği toparlanma ve ilişki gelişimini unutamayacağını, onların kalplerine dokunduğunu ve hâlâ görüşmeye devam ettiklerini Hüseyin, şu şekilde belirtmiştir:

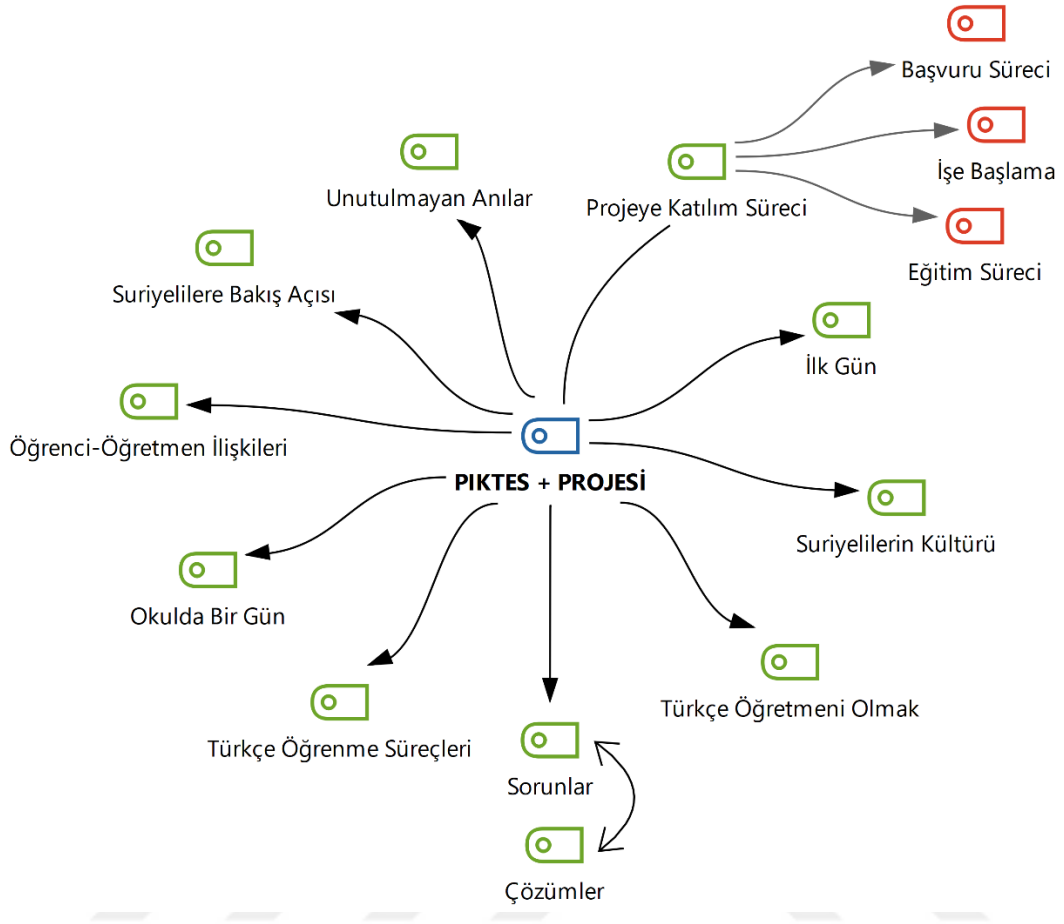
“İki tane şey var onları paylaşayım. Hani çocukların yüreğine dokunduğumu hissettiğim iki şey var. Kilis'e geldiğim Kilis'te ilk öğretmenlik sürecimde Ravza diye bir kız vardı. Kız her gün yani ders boyunca sıranın altında geziyor ve sıranın altından da mümkün değil çıkaramıyorum. Niye çıkmıyor, kolundan asılıyorum çık çık, Ravza çıkmıyor. Çok sessiz de bir çocuğu böyle hiç arkadaşlarıyla konuşmazdı. Sıranın altında sürekli ben bunu o zaman Arap öğretmenler de vardı. Ona sordum niye böyle işte ne oldu ki falan. Yani kızın o zaman evlerine savaş zamanı bir roket düşmüş ve küçük kardeşi vefat ediyor. Kız da o korkudan en ufak bir kapı çarpmasında kapıyı kapatırken bile tedirgin olup kendini sıranın altına atıyor, çıkaramadım. 2 hafta falan böyle geçti hemen hemen. Yani sürekli bir anı ses olduğunda birisi bağırdığında sürekli bir korku hâlindeydi. Ben Ravza'yı sonra yavaş yavaş alıştırdım kendime. Yani korkularını tercümanımız vardı, tercümanın da yardımıyla konuştuk.

Hani bu durumu zaten o da anlattı bana daha sonra bahsetti. Daha sonra benimle konuşmasıyla çekingen hâlleri geçti. Yani çok başarılı olduğunu ders açısından söyleyemem ama ilişkiler açısından sonradan çok açıldı. Bu korkularını yendiğini düşünüyorum. Yani hâlâ Facebook üzerinden bana yazıyor. Facebook hesabı var hâlâ görüştüğümüz ve yani o çocuğa yaptığım konuşmalarla bu sahip çıkmamla düzeldiğini biraz daha düzeldiğini onun kalbine dokunduğumu düşünüyorum. Ravza'yı hâlâ unutamıyorum ve hâlâ da görüşüyoruz. Bunu söyleyebilirim. Yine böyle bir savaş döneminde çok şey yaşamış bir çocuk vardı Mahmud Aksa. O daha böyle bir artık psikolojik olarak yıpranmış bir çocuktü. Onun da dayısını bayağı büyük işkencelerle katletmişler. İşte o da onu canlı olarak görmüş bir çocuktü yani psikolojisi çok bozuktü, Çok kavga ediyordu, her teneffüste kesin yani 5-6 tane öğrenci dövüyordu. Biraz da iri de bir çocuktü böyle çok şeydi ya hiç konuşmazdı onu da çok dışlıyorlar tabii çocuk da kavgacı olduğu için herkes onu dışlıyordu. Ben teneffüslerde yanımdan ayırmıyordum aynı şekilde bunun da zamanla düzeldiğini gördüm. Yani onu da hiç unutamıyorum. O çocukla yaptıklarımız bir keresinde bunlar kendi aralarında bir piknik tarzı bir şey ben onun öğretmeni değildim başka bir sınıfın öğretmeniydim piknik tarzı bir şey yapacaklarmış. Mahmud Aksa o zaman hani ben de konuştuğum için Hüseyin Öğretmen gelmezse ben gelmem gibilerinden bir şeyler söylemiş. Beni de öğretmen o zaman davet etmişti yani onun yaptığı şeyleri bu iki öğrencide düzelme hâlini görmek ben unutamadım. Benim için güzel tatlı anılar oldu.” (K9)

İlk atama sürecinde "Kobani'ye bile giderim" diyen Tuğçe, bir öğrencisinin Kobani'den geldiğini söylemesiyle de şaşırdığını, bu anısını hayatı boyunca unutamayacağını şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben ilk atanamadığım süreçte şöyle bir şey demiştim. Niye atanamıyorsun? İşte niye her yeri tercih etmiyor musun, falan demişti bir tane komşumuz. Dedim ki ona ben de beni gönderseler Kobani'ye bile giderim dedim. Sonra Konya'ya atandım. İlk tanıştığım çocuk Rahit Faysal, ismini de hatırlıyorum yani. Nereden geldin, diye sordum. Dedi ki öğretmenim ben Kobani'den geldim. Yani ben gitmedim ama onlar bana geldi. Evet, bu anımı hayatım boyunca unutamam mesela.” (K10)

Şekil 4'te bulgulara yer alan tema ve alt temalar gösterilmiştir.



Şekil 4. PIKTES + Projesi Tema Haritası

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin projeye dâhil olma süreçleri

PIKTES + Projesi kapsamında Türkçe öğretmenlerinin projeye dâhil olma süreci başvuru süreci, işe başlama ve eğitim sürecinden oluşmaktadır. Medya araçlarının katılımcıların projeyi öğrenmesinde etkili olduğu, mülakat sürecinin ise işe başlama aşamasında belirleyici bir rol oynadığı belirtilmiştir. Ayrıca, eğitim aşamasında düzenlenen seminerlerin katılımcıların mesleki gelişimine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Katılımcılar projeye farklı yıllarda dâhil oldukları için bazı katılımcıların proje ile ilgili eğitime alındıkları, bazılarının ise eğitim almadan göreve başladıkları yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmenlerin dil bilgisi eksikliği ve öğrencilerin düşük motivasyonu gibi etmenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada önerilen çözüm yolları arasında görsel materyallerin artırılması ve oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanılması yer almıştır.

