



**T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ AİLELERİN KENDİ
ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ÖĞRENİM SÜREÇLERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gözde Bala ERYILMAZ

Danışman

Doç. Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ

Nevşehir

Şubat/2022



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ AİLELERİN KENDİ
ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ÖĞRENİM SÜREÇLERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Gözde Bala ERYILMAZ

Danışman

Doç. Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ

Nevşehir

Şubat/2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Gözde Bala ERYILMAZ

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Ailelerin Kendi Çocuklarının Türkçe Öğrenim Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Gözde Bala ERYILMAZ

Danışman

Doç.Dr.Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Ali MEYDAN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç.Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ danışmanlığında *Gözde Bala ERYILMAZ* tarafından hazırlanan. “*Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Ailelerin Kendi Çocuklarının Türkçe Öğrenim Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../.....

JÜRİ

Danışman :

Üye :

Üye :

İMZA

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

.....

Enstitü Müdürü
Doç.Dr.Lokman TANRIKULU

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince bana sabır ve anlayışla yardımcı olan sayın danışmanım Doç. Dr. Sevtap Günay KÖPRÜLÜ hocama sabrı ve yardımları için; tez savunma jürisinde yer alan Dr. Öğr. Üyesi Ercan Kaçmaz'a değerli yorum ve önerileri ile çalışmaya katkı sunduğu için, Doç. Dr. Mesut GÜN hocama samimiyeti ve güler yüzüyle beni yüreklendirip, kıymetli bilgileri ile daima yol gösterdiği için çok teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca ve hayatımın her alanında yanımda olan, bana destek ve güç veren, inanan, motive eden aileme ve dostlarıma sonsuz teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Gözde Bala ERYILMAZ

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURIYELİ AİLELERİN KENDİ ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ÖĞRENİM SÜREÇLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gözde Bala ERYILMAZ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı,

Yüksek Lisans, (Şubat) 2022

Danışman: Doç. Dr. Sevtap Günay KÖPRÜLÜ

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı geçici koruma statüsü altındaki Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenim süreçlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından 10 soruluk bir görüşme formu hazırlanmış ve Mersin’de ikamet eden geçici koruma statüsü altındaki 51 Suriyeli bireyden derinlemesine mülakat yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Suriyeli ebeveynlerin %60’ının Türkçeye ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları fakat Arapça ve Türkçe arasındaki yapısal farklılıklardan dolayı Türkçe öğreniminde zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların %96’sının çocuğunun Türkçe öğrenmesini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğunun Türkçe öğrenmesine destek olan ebeveynlerin %45’i çocuklarını Türk okuluna ve Türkçe eğitim veren kurslara göndererek destek olduklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının hazır bulunuşluğunu olumlu etkileyen faktörlerin başında topluma uyum sağlama düşüncesi, güzel bir gelecek motivasyonu ve okulun desteği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların hazır bulunuşluğunu olumsuz etkileyen en önemli faktörün ise Türkçe bilmemeleri olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların %40’ının çocuklarının Türkiye’de eğitim almaya başlamadan önce Türkçe hazırlık kursuna katılmasını, gerekirse sadece Türkçe için özel kursların olmasını ve çocukların Türkçe öğrenmekten vazgeçmemesi için motivasyonlarının artmasını sağlayacak şekilde psikolojik destek almasını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, Suriyeli ailelerin %61’inin çocuklarının Türkçe kelimeleri yanlış telaffuz etmekten korktukları görülmüştür. Katılımcılar, Türkçeyle ilgili sorun yaşayan çocuklarının özellikle Türk öğrenciler tarafından alay edilmekten ve dışlanmaktan korktuğunu ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Suriyeli ailelerin %51’i çocuklarının kendini düzgün bir şekilde ifade etmesi ve arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi halinde onu başarılı olarak göreceğini belirtmiştir. Suriyeli ebeveynlerden alınan görüşlere göre, çocuklarının eğitim sürecinde yaşadığı en önemli sorunun Türk arkadaş edinmede yaşanan zorluklar ve dışlanmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli ailelerin %76’sının Türkiye’de verilen Türkçe dil eğitimini yeterli bulmadığı görülmüştür. Velilerden alınan öneriler kapsamında okullardan ve öğrencilerden beklenenler olmak üzere iki kategori ele alınmış olup Suriyeli öğrencilerden Türk arkadaş edinmeleri, Türkçe TV kanallarını izlemeleri ve Türkçe kitap okumaları beklenirken okuldan ise okula başlamadan önce Türkçe hazırlık kursu vermeleri, öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesi için psikolojik destek sağlanması beklenmektedir. Araştırma sonucunda, okullara Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak etkinlikler düzenlemeleri, velilere okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim içinde bulunarak çocuklarının uyum sürecine destek olmaları, Suriyeli öğrencilere ise okula devam etmeleri ve Türkçe öğrenmek ve Türkiye’ye uyum sağlama konusunda azimli olmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi



**THE ATTITUDES OF SYRIAN FAMILIES UNDER TEMPORARY
PROTECTION TOWARDS THE TURKISH LEARNING PROCESS OF
THEIR CHILDREN AND ITS EFFECTS ON LANGUAGE LEARNING**

Gözde Bala ERYILMAZ

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences Department of
Turkish Language Teaching,**

M.A., (February) 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Sevtap Günay KÖPRÜLÜ

ABSTRACT

The main purpose of this study is to evaluate the views of Syrian families under temporary protection regarding their children's Turkish learning processes. In line with this main purpose, an interview form consisting of 10 questions was prepared by the researcher and data were collected from 51 Syrian individuals with temporary protection status residing in Mersin by in-depth interview method. As a result of the research, it was determined that 60% of the Syrian parents had a positive view of Turkish, but they had difficulties in learning Turkish due to the structural differences between Arabic and Turkish. In addition, it was concluded that 96% of the participants supported their child's learning Turkish. 45% of parents who support their child's learning Turkish stated that they support their children by sending them to Turkish schools and Turkish courses. It has been concluded that the most important factors that positively affect the readiness of their children are the idea of adapting to the society, the motivation for a good future and the support of the school. It was concluded that the most important factor negatively affecting the readiness of children is that they do not know Turkish. It has been concluded that 40% of the participants expect their children to attend a Turkish preparatory course before they start studying in Turkey, to have special courses only for Turkish if necessary, and to receive psychological support to increase the motivation of the children to not give up on learning Turkish. As a result of the research, it was seen that 61% of Syrian families were afraid that their children would mispronounce Turkish words. Participants stated that their children who have problems with Turkish are afraid of being mocked and excluded, especially by Turkish students. According to the findings of the research, 51% of Syrian families stated that they would see their children as successful if they could express themselves properly and communicate with their friends. According to the opinions taken from Syrian parents, it was concluded that the most important problem that their children experience in the education process is the difficulties in making Turkish friends and being excluded. It has been observed that a significant part of the Syrian families do not find the Turkish language education given in Turkey sufficient. Within the scope of the suggestions received from the parents, two categories were discussed, namely what is expected from schools and students, and while Syrian students are expected to make Turkish friends, watch Turkish TV channels and read books in Turkish, they are expected to give Turkish preparatory courses before starting school and provide psychological support to increase students' motivation. As a result of the research, it can be suggested that schools organize activities that will ensure the integration of Syrian students and Turkish students, parents support their children's adaptation process by communicating with the school administration and teachers, and Syrian students should be determined to continue school and learn Turkish and adapt to Turkey.

Keywords: Syrian students, Teaching Turkish as a foreign language



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ	1
GİRİŞ.....	2
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	9
Araştırmanın Sınırlılıkları	11

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil ve Ana Dil.....	12
1.2. İkinci Dil ve Yabancı Dil.....	13
1.3. İkinci Dil Öğrenimine Yönelik Teorik Yaklaşımlar.....	15
1.4. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	17
1.5. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar.....	23
1.6. Göç ve Eğitim	29
1.7. İlgili Araştırmalar	33

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Modeli	38
2.2. Araştırma Grubu.....	39
2.3. Veri Toplama Aracı.....	40
2.4. Verilerin Toplanması.....	40