Kana ve diğerlerinin (2023) çalışması, mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerine odaklanarak deneyimsizlik ve kaynak eksikliğinin öğretim sürecini zorlaştırdığını göstermektedir. Bu zorlukların zamanla yaratıcı ve etkili yöntemlerin geliştirilmesiyle aşıldığı vurgulanmıştır. Pestil ve Özden (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ilk derslerinde yaptıkları gözlemlerden hareketle eğitim öğretim etkinliklerini geliştirdiklerini, öğretim sürecinde farklı materyaller ve taktikler oluşturduklarını, derslerini daha eğlenceli ve verimli hâle getirmek için çalışmalar yaptıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Büyükikiz ve Çangal (2016)’ın araştırması, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin ve destekleyici öğretim ortamlarının Türkçe öğretiminde yaşanan uyum sorunlarını hafifletebileceğini ortaya koymuştur.

Çalışmalar arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da dikkat çekmektedir. Örneğin, Kana ve diğerleri (2023) ile Çimen ve Karul (2023) tarafından yapılan araştırmalar, özellikle

mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve yurt dışında görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanarak bireysel yaratıcılığın önemine işaret ederken, PIKTES + Projesi kapsamında yapılan bu çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen sistematik eğitim süreçlerini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, tüm çalışmalarda ortak bir tema olarak, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümünde kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin ilk günleri

PIKTES + Projesi kapsamında öğretmenlerin göreve başladıkları ilk günlerine ilişkin durumlar, katılımcıların projeye dâhil olma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve duygusal deneyimleri kapsamaktadır. İlk Gün temasına bakıldığında, katılımcıların karşılaştıkları başlıca sorunlar arasında kaygılar, belirsizlikler ve iletişim eksiklikleri yer almaktadır. Özellikle *nasıl yaparım* şeklinde ifade edilen kaygılar, katılımcıların projeye başlarken yaşadıkları belirsizliklerin altını çizmektedir. Bir katılımcının yaşadığı yoğun duygusal deneyim ise ilk günün öğretmenler için duygusal olarak zorlayıcı bir süreç olabileceğini göstermektedir. Atmaca (2013) tarafından yapılan bir araştırmada mesleğe yeni başlayacak olan yabancı dil öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde her türlü zorlukla mücadele etmek için yetiştirildiği ifade edilmiş, ancak öğretmenlerin yine de mesleki kaygı yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, yönetici kadronun projeden habersiz olması, katılımcılar tarafından iletişim ve organizasyonel aksaklıklar olarak dile getirilmiştir. Bu durum, projenin başlangıcındaki eksikliklerin öğretmenlerin deneyimlerini olumsuz yönde etkilediğine işaret etmektedir. Suriyeli yardımcı öğretmenlerin desteği ise, bazı katılımcılar tarafından önemli bir destek olarak görülmüştür. Ayrıca, başvuru sürecindeki belirsizlik ve bekleme dönemi de katılımcılar için zorlu bir aşama olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerle iletişim kuramama ve kalabalık sınıfların varlığı, katılımcıların karşılaştığı diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Pestil ve Özden (2017) araştırmasında katılımcının bu araştırmadaki katılımcıların ilk günlerinde yaşadıkları zorluklara benzer şekilde kötü ve üzücü olaylar neticesinde psikolojik yıpranma, zorlanma, farklı ortamlarda çok farklı sorunlarla başa çıkmaya çalışma, bir bakıma yaşam mücadelesi verme süreci gibi zorluklardan bahsetmektedir.

Bu durumlar, katılımcıların projeye başlama süreçlerinin genellikle karmaşık duygularla şekillendiğini ve farklı düzeylerdeki zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki yaşantılarındaki ilk günlerin, projeye dair temel bilgi ve becerileri kazandıkları, ancak aynı zamanda belirsizlik ve zorluklarla yüzleştikleri bir dönem olduğunu

göstermektedir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe Öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin yaşantılarından hareketle Suriyelilerin kültürü hakkındaki düşünceleri

PIKTES + Projesi kapsamında görev yapan öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları kültürel etkileşimleri çeşitli açılardan değerlendirmektedir. Katılımcıların Suriyeli öğrencilerin kültürel özelliklerine yönelik hem olumlu hem de olumsuz bakış açıları, projeye dair öğretmen deneyimlerini şekillendiren önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin bazı kültürel normlarını ve yaşam tarzlarını baz alarak çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Örneğin, bazı katılımcılar, Suriyeli sığınmacıların *tembel olma* veya *yarını düşünmeme* gibi davranışlar sergilediklerini belirtirken, bu tür gözlemler öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan kültürel zorlukları yansıtmaktadırlar. Ayrıca, *ilgili olma* ve *değişime kapalı olma* gibi kodlar, katılımcıların Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum sağlama konusundaki gözlemlerini ifade etmektedir.

Katılımcılar, ayrıca Suriyeli öğrencilerin kültürüne dair *şiddete meyilli olma* ve *çok eşli olma* gibi toplumsal normlarla ilgili gözlemlerde bulunmuşlardır. Bu tür değerlendirmeler, katılımcıların kültürel farklılıkları anlamadaki güçlüklerini ve bu farklılıkların eğitim ortamlarına nasıl yansıdığını gösteren önemli bir işaret sunmaktadır. Öte yandan, bazı katılımcılar, öğrencilerin *kültürümüze uyum sağlama* potansiyeline de dikkat çekerek, Suriyeli öğrencilerin entegrasyon sürecinde olumlu gelişmeleri vurgulamışlardır. Ayrıca, *çocuk sayısı* gibi demografik gözlemler, Suriyeli ailelerin yapısını anlamaya yönelik katılımcıların bakış açılarını yansıtmaktadır.

Suriyeli göçmenlerin kültürel özellikleri, Türk toplumundan önemli ölçüde farklılıklar göstermektedir. Suriyelilerin eğitim ve aile yapıları, Türklerle kıyaslandığında daha kapalı ve geleneksel bir yapıya sahiptir. Özellikle eğitim konusunda, Suriyeli ailelerin çocuklarına gösterdiği ilgi ve öğretmenlere karşı tutumları, Türk ailelerinin daha bilinçli ve katılımcı yaklaşımına kıyasla eksik kalmaktadır. Bununla birlikte, Suriyelilerin kültürlerinde, kadınlara ve eğitime verilen değer gibi önemli farklar bulunmaktadır. Ayrıca, savaşın etkisiyle çocuklarda ve ailelerde korku ve hırçnılık gibi davranışsal bozukluklar gözlemlenmektedir. Bu durum, kültürel farklılıkların toplumlar arasında büyük bir ayrım yaratmasına neden olmaktadır. Suriyeli bireyler, Türk toplumunda kendilerini ifade etmekte zorluk çekerken, toplumda da onlara karşı ön yargılar bulunmaktadır. Göç ettikleri yerlerdeki uyum süreçleri de sosyal ve ekonomik zorluklar nedeniyle zorlaşmaktadır. Bu kültürel farklılıklar, entegre olma sürecinde

ciddi engeller oluşturmakta, özellikle eğitim ve kültür düzeyinde önemli adaptasyon zorlukları yaşanmaktadır.

Suriyeli ğrencilerin Türkçe ğretimi süreci, katılımcıların kültürel farklılıklar ve dil engelleri ile karşılaştıkları önemli zorlukları gözler önüne sermektedir. Büyükikiz ve angal (2016)'ın araştırmasına göre, Suriyeli ğrencilere Türkçe dersleri verirken öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri, öğrencilerin ana dil farklılıklarından kaynaklanan iletişim güçlükleridir. Öğretmenler, ğrencilerin Türkçeyi ğrenme sürecinde, kültürel uyum sağlamakta zorlandıklarını ve eğitim programlarını her öğrencinin bireysel dil ihtiyaçlarına göre adapte etme konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, ğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle etkileşimlerinde karşılaştıkları kültürel normlar da önemli bir sorun alanıdır. Örneğin, Bulut ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada, Suriyeli öğrencilerle kurulan iletişimde dil bariyerinin yanı sıra, kültürel farklılıkların da eğitsel süreçleri zorlaştırdığı belirtilmiştir. Katılımcılar, *ok eşli olma* ve *şiddete meyilli olma* gibi toplum normları hakkında endişeler taşırken, öğrencilerin eğitim ortamlarına uyumlarını da zorlaştırmıştır. Bu durumlar, Suriyeli ğrencilerin Türkçe ğrenme süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları dilsel ve kültürel zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla destek ve eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, ğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları kültürel ve eğitimsel zorlukları ve bu zorluklara nasıl yaklaştıklarını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Suriyeli öğrencilerle daha verimli bir eğitim süreci yürütebilmek için, öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını artırmaya yönelik çözümler ve stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimde kültürel farklılıkların daha iyi anlaşılması, öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerini hem de öğrencilere yönelik ğretim süreçlerini iyileştirecek önemli bir adım olacaktır.

Suriyeli ğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe ğretmenlerinin proje kapsamında Türkçe ğretmeni olmak hakkındaki düşünceleri

PIKTES + Projesinde görev alan öğretmenlerin proje kapsamında Türkçe ğretmeni olma deneyimleri, katılımcıların mesleki deneyimlerini, Türkçe ğretimi sürecindeki motivasyonlarını ve karşılaştıkları zorlukları yansıtmaktadır. İlk olarak, *Türkçe öğretmek* kodu, katılımcıların mesleki görevlerini nasıl algıladığını ve bu görevin kimliklerinde nasıl bir yer edindiğini ortaya koymaktadır. Bu kod, katılımcıların Türkçe öğretimini sadece bir iş olarak değil, aynı zamanda bir kimlik ve anlam kaynağı olarak benimsediklerini göstermektedir. *Mesleki doyum kodu*, katılımcıların Türkçe ğretme sürecinde elde ettikleri tatmin duygusunu

ifade etmektedir. Katılımcılar, Türkçe öğretmenin yalnızca bir meslek değil, aynı zamanda bir tutku ve memnuniyet kaynağı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu durum, katılımcıların mesleklerinden duyduğu memnuniyeti ve görevlerine karşı duydukları bağlılığı vurgulamaktadır. *Güzel deneyim* kodu, katılımcıların meslekleri aracılığıyla kazandıkları olumlu ve etkileyici anıları yansıtmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerinin onlara sağladığı tatmin edici deneyimleri ve olumlu duygusal etkilerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, *değer görmeme* kodu, katılımcıların bazen yeterince takdir edilmediklerini ve Türkçe öğretmenliğinin toplumda hak ettiği itibarı görmediğini düşündüklerini göstermekte, karşılaştıkları takdir eksikliği ve mesleklerinin toplumdaki algısına yönelik eleştirilerini ifade etmektedir.

PIKTES + Projesi kapsamında görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada, Türkçe öğretme sürecindeki zorluklar ve motivasyonlar önemli bir yer tutmaktadır. Şen (2019)'ın Kayseri'deki Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretimi üzerine yaptığı araştırma, öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ders materyali eksiklikleri, dil ve kültür farklılıkları gibi faktörlerle açıklanmaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin Türkçe öğretimi görevini daha karmaşık hâle getirmekte ve öğretim sürecinde eksiklikler ve yetersizlikler hissedilmektedir. Benzer şekilde, Kana ve diğerleri (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları, özellikle öğrencilerin dört temel dil becerisini öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükleri vurgulamışlardır. Bahsi geçen çalışmalar ve bu çalışma, öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyonlarının yanı sıra, Türkçe öğretmenliği mesleğinin toplumsal değerinin yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin toplumdaki itibar eksikliklerine dikkat çektiklerini göstermektedir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe Öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları başlıca zorluklar ve bu zorluklara çözüm önerileri

Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu zorluklara çözüm önerileri teması, katılımcıların Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri çözüm stratejilerini ortaya koymaktadır. Disiplin sorunları, katılımcıların sınıf içindeki düzeni sağlama konusunda karşılaştıkları güçlükleri yansıtmaktadır. Öğrencilerin ana dilinin Arapça olması da iletişim zorluklarına neden olmakta, bu durum öğretmenlerin dil öğretiminde ekstra çaba sarf etmelerini gerektirmektedir. Ayrıca, ailelerin eğitim sürecine dâhil olmaması ve öğrenci seviyeleri arasındaki farklar da öğretim süreçlerini zorlaştırmaktadır. Materyal eksiklikleri ise öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmelerini engelleyen bir başka önemli sorundur. Bu zorluklarla başa çıkabilmek için katılımcılar, farklı teknikler kullanarak öğretim süreçlerini çeşitlendirmekte ve her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir öğretim stratejisi

geliştirmektedir.

Çözüm önerileri arasında, Arapça konuşan öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte eğitim aldığı karma sınıfların oluşturulması yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve sosyal entegrasyonu teşvik edebilir. Ayrıca, ailelerle daha etkili iletişim kurularak, eğitim sürecine katılımlarının artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin dil yeterliliklerini ölçmek için Türkçe yeterlilik sınavları yapılması önerilmektedir. Bu sınavlar öğrencilerin seviyelerini belirlemeye ve eğitimdeki eksiklikleri gidermeye yardımcı olabilir. Son olarak, katılımcıların öğrencilere özel materyaller hazırlayarak, sınıf içindeki materyal eksikliklerini aşmaları ve öğrencilerin daha verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlamaları hedeflenmektedir. Türkçe öğreticilerinin uyum sınıflarında Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri, bu alanda yapılan araştırmalarda sıkça vurgulanan bir konudur. Eryılmaz ve Yıldız (2024), uyum sınıfında görev yapan Türkçe öğreticilerinin yaşadıkları problemleri ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğretmenlerin uyum sınıfına alınan öğrencilerin yaşlarının daha erken dönemde olması gerektiğini, ders programlarının güncellenmesi ve dil öğretimi için etkin materyallerin hazırlanması gerektiğini ifade ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yabancılara dil öğretme konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve birbirlerinden yardım alarak sorunları çözmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkçe öğreticilerinin karşılaştığı zorluklarla ilgili diğer çalışmalarda da benzer şekilde dile getirilmiştir. Şen (2019), Kayseri ili örneğinde yaptığı çalışmada, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin disiplin sorunları, dil farklılıkları ve materyal eksiklikleri gibi engellerle karşılaştığını belirtmiştir. Kana ve diğerleri (2023) de benzer şekilde, Arapça konuşan öğrencilere Türkçe öğretiminde alfabe farklılıkları ve dil bilgisi sorunlarının temel engellerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Dikçal (2023) da öğrencilerin motivasyon eksikliklerinin ve ailelerin eğitim sürecine katılımının az olmasının öğretim süreçlerini zorlaştıran diğer önemli faktörlerden olduğunu vurgulamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bu zorluklarla başa çıkabilmek için öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda esneklik ve çeşitlilik sağlamakta, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim stratejileri geliştirmektedirler. Bu sonuçlar, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirdiklerini ve sınıf içindeki zorluklarla başa çıkabilmek için çeşitli stratejiler benimsediklerini göstermektedir.

Suriyeli Öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri hakkındaki düşünceleri

Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin elde edilen bulgular, katılımcıların gözlemleri doğrultusunda yedi kodlama etrafında şekillenmiştir. Bu kodlamalar, öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler, motivasyon eksiklikleri ve dilin yapısal özellikleriyle ilgili farklı yaklaşımları ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik isteksizliğini ifade eden *Türkçeye direnç gösterme* kodu, öğrenme sürecine karşı isteksiz bir tutumun varlığına işaret etmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde *maruz kalmama* ve *ihtiyaç duymama* gibi farklı dinamiklerin etkili olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin öğrenmeye yönelik direncini genellikle aile ortamı ve çevresel faktörlerle ilişkilendirmektedir. Özellikle evde Arapça konuşulmasının ve Suriyeli ailelerin yoğunlukla bir arada yaşadığı mahallelerde Türkçeye maruz kalmamalarının öğrenme sürecini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bazı ailelerin, kültürel asimilasyon korkusuyla çocuklarının Türkçe öğrenmesini istememesi de süreci zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını fark ettikleri ve Türkçeye daha fazla maruz kaldıkları durumlarda öğrenmenin hızlandığı ifade edilmektedir. Katılımcılar, görsel materyaller ve oyun temelli yöntemlerle bu süreci desteklemeye çalışmaktadır. Ancak öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar, sınıf ortamının Türkçeye maruz kalacak şekilde uygun düzenlenememesi ve müfredat farklılıkları nedeniyle artmaktadır. Genel olarak, dil öğrenme hızının başlangıçta daha yüksek olduğu, ancak zamanla çevresel ve psikolojik faktörler nedeniyle yavaşladığı gözlemlenmiştir. Bu durum, uyum sınıflarının etkili bir şekilde yapılandırılması ve ailenin bilinçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Dil yapısına ilişkin farklı değerlendirmeler de dikkat çekicidir. Bazı katılımcılar Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan zorlukları *Türkçenin zor olması* şeklinde dile getirirken, bazı katılımcılar *Türkçenin kolay ve erişilebilir* olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Türkçe ve Arapça arasındaki dilsel farklılıkların öğrenciler açısından öğrenme sürecini zorlaştırdığı da *Türkçe ve Arapçanın farklı olması* koduyla belirtilmiştir. Konuşma becerilerinde yaşanan güçlükler ise *Türkçe konuşmada zorlanma* kodu ile tanımlanmıştır.

Bu sonuçlar, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde dilin yapısal zorlukları kadar, günlük yaşamlarında Türkçeye olan maruziyet ve ihtiyaç düzeylerinin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Görsel materyallerin artırılması ve oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanılması gibi çözüm önerileri, öğrenme sürecindeki bu zorlukların aşılmasına katkı sunabilecek yollar arasında yer almaktadır.

Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin sonuçlar, mevcut literatürle karşılaştırıldığında çeşitli benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada vurgulanan Türkçeye direnç, maruz kalmama ve ihtiyaç duymama gibi faktörler, özellikle Yığın (2013)'ın Türkçe öğrenme motivasyonları üzerine yaptığı çalışmada ele alınan araçsal ve bütünleştirici motivasyonlarla ilişkilendirilebilir. Türkçeye duyulan ihtiyaç eksikliği, araçsal motivasyonun düşük olduğu durumlarla örtüşmektedir. Ayrıca, Kurt ve Çakmakçı (2018)'nin maruz kalma konusundaki çalışmasında da Türkçeye yeterli derecede maruz kalınmamasının dil edinimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada görsel materyal ve oyun tabanlı öğrenme önerileri, diğer çalışmalarda dile getirilmeyen bir çözüm önerisi olarak öne çıkmaktadır. Buna ek olarak, Kara ve diğerlerinin (2020) metaforlar üzerinden Türkçe algısına ilişkin çalışması, bu araştırmada gözlemlenen dilin yapısal zorluklarıyla uyumludur, ancak olumlu algıların da baskın olduğu görülmektedir. Bu çalışmadaki sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalarla paralellik göstermesine rağmen çözüm önerileri ve odaklandığı unsurlar açısından özgünlük taşımaktadır.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin okulda geçirdikleri bir günleri

Okuldaki bir gününü anlatan katılımcılar sınıfa merhaba diyerek girdiklerini, sınıflarının kalabalık olduğunu öğrencilerden okuma yazma bilmeyenlerin çoğunlukta olduğu için günün büyük bir bölümünün okuma yazma öğretimi ile geçtiğini, teneffüs saatlerinde dışarıya çıktıklarını teneffüs saatinde de öğrencilerin sık sık öğretmenler odasına geldiğini; aynı sınıftaki öğrencilerin düzeylerinin farklı olması nedeniyle bireysel olarak hepsiyle ilgilenmek zorunda olduklarını, zaman zaman öğrenciler arasında disiplin sorunları da çıktığını, ders sürecinde öğrenciler sıkıldığında çocuklara çizgi film açtıklarını söylemişlerdir. Bunun dışında çocuklarla sohbet ettiklerini okuma yazma dışında dil bilgisi öğretimine yoğunlaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bazen sınıfa girmekte isteksiz olduklarını da ifade etmişlerdir.

PIKTES + Projesi kapsamında katılımcıların günlük uygulamalarına ilişkin elde edilen sonuçlar, katılımcıların dil öğretimi sürecinde çok yönlü yaklaşımlar benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmaya odaklandıkları ve etkileşimi dil öğretiminin temel bir unsuru olarak gördükleri anlaşılmaktadır. İşitsel ve görsel materyallerin kullanımı, katılımcıların öğretim sürecinde öğrencilerin dil becerilerini desteklemek için çeşitli yöntemlerden yararlandığını göstermektedir. Örneğin, sesli materyaller, videolar ve şarkılar, dinleme becerilerini geliştirme ve dili doğal bir bağlamda sunma amacıyla kullanılmıştır.

Bunun yanı sıra, katılımcıların dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları da dikkat çekmektedir. Dil bilgisi çalışmalarının, dilin yapısal özelliklerini anlamaya katkı sunduğu belirtilirken, eğlenceli ve yaratıcı yöntemlerin, örneğin oyun ve resim çalışmalarının da öğretim süreçlerinde kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların eğitim süreçlerinde resmi prosedürlere ve ders öncesi hazırlıklara da önem verdikleri vurgulanmıştır.

Bu durumlar, PIKTES + Projesi kapsamında görev yapan öğretmenlerin dil öğretimi sürecine dair profesyonel yaklaşımlarını anlamayı sağlamaktadır. Elde edilen veriler, dil öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve materyallerin hem öğretmenlerin mesleki uygulamalarını hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin projeye katılım sürecinde medya araçlarının bilgilendirme sürecinde etkili olduğu, işe alım sürecindeki mülakatların belirleyici bir rol oynadığı ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan seminerlerin düzenlendiği görülmüştür. Katılımcıların karşılaştıkları zorluklar arasında öğrencilerin düşük motivasyonu ve dil bilgisi eksikliği öne çıkarken, çözüm önerileri arasında görsel materyallerin artırılması ve oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanılması gibi uygulamalar yer almaktadır. Biçer ve Demir (2020), Suriyeli öğrencilere materyal kullanımı konusunda yaptıkları çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan Türkçe derslerinde, materyal kullanımının önemli olduğunu, bu materyallerin bazı becerileri geliştirecek şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. PIKTES + Projesi kapsamında yapılan öğretim uygulamaları, katılımcıların çok yönlü yaklaşımlar benimseyerek öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmaların ortak noktası, görsel ve işitsel materyallerin öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanıldığıdır. Örneğin, PIKTES + Projesi'nde kullanılan şarkılar, videolar ve sesli materyallerle dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir ve çizgi filmler derslerin zevkli hâle gelmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırır. Ayrıca bazı çalışmalarda da (Yağlı, 2022; Taştan, 2022), özellikle çocuklarda dildeki zor kavramların daha kolay öğrenilmesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, PIKTES + uygulamalarında dil bilgisi eksikliği ve düşük motivasyon gibi sorunların çözümünde oyun temelli yöntemlere ağırlık verilmesi önerilirken, YouTube gibi dijital platformların etkili kullanımıyla ilgili çalışmalar (Çangal, 2020) dil öğretiminde teknolojinin önemini vurgulamaktadır. Bu açıdan, araştırmaların çoğu bu çalışmayı destekler nitelikte olmakla birlikte, çizgi filmler ve dijital materyallerin kullanımının etkinliğinin daha fazla vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu tür materyallerin doğru bir planlamayla

kullanıldığında dil öğretiminde hem eğlenceli hem de pedagojik bir fayda sunduğu net bir şekilde ortaya konmuştur.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin Suriyeli öğrencileriyle ilişkileri hakkındaki düşünceleri

Öğrenci-öğretmen ilişkileri teması kapsamında dört farklı kod belirlenmiştir. Bu kodlar, katılımcıların öğrencilerle kurduğu duygusal bağların ve ilişki dinamiklerinin öğrenme sürecine olan etkisini gözler önüne sermektedir. *Sevildiğini hissetme* kodu, öğrencilerin öğretmenlerinden gördükleri ilgi ve destek sayesinde kendilerini değerli hissettiklerini ve bu durumun öğretim süreçlerine bağlılıklarını artırdığını ortaya koymaktadır. *Anne gibi hissetme* kodu, katılımcıların özellikle hassas durumda olan öğrenciler için rehberlik ve koruyuculuk sağlayan bir figür olarak algılandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin güven içinde hissederek öğrenme ortamında daha rahat bir şekilde kendilerini ifade etmelerine imkân tanımaktadır. *Mutlu hissetme* kodu, sınıf ortamındaki olumlu duyguların öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hâle getirdiğini vurgulamaktadır.

Son olarak, *merhamet hissetme* kodu ise katılımcıların empati ve anlayış odaklı bir yaklaşımla öğrencilerle bağ kurduğunu ve bu bağın öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Türkçe öğretmenlerinin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çabalarını da yansıtmaktadır. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin bu şekilde güçlü bir bağa dayanması, öğrenme süreçlerini hem bireysel hem de sosyal açıdan olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuçlar, katılımcıların sadece dil öğretiminde değil, aynı zamanda duygusal bağ kurma ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, öğretmenlik deneyimlerinde, öğrencilerin kendilerini değerli ve sevildiğini hızla hissettiklerini, bunun da onların öğretmene olan sevgisini artırdığını vurgulamaktadırlar. Bir öğretmen olarak, sınıflarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olmanın, onların daha rahat ve sıcak bir bağ kurmalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde sahiplenici, şefkatli ve empatik bir tutum sergileyerek, anne-baba rolünü üstlenmeye dair deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Bir öğretmen, sınıfa girdiğinde öğrencilerini milliyetlerinden bağımsız olarak "çocuk" ve "öğrenci" olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu tutum, öğrencilerle kurulan bağın güçlenmesine ve onların başarılı olmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin duygusal ve akademik olarak gelişmelerine destek olmak, öğretmenin onları bir anne gibi sahiplenmesini sağlar. Öğrenciler, sıkıntıları olduğunda önce öğretmenlerine gelir, bu da aralarındaki özel bağın bir göstergesidir. Katılımcı, sınıfta öğrencilere sadece eğitimsel değil,