2.5. Verilerin Analizi.....	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. BULGULAR VE YORUMLAR	
3.1. Katılımcıların Türk Diline Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar..	42
3.2. Katılımcıların Çocuklarının Türkçe Öğrenmesini Destekleme Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	44
3.3.Katılımcıların Çocuklarının Türk Eğitim Sistemine Yönelik Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	46
3.4.Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Almaya Başladıktan Sonra İzlenmesi Gereken İlk Aşama İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	48
3.5.Katılımcıların Çocuklarının Türk Dili ile İlgili Korkuları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	51
3.6.Katılımcıların Çocuklarını Başarılı Olarak Kabul Edebilmeleri İçin Çocukların Dile Yönelik Sağlamaları Gereken Koşullar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	52
3.7.Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	54
3.8.Katılımcıların Türkçe Bilmelerinin Çocuklarının Türkçe Dil Eğitimine Etkisi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	57
3.9.Katılımcıların Türkiye’deki Eğitim Kurumlarında Verilen Türkçe Dil Eğitiminin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	59
3.10.Katılımcıların Çocuklarının Türkçe Dil Eğitiminin Kolaylaştırılması İçin Önerdikleri Uygulamalara İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	61
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
Çocuklar İle İlgili Öneriler.....	68
Veliler İle İlgili Öneriler.....	68
Okul ve Öğretmenler ile İlgili Öneriler.....	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	84
Ek 1- Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Formu.....	84
Ek-2 Etik Kurul Onayı.....	86
Ek-3 Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Formu Tercümesi.....	87
ÖZ GEÇMİŞ.....	91

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

D-AOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

FRIT: Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

HEM: Halk Eğitim Merkezi

HEP: Hızlandırılmış Eğitim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PIKTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi / Project On Promoting Integration Of Syrian Kids Into The Turkish Education System

TDK: Türkçe Dil Kursu

OYS: Temel Okur-Yazarlık ve Sayısal Beceriler

YEP: Yaygın Eğitim Programı

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yabancılar ve Türkler ve tarafından Türkçeyi öğretmek için yazılmış eserler	18
Tablo 2. Katılımcılara ait betimsel istatistikler	39
Tablo 3. Katılımcıların Türk diline yönelik görüşleri	42
Tablo 4. Katılımcıların çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik destek durumları	44
Tablo 5. Katılımcıların, çocuklarının Türkiye’deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazırbulunuşluğuna yönelik görüşleri	46
Tablo 6. Katılımcıların çocuklarının Türkiye’de eğitim almaya başladıktan sonra izlemeleri gereken aşamalarla ilgili görüşler	48
Tablo 7. Katılımcıların çocuklarının Türk dili ile ilgili korkuları ve endişeleri hakkındaki görüşler	51
Tablo 8. Katılımcıların çocuklarının başarılı olarak kabul edilebilmesi için dile yönelik sağlamaları gereken koşullar hakkındaki görüşleri	52
Tablo 9. Katılımcıların çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşleri	54
Tablo 10. Katılımcıların Türkçe bilmelerinin çocuklarının Türkçe dil eğitimine etkisi hakkındaki görüşleri	58
Tablo 11. Katılımcıların Türkiye’de bulunan eğitim kurumlarında verilen Türkçe dil eğitiminin yeterliliği hakkındaki görüşleri	59
Tablo 12. Katılımcıların çocuklarının Türkçe dil eğitiminin kolaylaştırılması için önerdikleri uygulamalar	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. PIKTES faaliyetleri.....	20
Şekil 2. Türkiye’de okul dışı çocukları eğitime dâhil etmeyi amaçlayan programların uygulandığı iller ve merkez sayıları.....	23



GRAFİKLER LİSTESİ

- Grafik1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler.....5
- Grafik 2. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı.....6



GİRİŞ

Sınırları teknolojinin gelişimi ile her geçen gün daha da daralan dünyada yabancı dil biliyor olmak her geçen gün daha da önemli bir hale gelmektedir. Yabancı dil öğrenmek ya da ikinci dil edinme noktasında kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı etkiler üzerine araştırmalar yapılmakta yabancı dil öğrenim sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğuna cevaplar aranmaktadır.

Yenilenen öğretim programları ile öğretmen, öğrenci, veli ve diğer ilgililerin rollerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Yeni program doğrultusunda derste daha aktif, öğrenme sorumluluğuna sahip, sorgulayan, analitik düşünebilen, ezberlemek yerine anlamayı tercih eden, problem çözme becerisine sahip ve sınıf arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisine sahip öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2009).