aynı zamanda duygusal bir bağ kurarak onların yaşamına dokunmaktadır. Her ne kadar dışarıdaki algılar farklı olsa da, sınıfa giren her öğrenci, öğretmen için bir çocuk ve öğrencidir; bu da öğrencilerle güçlü bir iletişim kurmalarına olanak tanır. Öğrencilerin sevildiğini ve önemsendiğini hissetmeleri, sınıf içindeki etkileşimin kalitesini artırmakta ve öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenini pekiştirmektedir. Ayrıca, katılımcılar, her yıl farklı öğrencilerle çalışmanın getirdiği zorluklara rağmen, her sınıfta kurdukları özel bağların, öğrencilerin ilerlemelerine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle güçlü bir iletişim kurmak ve onları sahiplenmek, öğretmenlerin hem eğitimci hem de bir rehber olarak sınıf içinde daha etkin olmalarını sağlamaktadır. Katılımcılar, öğretmenlik deneyimlerinde öğrencilerine karşı gösterdikleri şefkat ve sahiplenici tutumlarını vurgulamaktadırlar. Bir öğretmen, bir günde sadece akademik bilgiler vermekle kalmaz, aynı zamanda onların hayata geçirilmesinde de etkilidir. Bu bağlamda, bir anne gibi davranmak, çocukların sadece dil öğrenmelerini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda toplumsal ve kültürel becerileri kazanmalarına da yardımcı olur. Katılımcılar, ülkelerinin toplumlara uyum sağlamaları için onları sürekli olarak yönlendirip, toplumsal kurallar hakkında eğitildiklerini belirtiyorlar. Örneğin, yemek yeme kültürünün farklılıkları üzerinde durularak, hijyen kurallarına nasıl uyulması gerektiği öğretilmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri kapsamında belirlenen kodların duygusal bağların öğrenme sürecine olan etkisini vurgulaması, sınıf içi iletişim ve mikro saldırganlık üzerine yapılan araştırmalarla ortak noktalar taşımaktadır. Er ve Durmuş (2021)'un çalışmasında, sınıf içi iletişimde öğrencilerin tutumlarının, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin empati ve anlayış odaklı bir yaklaşım sergilemesinin, öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini daha güvende hissetmelerini sağladığı ve dil öğrenme motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Kartallıoğlu ve diğerlerinin (2024) ders dışı uygulamalarla ilgili çalışmasında, öğretmenlerin bireysel çabaları ve öğrencilere yönelik rehberliklerinin derse katılımı ve motivasyonu artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte, Babuç ve Büyükaşık (2022)'ın mülteci öğrencilerin entegrasyonuna ilişkin araştırması, öğretmenlerin anlayışlı tutumlarının sosyo-kültürel uyumu kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sevgi, hoşgörü ve güven üzerine kurulu bir iletişim tarzı benimsemesi, yalnızca akademik değil, duygusal açıdan da öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar, özellikle Türkçeyi öğrenmeyen öğrencilerle ilişkiler kurmanın başlangıçta zor olabileceğini ifade etmektedirler. Bu süreçte, öğretmenin öğrencilerin

dil öğrenme sürecine ayak uydurması gerektiği belirtilmiştir. Dil öğrenen öğrencilerle ilişkiler ise genellikle daha başarılıdır, çünkü bu öğrenciler, hem akademik olarak daha istekli hem de kültürel aktarımı daha hızlı bir şekilde alabilmektedirler. Ancak öğrencilerle iletişim kurarken daha çocukça bir tutumun benimsenmesi gerektiği ve velilerle iletişimin önemine vurgu yapılmıştır. Ancak Suriyeli velilerin, buradaki eğitim sistemine ve kültüre adapte olmakta zorluk çektikleri, bu nedenle de öğretmenlerle samimi ilişkiler kurma konusunda çekingen davrandıkları da dile getirilmiştir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin edindikleri deneyimler neticesinde Suriyelilere bakış açıları

Suriyelilere yönelik algılar, PIKTES + Projesi kapsamında görev yapan katılımcıların bireysel deneyimlerine ve sosyal bağlamlara göre farklı şekillerde değişim göstermiştir. Bu değişim, *Suriyelilere bakış açısı* teması altında ele alınmış ve beş farklı kodla ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, *olumludan olumsuzla değişme* sürecini yaşamışlardır. Başlangıçta Suriyelilere dair olumlu bir tutuma sahip olan bu katılımcıların, zaman içinde karşılaştıkları zorluklar veya beklentilerinin karşılanmaması gibi sebeplerle daha olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Bunun tersine, *olumsuzdan olumluya değişme* kodu ise, ilk başta ön yargılı veya olumsuz tutumlar sergileyen bazı katılımcıların bireysel etkileşimler ve olumlu deneyimler sonucunda daha olumlu bir yaklaşıma evrildiklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları kişisel bağların, ön yargıları kırmada ve empati geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, bazı katılımcıların bu süreçte algılarında bir değişim olmamıştır. *Değişimin olmaması* kodu, katılımcıların başlangıçtaki tutumlarını sürdürdüklerini ve bu durumun kişisel değerler, bireysel deneyimler veya toplumun genel yargıları gibi faktörlerle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Bazı katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin yaşam koşullarına duyarlılık göstererek *merhamet hissetme* eğilimindedirler. Bu öğretmenler, öğrencilerin zorlu hayat şartlarını anlamaya çalışmış ve destekleyici bir tutum sergilemişlerdir. Öte yandan, *ön yargılı olma* kodu ise, Suriyelilere yönelik kalıplaşmış düşüncelere sahip bazı katılımcıların, genellikle toplumdaki yaygın algılardan veya sınıf ortamında yaşanan olumsuz durumlardan etkilendiklerini göstermektedir.

Bu sonuçlar, katılımcıların Suriyelilere bakış açılarının bireysel ve toplumsal etkenlerle şekillendiğini ve sınıf içi etkileşimler ile dil öğretim süreçlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların bu süreçte sergiledikleri tutumlar, yalnızca öğrencilerin entegrasyonunu değil, aynı zamanda eğitim sürecindeki genel başarıyı da belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin empati ve kültürel farkındalık geliştirebilecekleri

eğitimlerin düzenlenmesi, daha kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için önem arz etmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, katılımcıların Suriyelilere yönelik algılarının bireysel deneyimler ve sosyal bağlamlar çerçevesinde değişim gösterdiğini ortaya koyarken, benzer bir yaklaşımın Trabzon kamuoyunda da gözlemlendiği Tamer (2016)'ın çalışmasında vurgulanmıştır. Her iki bağlamda da bireylerin Suriyelilere yönelik algılarının ön yargılar, toplumsal etkiler ve bireysel etkileşimlerle şekillendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, Türkiye'nin genel göç politikalarını inceleyen Özdemir ve Uğurludoğan (2021), Avrupa Birliği'nin Türkiye'nin Suriyelilere yaklaşımına dair eleştirilerini ortaya koyarken, toplumun bu politikaların etkisiyle şekillenen bakış açısını da değerlendirmiştir. Gök (2019)'ün çalışması ise Türkiye'deki yerel halkın Suriyelilere yönelik algılarında, özellikle ekonomik kaygılar ve sosyal uyum eksikliklerinin öne çıktığını göstermiştir. Bu çalışmadaki sonuçlarla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin bireysel deneyimlere bağlı olarak tutum değişiklikleri yaşaması, yerel halkın daha genel toplumsal dinamiklerden etkilenecek oluşturduğu algılardan ayrılmaktadır. Bununla birlikte, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ön yargıların kırılmasında empati ve iletişimin önemi, tüm çalışmaların ortak noktası olarak öne çıkmaktadır.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan Türkçe öğretmenlerinin unutamadıkları anıları

Unutulmayan Anılar teması, katılımcıların kariyerlerinde yaşadıkları anlamlı deneyimlerin çeşitliliğini ve bu deneyimlerin eğitim süreçlerine olan katkılarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu tür anıları, meslekî gelişimlerinin yanı sıra, öğrencileriyle kurdukları duygusal bağların da bir yansımasıdır. *Duvar Yazısı* hikâyesi, öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarına veya öğretmenle olan ilişkilerine dair hatırlanan sembolik bir durumu anlatmaktadır. Benzer şekilde, *Okuma Azmi* hikâyesi, öğrencilerin öğrenme sürecindeki kararlılığını ve zorlukların üstesinden gelme çabalarını ifade etmektedir. Eğitim ortamının sınıf dışına taşındığını vurgulayan *Piknik* hikâyesi, sosyal etkinliklerin öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirdiğini ve eğitimin yalnızca akademik kazanımlarla sınırlı olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, *Küçük Yaşta Evlilik* hikâyesi, öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları toplumsal sorunlara dikkat çekmekte ve öğretmenlerin bu sorunlara karşı duyduğu empatiyi yansıtmaktadır. *Elma* hikâyesi, maddi imkânsızlıkların sınıf yaşantısına etki ettiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda, *Kurban Bayramı* hikâyesi, kültürel değerlerin ve dini kutlamaların sınıf içi eğitim süreçlerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Öğrencilerin problemli davranışlarına karşı alınan önlemler, *Öğrenciyle İlgilenme ve Şiddet* hikâyesinde

kendini göstermekte, öğretmenlerin öğrencilerinin hem akademik hem de duygusal ihtiyaçlarını karşıladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, *Hastane* hikâyesinde, sağlık problemleri gibi zorlu süreçlerde öğretmenlerin rolünü ve desteğini öne çıkarmaktadır. Katılımcıların manevi ve kültürel değerlerle ilişkilendirilen deneyimleri ise *Savaşın Etkileri* hikâyesinde ifade edilmekte ve bu tür anılar, öğretmenlerin öğrencilerine insani ve manevi değerleri aktarmadaki rollerini ortaya koymaktadır. Son olarak, *Kobani* hikâyesi, kişinin önceki yaşantısında söylediklerinin rastlantısal bir şekilde sınıf ortamında ortaya çıkmasını anlatmaktadır.

Bu hikâyeler, katılımcıların unutulmaz anılarının yalnızca meslekî başarılarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerle kurulan bağlar ve toplumsal olaylarla da şekillendiğini göstermektedir. Katılımcıların bu anıları, eğitim süreçlerine olan bağlılıklarının ve öğrencilerinin yaşamlarına yaptıkları katkıların birer göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bölükbaş ve Keskin (2010)'in çalışmasında, öğretmenlerin kültürel aktarımı destekleyen metinler aracılığıyla öğrencilerle bağ kurduğu ve bu bağın eğitimi zenginleştirdiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada yer alan *Kurban Bayramı* ve *Savaşın Etkileri* hikâyeleri gibi kültürel bağlamlarla ilişkilendirilen öğretmen anıları, Bölükbaş ve Keskin'in araştırmasıyla örtüşmektedir.

Gül (2019)'ün *halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler* çalışması ise öğretmenlerin dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu süreçte edindikleri deneyimlere odaklanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonu ve yaşamsal koşullarıyla ilgili gözlemleri, bu metindeki *Küçük Yaşta Evlilik* ile *Öğrenciyle İlgilenme* ve *Şiddet* gibi hikâyelerle paralellik göstermektedir. Her iki çalışma da öğretmenlerin anılarının, öğrenci koşullarını anlamada ve bu koşullara yönelik empati geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Babzhanova ve Özdemir (2024)'in çalışmasında, öğretmenlerin kültürel değerleri dil öğretiminde bir araç olarak kullanırken, öğrencilerle duygusal bağlar kurma deneyimlerine yer verilmektedir. Bu durum, bu çalışmadaki *Elma* ve *Kobani* gibi kodlarla ifade edilen, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkisindeki duygusal yönü yansıtan anılarla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmadaki hikâyeler, katılımcıların sınıf içi ve dışı deneyimlerinin eğitime olan katkılarını ve öğrencilerle kurdukları bağların önemini vurgularken, öğretmen anıları temasının eğitim süreçlerindeki etkisine ışık tutmaktadır.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlayan PIKTES + Projesi'nde görev alan

öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin, Türkçe öğretimindeki sorunların çözümünde kritik bir rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Proje kapsamında öğretmenler, başlangıçta kaygılar, belirsizlikler ve iletişim eksiklikleri gibi zorluklarla karşılaşmış, ancak Suriyeli yardımcı öğretmenlerin desteğiyle bu engelleri aşmaya çalışmışlardır. Eğitim süreçlerinde karşılaşılan en büyük zorluklar, kültürel farklılıklar, dil engelleri ve uyum sorunları gibi durumlar olmuş, bu da öğretim süreçlerini olumsuz etkilemiştir.

Katılımcılar, Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorlukları aşabilmek için yaratıcı ve bireyselleştirilmiş yöntemler geliştirmiş, esnek öğretim stratejileriyle bu engelleri hafifletmeye çalışmışlardır. Ancak, katılımcıların karşılaştığı diğer zorluklar arasında ders materyali eksiklikleri, dil-kültür farklılıkları ve yeterince takdir edilmeme gibi faktörler de bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri, yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken disiplin sorunları, ailelerin sürece katılım eksiklikleri ve dil materyali eksiklikleriyle mücadele etmektedir. Bu sorunları çözebilmek için katılımcılar, görsel materyallerin artırılması, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanılması ve dijital platformların etkili kullanımı gibi çözümler önermektedir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde sevgi, güven ve empati temelli yaklaşımlar benimseyerek öğrencilerin öğrenmeye olan bağlılıklarını artırmakta ve sınıf içindeki duygusal ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar.

PIKTES + Projesi'nin etkisiyle, katılımcıların Suriyelilere yönelik tutumları da değişmiş, empati ve kültürel farkındalık geliştirmeye yönelik eğitimler sayesinde daha olumlu etkileşimler sağlanmıştır. Katılımcıların unutulmaz anıları, mesleki başarılarının yanı sıra öğrencilerle kurdukları duygusal bağları ve toplumsal olaylara duydukları empatiyi de yansıtarak eğitim süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu anılar, öğretmenlerin öğrenci yaşamlarına dokunarak, kültürel değerlerin ve bireysel deneyimlerin eğitimdeki önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, PIKTES + Projesi, öğretmenlerin hem mesleki hem de duygusal gelişimlerine katkı sağlayarak, Türkçe öğretim süreçlerini daha etkili hâle getirmiştir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- PIKTES + kapsamında çalışan Türkçe öğretmenlerine yönelik dil öğretiminde kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikleri kapsayan kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin kültürel farklılıklarla başa çıkmalarını desteklemek için

kültürlerarası iletişim seminerleri ve atölyeler planlanmalıdır.

- Görsel, işitsel ve oyun tabanlı öğrenme materyallerinin çeşitlendirilerek öğretmenlere sunulması sağlanmalıdır.
- Özellikle farklı seviyelerdeki öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğrenme materyalleri ve rehberler hazırlanmalıdır.
- Aile katılımını artırmaya yönelik projeler ve programlar düzenlenmeli, ailelerin eğitim sürecine daha aktif bir şekilde dâhil olması sağlanmalıdır.
- Türkçe öğrenimini eğlenceli hâle getirecek etkinlikler, oyunlar ve yarışmalar düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin duygusal ve mesleki yüklerini azaltmak için düzenli rehberlik ve psikolojik destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- PIKTES + öğretmenlerinin deneyim ve ihtiyaçlarına dayalı bir mentörlük programı geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
- Öğrenci-öğretmen ilişkisinin güçlendirilmesi için sınıf içi iletişim etkinliklerine öncelik verilmelidir.
- Farklı kültürlerin sınıf ortamında zenginleştirici bir unsur olarak ele alınmasını sağlayan kültürlerarası etkinlikler düzenlenmelidir.
- Türkçe öğretiminde teknolojik araçların kullanımını artırmak için öğretmenlere yönelik teknoloji odaklı eğitim programları uygulanmalıdır.
- Mobil uygulamalar ve çevrimiçi platformlar üzerinden öğrenme süreçlerini destekleyecek dijital kaynaklar sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin dil gelişimlerini düzenli olarak izlemek için yapılandırılmış değerlendirme araçları ve rubrikler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, 27-28 Mart). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Bildiri sunumu]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Gazimagusa-Kıbrıs.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye’deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51. <https://www.acarindex.com/pdfs/114382>
- Alahmad, M. (2019). Yabancılara yönelik Arapça öğretiminde uygulanan ve planlanan seçmeli yöntem. (Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örnekliğinde Sözlü Dersler). *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(63), 21-33. <https://hdl.handle.net/20.500.12440/5487>
- Albayrak, F. (2023). Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe eğitimi. Y. Yılmaz, Ö. Çangal (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel birimler: Ses ve biçim-içinde* (s. 159-191). RumeliYa Yayınları.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 67-76. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5907>
- Avcı, Y. & Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi eğitimi. *Turkish Studies*, 12(35), 49-67. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12458>
- Ayan, Z. & Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(56), 468-476. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- Aydın, S., D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital materyal ve internet kaynakları kullanımı üzerine bir inceleme. *Türkeri Dergisi*, 1(1), 17-29. <https://turkeridergisi.com/index.php/pub/article/view/2>
- Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.595246>
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., & Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/soylemdergi/issue/51290/595246>
- Babuç, Z. T., & Büyükaşık, C. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin deneyimleri: Osmaniye ili örneği. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 2(2), 166-199.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhm/issue/83003/1428968>

- Babzhanova, A., & Özdemir, C. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma metinlerinin kültür aktarımında kullanımı ve metin işleme sürecine uygunluğu. *Journal of Criminology Sociology and Law*, 4(8), 104-118.
<https://doi.org/10.52096/jcsl.04.08.05>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1(1), 19-30.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Barkhuizen, G. (2022). Language teacher identity: A Narrative research perspective. in *encyclopedia of teacher education*. Singapore: Springer Nature Singapore.
- Barone, T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 454-470.
<https://doi.org/10.1177/1077800406297667>
- Baykent, U., Ö. (2018). Yabancı dil öğretim yöntemlerine felsefece bir bakış. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 66, 35-43.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/472542>
- Benson, P. (2014). Narrative inquiry in applied linguistics research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 154-170. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000099>
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılar Türkçe öğretimi açısından incelenmesi* (Tez No. 301135) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
<https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Biçer, N., & Demir, S. (2020). Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde materyal kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(19), 1-19.
<https://doi.org/10.29000/rumelide.751949>
- Biçer, N., & Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364.
<https://doi.org/10.33692/avrasyad.668251>
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
<https://doi.org/10.19126/suje.685534>
- Bolat, Y. (2021). The attainments in the framework annual plan for primary school adaptation classes prepared within the scope of pıktes in terms of the revised bloom. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3), 1706–1728.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1308189>

- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1632>
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/503702>
- Büyükkiz, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1414-1430. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/230505>
- Büyükkiz, K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19547/208182>
- Caine, V., & Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1-14.
<https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Calp, M. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde alternatif bir yöntem: İşitsel-dilsel yöntem. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 611-633.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82539/1425882>
- Can, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde işitsel-dilsel yöntem. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), 57-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6774472>
- Canaz, A. K., & Küçüker, E. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocuklara eğitim hizmeti sunmada kültürel duyarlılık ve bütçe planlaması: Avustralya'dan bir örnek olay incelemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 128-141.
<https://doi.org/10.46778/goputeb.508701>
- Clandinin, D., J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54.
<https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Clandinin, D. J., & Murphy, M. S. (2009). Comments on Coulter and Smith: Relational ontological commitments in narrative research. *Educational researcher*, 38(8), 598-602. <https://doi.org/10.3102/0013189X09353940>
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European journal of teacher education*, 23(1), 49-63.
<https://doi.org/10.1080/713667262>
- Coşkun, İ. & Özserp, H. (2017). *Engelleri aşmak Türkiye'de Suriyeli çocukları okullandırmak*. SETA Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage Publications.