Araştırmalar göstermiştir ki, yenilenen programdaki en önemli noktalardan biri de ebeveynlerin eğitim ve öğretim etkinliklerine dâhil edilmesidir. Yeni programın başarıya ulaşabilmesi için okul ve aile arasında işbirliğinin olması önemli görülmüştür. Velinin yeni programdaki rolü incelendiğinde, öğrenciyi evde bile okuldaymış gibi denetlemesi, öğrencinin okulda yaşadığı sorunların çözümü için okulla iletişim halinde olması ve çocuğuna okulun ondan beklediklerini yapması için rehberlik etmesi beklenmektedir. (Saylan, 1991; Gül, 2007; Şahin ve Özbey, 2007; MEB, 2009).

Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen faktörler iki grup olarak nitelendirildiğinde bunlar çocuğun kendisi ile ilgili olan faktörler ve çevresi ile ilgili olan faktörler alt başlıklarına ulaşılmaktadır. Çevresel faktörler içerisinde ise öğrenciyi doğrudan etkileyen faktörlerden biri aile ortamıdır. (Keçeoğlu, 1995).

Öğrencilerin yetişkin birer birey oldukları sürece kadarki olan zaman diliminde okulda geçirmiş oldukları süre günün küçük bir kısmı iken aileleriyle geçirmiş oldukları süre okulda geçirilen süreye göre oldukça fazladır. Buna binaen ailelerin

okula ve derse yönelik görüş ve tutumlarının öğrencilerin öğrenme hızlarını ve öğrenmeye yönelik güdülenmelerini etkilediği görülmektedir. (Bean, Bush, McKenry, ve Wilson, 2003; Maton, Hrabowski III, 1998)

Demirel'e (1999) göre ailesinin yanında öğrenimini sürdürmeyen öğrenciler, ailesinin yanında öğrenimini sürdüren öğrencilere göre daha fazla problem yaşamaktadır. Yine iletişim becerileri daha yüksek bir aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin; sözcük dağarcığı, soru sayısı ve cümle uzunluğu anlamında ailelerinden uzakta eğitimlerini sürdüren çocuklara oranla daha iyi durumdadır.

Okul başarısında anne-baba tutumlarını, aile faktörünü, okul- aile dayanışmasının önemini aktaran çalışmalar öğrenci başarısında ailenin önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır (Çelenk, 2001).

Çelenk'in (2003) yaptığı benzer bir araştırmada da öğretmenler, çocuklarıyla ilgili olan ebeveynlerin çocuklarının, daha başarılı olduğu ve velilerin çocuğu yönlendirme konusunda okulla birlikte hareket etmesi gerektiği yönünde görüşler belirtmişlerdir.

Veli ve öğretmenler, öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için ortak bir gayret göstermelidir. Çocukların evlerinde gerçekleşen ilk öğrenme deneyimleri ile okuldaki öğrenme girişimleri birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Veli desteğinin öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükselttiği ve aileyle iletişim halinde olan öğretmenlerin de yine daha başarılı olduğu yapılan araştırmalar neticesinde ulaşılan bilgilerdir (Akbaba-Altun ve Çakan, 2008). Okulun verdiği eğitim, ailelerince desteklenmediği sürece, çocuğun öğrenmesi uzun zaman alır. Bu bakımdan okul ile ailenin işbirliği içinde olması gerekir (Aktaş, 2020).

Yabancı dil öğreniminde de öğrenmeyi etkileyen tek faktör öğrencilerin öğrenme yeterlilikleri değildir. Bu sebeple öğrenciyi etkileyen etmenlerin bilinmesi ve değiştirilmesi dil öğretiminin niteliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Her öğrenenin yabancı dil edinimini etkileyen ortak kabul görmüş yaş, cinsiyet, öğretmen niteliği ve aile gibi faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerle ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen ailenin etkisini ele alan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu yüzden, aile faktörünün özellikle 18 yaş altı bireylerde dil edinimine etkileri ile ilgili alanda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Demirbulak'ın (2000) yapmış olduğu çalışmaya göre, okul- aile iş birliğinin öğrencinin okuldaki gelişiminde önemli iki sonucu vardır. Bunlardan ilki; ailenin çocukla ve eğitim süreciyle ilgilenmesinin çocuğun öğrenme motivasyonunu artırmasıdır. İkincisi ise okulun değerlerine ve standartlarına hâkim olan ailelerin çocuklarına daha etkin şekilde yardım edebilmesidir.

Çocukların kişilikleri ve seçimleri üzerinde birincil etkileyicinin aile olduğu ve bu durumun çocuğun yeni bir dil öğrenme sürecine etkilerinin belirlenmesi de veli-okul iş birliğinin daha kuvvetli temeller üzerinde sağlanması için bir gerekçe teşkil edecektir.

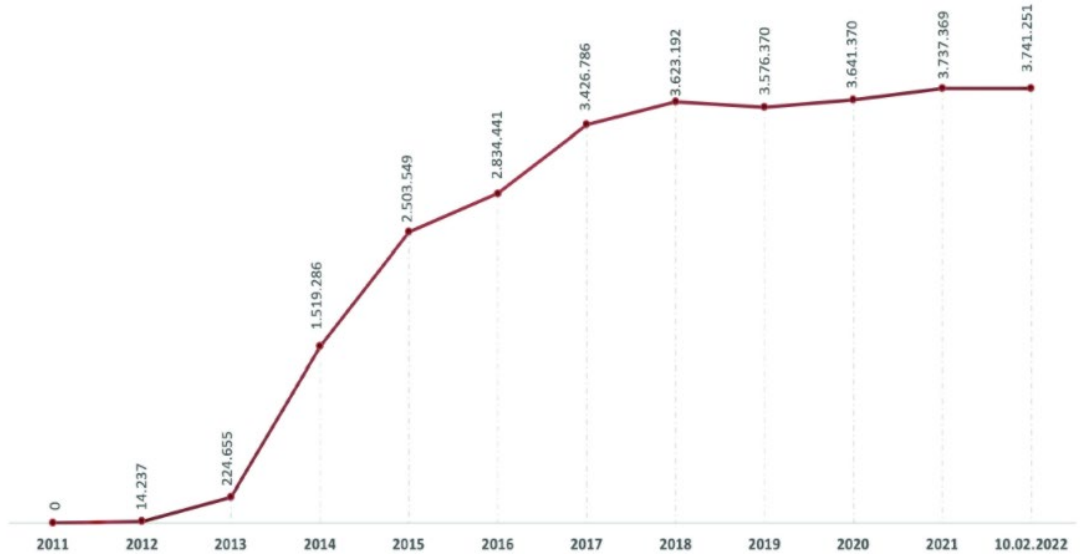
Problem Durumu

Ana dilin dışında bir yabancı dil bilmek hem bireyin hem de toplumun gelişimi adına büyük önem taşısa da dil öğrenme süreci çoğu insan için kolay değildir. Zira dil öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen çok sayıda etken mevcuttur. Boylu ve Işık'a (2020: 114) göre yabancı dil öğrenme süreçlerinde kişilerin dil öğrenme nedenleri, bilişsel yetkinlikleri, dil öğrendikleri ortam vb. hususlar, dil öğrenmede verimliliği, hızı ve kaliteyi doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden de dil öğreniminin ilk aşaması olan planlama aşamasında, dil öğrenecek hedef kitlenin nitelikleri, dil öğrenme nedenleri ve dilin öğrenileceği ortam dikkate alınmalıdır.

Türkiye'de Türkçeyi öğrenenler, demografik yapıları bakımından son derece çeşitlidir. Türkçe öğrenmek isteyenler genç, yaşlı, çocuk, mülteci, öğrenci, asker, iş insanı, esnaf, ev hanımı ya da eğitimci gibi pek çok kimliğe sahipken; Türkçe öğrenme amaçları da aynı şekilde çeşitlilik göstermektedir. Bölükbaş'ın (2016) yapmış olduğu araştırmada, İstanbul'daki Suriyeli göçmenlerin dil öğrenme gereksinimleri ele alınmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre en çok

Türkiye’de üniversite eğitimi görmek ve hayatlarını sorunsuz bir şekilde sürdürebilmek amacıyla Türkçe öğrenmeyi istedikleri; Türkçe kullanımında resmi işlemler esnasında daha fazla zorlandıkları; Türkçe öğrenebilmek için okuma ve yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayırdıkları ve konuşma yeteneklerini olgunlaştırabilecek kurslara gereksindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