- Çakir, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi* (Tez No. 422187) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çangal, O. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* (Tez No. 659364) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: Fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The journal of social science*, 4(8), 689-704. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.750923>
- Çelik, S. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yönergelerin görev temelli yöntem açısından incelenmesi* (Tez No. 759895) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çimen, İ., & Karul, Ü. (2023). Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği deneyimi: Bir anlatı araştırması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2844025>
- Dama, N. (2019). Türkiye'deki Suriyeli gençlerin sosyoekonomik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Journal of Management & Labor/Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 3(2), 199-215. <https://www.yonetimvecalisma.org/index.php?content=1;18&IssueId=7>
- Demirel, Ö. (2010). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. MEB Yayınları.
- Demirtaş, İ. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına katkısı* (Tez No. 687429) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, K., & Çekici, Y. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından toplu taşıma araçlarında dil işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 24-36. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.39459>
- Dikçal, N. N. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin serüvenleri: Bir anlatı çalışması* (Tez No. 822005) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Diñel, B. K., ve Savur, H. (2019). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri*. Eğitim Yayınevi.
- Doğru, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel (A1-A2) seviyesinde işlevsel dil bilgisi öğretimi (anketler-tespitler-eleştiriler-öneriler)* (Tez No. 762744) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Er, M., & Durmuş, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin sınıf içi iletişim yaklaşımları ve mikro saldırganlık. *Turkish Studies-Language and Literature*, 16(3), 1873-1884. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.51618>
- Erdem, M. D., Gün, M., & Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies-Language and Literature*, 10(11), 549-566. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8735>
- Erdoğan, M., M. (2022). *Suriyeliler barometresi 2020: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Ergin, M. (2009). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Yayınları.
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* (Tez No. 464518) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eryılmaz, M. A., & Yıldız, M. (2024). Türkçe öğrencilerinin uyum sınıflarında Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 4(1), 50-67.
<https://soaddergi.com/wp-content/uploads/2024/06/50-67.pdf>
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
<https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573>
- Freeman, D., L. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Göç İdaresi Genel Merkezi [GİGM]. (2023). Türkiye göç raporu [Turkey migration report].
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30209/326075>
- Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3680648>
- Göçer, A., & Karadağ, B. F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli öğrenme yönteminin dilin iletişimsel işlevi açısından önemi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 58-73.
<https://doi.org/10.22466/acusb.770305>
- Gök, S. (2019). *Türkiye'de yerel halkın Suriyelilere yönelik bakış açısının incelenmesi* (Tez No. 562302) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gül, A. (2019). *Halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri: Ankara örneği* (Tez No. 598406) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüş Mattiussi, R. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik görsel-işitsel materyal kullanımı üzerine bir araştırma* (Tez No. 553898) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günday, R. (2018). Yabancı dil eğitiminde etken (aktif) ya da edilgen (pasif) yolla dilbilgisi öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 436-445.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3688336>
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

- <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183308>
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
<https://www.proquest.com/docview/1511849154?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.454>
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416205>
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- Gürata, E. K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcceleme kuramından ve edimbilimden hareketle örnek ders malzemesi geliştirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 278-291. <https://doi.org/10.18033/ijla.4031>
- Halitoğlu, V., & Moralı, G. (2018). Türkçe okutmanlarının görüşlerine göre sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 4, 103-117.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/42893/518682>
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayınevi.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies-Language and Literature*, 6(3), 939-948.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2692>
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Turkish Studies-Language and Literature*, 11(21), 487-500.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11290>
- Kalenderoğlu, İ., & Çekici, Y. E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyinde Türk filmleriyle kültür aktarımı: Neşeli Günler örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluturkad/issue/83089/1415640>
- Kana, F., & Sarıkaya, E., E. (2023). Dijital okuryazarlık araştırmaları. F. Kana, Y. M. Elkıran (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital okuryazarlığın zorlukları: Eğitimci görüşleri-içinde* (s. 15-36). Holistence Publications.
- Kana, F., Geçgel, H., & Demirci, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geleneksel medya araçlarının kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 126-142. <https://doi.org/10.29228/ijla.69554>
- Kara, M., Şahin, S., & Kapat, S. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde akran öğretiminin etkisi: Deneyisel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5974-5994.
<https://doi.org/10.26466/opus.730411>

- Karadağ, B. F., & Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde gerçek yaşam becerilerinin görev temelli öğretim yöntemi ile kazandırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 780-798. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075638>
- Karaman, S. (2018). *Eğitim hakkının korunması açısından PICTES Projesinin değerlendirilmesi* (Tez No. 529623) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kartallıoğlu, N., Saluk, N., & Ünver, B. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders dışı uygulamalar üzerine öğretici görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 776-797. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1485511>
- Kaya, F. (2015). Telkin yöntemi (Suggestopedia). N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi-içinde* (s. 133-147). Pegem Akademi Yayınları.
- Kayasandık, E. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinin incelenmesi* (Tez No. 514320) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaypak, Ş., & Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid/issue/29813/320658>
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82536/1423445>
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Tez No. 534018) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılınç, A., & Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. A. Kılınç, A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi-içinde* (s. 43-74). Pegem Akademi Yayınları.
- Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar ve kurumlar-içinde* (s. 1-25). Pegem Akademi Yayınları.
- Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor*, 21(82) 19-32. <https://www.millifolklordergisi.com/PdfViewer.aspx?Sayi=82&Sayfa=16>
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/37007/329420>
- Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ). A. Kılınç, A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar-içinde* (s. 49-64). Pegem Akademi Yayınları.
- Kurt, B., & Çakmakçı, C. C. (2018, 20-22 Nisan). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumları* [Bildiri sunumu]. II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Üsküp-Makedonya.

- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 213-224. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12106>
- Maya, D. (2022). *Questioning home: A narrative inquiry of acculturation of Turkish sojourners in the United States* (Tez No. 764483) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-Language and Literature*, 8(9), 297-318. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>
- Mengü, E., & Yaman, Ö. M. (2023). Türkiye'deki Suriyelilerin geleceğine ilişkin göç politikasına saha çalışanlarının bakışı: Nitel bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(4), 1729-1742. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1321866>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı MEB. (2016). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 19/08/2016 tarihli ve 8902788 sayılı yazısı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimi raporu*. https://pictes.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/02171217_ArastYrma_ve_raporlar.pdf (Erişim Tarihi: 12/12/2024)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). 2019/15 sayılı yabancı uyruklu öğrenciler için uyum sınıfı genelgesi. <https://altinoz.com.tr/meb-genelgesi-2019-15-yabanci-ogrenciler-uyumsiniflari/> (Erişim Tarihi: 12/12/2024)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Yabancı öğrenciler uyum sınıfları genelgesi*. https://karayazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/02112907_BYLGY_YAZISI_UST_YAZI.pdf
- Mücevher, M. H. (2020). Anlatı ve hayat hikâyesi araştırmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(3), 277-295. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1132331>
- Nakata, Y., Tokuyama, M., & Gao, X. (2022). From teacher to teacher-researcher: A narrative inquiry into a language teacher becoming an agent of motivational strategies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(4), 343-356. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1940841>
- Özcan, M. (2015). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 153-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/5134/69903>
- Özdemir, H., & Uğurludoğan, U. (2021). Arap Baharı sonrası Türkiye'nin Suriyelilere yönelik göç politikaları: Avrupa Birliği'nin bakış açısı. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 162-196. <https://dergi.neu.edu.tr>

- Özdemir, N. (2021). *A narrative inquiry into teacher identity: Stories of English as a foreign language teachers* (Tez No. 677773) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, H., & Tağa, T. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar-içinde* (s. 1-25). Pegem Akademi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Pegem Akademi Yayınları.
- Pestil, A. D., & Özden, M. (2017). A narrative research about reflections of experiences on teaching Turkish as a foreign language abroad. *International Journal of Educational Researchers*, 8(3), 42-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijers/issue/43002/520632>
- PIKTES +. (2024). *Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi*. <https://piktes.gov.tr/cms/>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Potur, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 5(18) 27-40. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/searchResults.xhtml>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Saban, A., & Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 225-252. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s10m>
- Seferoğlu, S., S. (2013). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Sevim, O. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. M. N. Kardaş (Ed.), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri-içinde* (s. 137-154). Pegem Akademi Yayınları.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma* (Tez No. 265538) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/53329/710385>
- Şahin, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı* (Tez No. 573478) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, F. (2019). *Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği* (Tez No. 564505) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Şeref, İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımın kullanımı için model önerisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(1), 43-60.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82526/1417184>
- Tabur, B. (2023). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar: Bir anlatı araştırması* (Tez No. 782468) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tamer, M., G. (2016). Trabzon kamuoyunun geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere bakış açısı. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 180-211.
https://www.ktu.edu.tr/dosyalar/karendergi_e8103.pdf
- Taşdemir, H. (2021). *A narrative inquiry into early career English language teacher identities* (Tez No. 664172) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taştan, Z. (2022, 27-28 Ağustos). *Yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde çizgi filmler: Ege İle Gaga örneği* [Bildiri sunumu]. International Eurasian Conference on Educational, & Social Studies, Guarda, Portugal.
- Tiryaki, E., N. (2023). Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi. Y. Yılmaz, Ö. Çangal (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretiminde metin kullanımı-içinde* (s. 132-158). RumeliYa Yayınları.
- Thornbury, S. (2017). *Scott Thornbury's 30 language teaching methods*. Cambridge University Press.
- Tuğrul, F. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Refik Halit Karay'ın "Şeftali Bahçeleri" adlı hikâyesinin A1-A2 düzeyine göre sadeleştirilmesi* (Tez No. 669854) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tuna, S. T., & Özer, H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 81-98. <https://doi.org/10.21666/muefd.748610>
- Tunagür, M., & Kardaş, M. N. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantıları (amaçları ve süreçte yaşadıkları sorunlar) üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 120-136. <https://doi.org/10.48066/kusob.948211>
- Turan, M., & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 11-26.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.958878>
- Tüfekçioğlu, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin sözcük dağarcıkları üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-19.
<https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051661>
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkoğlu, E., & Elmastaş, N. (2024). Gaziantep şehrindeki Suriyelilerin göç öncesi ve sonrası sosyoekonomik durumlarının karşılaştırılmalı bir analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 437-450. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1424498>

- Tüm, G. (2016). Yabancılar Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Avrupa ortak başvuru metnine uygunluğu üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 125-142.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82534/1419142>
- Türker, M. S., & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 28, 191-213. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.1433897>
- Uğurlu, C. T., & Cengil, İ. (2022). Sınıf öğretmenlerinin mesleki serüveni: Bir anlatı çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 65-88.
<https://doi.org/10.56677/mkuefder.1162763>
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/382488>
- UNICEF. (2022). *Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi-nihai rapor*. New York: UNICEF.
- Ülper, H. (2023). Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi. Y. Yılmaz, Ö. Çangal (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretiminde geri bildirim süreçleri-içinde* (s. 254-271). RumeliYa Yayınları.
- Widodo, H. P. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *Bahasa Dan Seni*, 33(2), 235-248.
- Xu, S., & Connelly, F. M. (2009). Narrative inquiry for teacher education and development: Focus on English as a foreign language in China. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 219-227.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X08001790>
- Yağlı, A. (2022). Çocuklara yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin kullanılması: Zou adlı çizgi film örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-53.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/68130/976681>
- Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı* (Tez No. 649934) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, F. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital sunu materyallerinin kullanımının Suriye kökenli öğrencilerin Türk kültürünü tanımalarına katkısı* (Tez No. 738484) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
<https://oaji.net/articles/2014/1069-1406114544.pdf>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım M., C. (2018). Eğitim yönetiminde araştırma. K. Beycioğlu, N. Özer, Y. Kondakçı (Ed.), *Biyografi (anlatı) araştırması-içinde* (s. 409-423). Pegem Akademi.

- Yılmaz, F., & Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7837>
- Yılmaz, F., & Kocaoğlu, İ. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde görev temelli yaklaşımı kullanmaya yönelik etkinlikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 234-248. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3677681>
- Young, R. (2000). *The silent way*. Routledge.
- Zhang, W. (2019). Narrative inquiry in tesol and language teacher education. *US-China Education Review*, 9(4), 182-191. <http://dx.doi.org/10.17265/2161-623X/2019.04.003>
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/56185/812014>
- URL1: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (24.12.2024)



EKLER

EK 1. İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Araştırma İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Aksaray Üniversitesi- Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 05/05/2023 17:59



E0000826570

Sayı : E-34183927-000-00000826570
Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Bilal AKÖZ

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Hikayeleri: Bir Anlatı Araştırması” başlıklı 2023/03-55 protokol numaralı başvuru 25.04.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden d689808e-da29-4ac0-a54c-996bb6b6519e kodu ile erişebilirsiniz.

Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: D689808E-DA29-4AC0-A54C-996BB6B6519E Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü

Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125

e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:

<https://www.aksaray.edu.tr/>

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN

Profesör

Telefon No: 2882194



EK 2. Aksaray Üniversitesi Araştırma İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Aksaray Üniversitesi- Genel Sekreterlik
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Tarih: 01/06/2023 14:55



E0000831425

Sayı : E-45333631-044-00000831425
Konu : Araştırma İzni (Bilal AKÖZ)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 31.05.2023 tarih ve E.77274348 sayılı yazısı.

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Enstitünüz öğrencisi Bilal AKÖZ'ün araştırma izni ile ilgili ilgede kayıtlı yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan ÖZÇİFÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı Örneği

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 0051F327-9ED8-4B19-AEDE-C67BEA02E477

Belge Doğrulama Adresi: <https://e-belge.aksaray.edu.tr>

Adres: Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Bahçesaray Mahallesi 68100 Aksaray

Telefon No: 03822883128 Faks No: 03822883139

e-Posta: İnternet Adresi: <https://www.aksaray.edu.tr/>

KEP Adresi: aksarayuniversitesi@hs01.kep.tr

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 0051f327-9ed8-4b19-aede-c67bea02e477 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ayrıntılı bilgi için: Serdar ÖZBAY

Bilgisayar İşletmeni

Telefon No: 03822883128



EK 3. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-77274348
Konu : Araştırma İzni (Bilal AKÖZ)

31.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 26/05/2023 tarihli ve E-45333631-302.08-00000830209 sayılı yazınız.
c) 29/05/2023 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bilal AKÖZ'ün "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Hikâyeleri: Bir Anlatı Araştırması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PİKTES) kapsamında Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Katılım Kabul Formu (1 Sayfa)
- 3-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay, Meram ve Selçuklu
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Cad. No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1223

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kap Adresi : meb@is01.kap.tr

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr> Faks: 3323515940

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 00517337-8618-4118-4045-67ben03ef77 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır- <https://evraki.konya.meb.gov.tr> adresinden 4270-2266-359F-8603-AC21 kodu ile teyit edilebilir.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

EK 4. Katılım Kabul Formu

Katılım Kabul Formu

Merhaba,

Ben Bilal AKÖZ. Aksaray Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırma "PIKTES + Projesi Kapsamındaki Türkçe Öğretmenlerinin Hikâyeleri: Bir Anlatı Çalışması" başlıklı olup PIKTES + Projesi kapsamında çalışan Türkçe Öğretmenlerinin deneyimlerini ve hikâyelerini aktarmayı amaçlamaktadır.

Çalışma tamamen gönüllülük esası çerçevesinde yürütülecek olup katılımcıların bilgileri gizli tutulacaktır. Toplanan veriler sadece bu araştırma için kullanılacak, araştırma dışında üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşme sürecinde sizi rahatsız edebilecek herhangi bir soru veya talep kesinlikle olmayacaktır. Katılım sürecinizde bir rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz anda ayrılabilirsiniz. Ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve kullanılmayacaktır. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra tarafıma e posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

e posta.

EK 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME KILAVUZU SORULARI

1. PIKTES + Projesi'ne nasıl dâhil oldunuz?
2. İlk gününüzü anlatır mısınız?
3. Yaşantılarınız size Suriyelilerin kültürü hakkında neler düşündürdü?
4. PIKTES + Projesi kapsamında Türkçe Öğretmeni olmak sizin için ne ifade ediyor?
5. Türkçe öğretimi sürecinde başa çıkamadığınız durumlar oldu mu/karşılaştınız mı?

Sonda: Çözümü için neler yaptınız?

6. Suriyelilerin Türkçe öğrenme süreçleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Okuldaki bir gününüzü anlatabilir misiniz?
8. Suriyeli öğrencilerinizle ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
9. Edindiğiniz deneyimler Suriyelilere bakış açınızı nasıl etkiledi?
10. Hiç unutamadığınız bir anı ya da anılarınızı paylaşabilir misiniz?

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EYET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

Danışman Adı Soyadı: Betül KERAY DİNÇEL

İmza: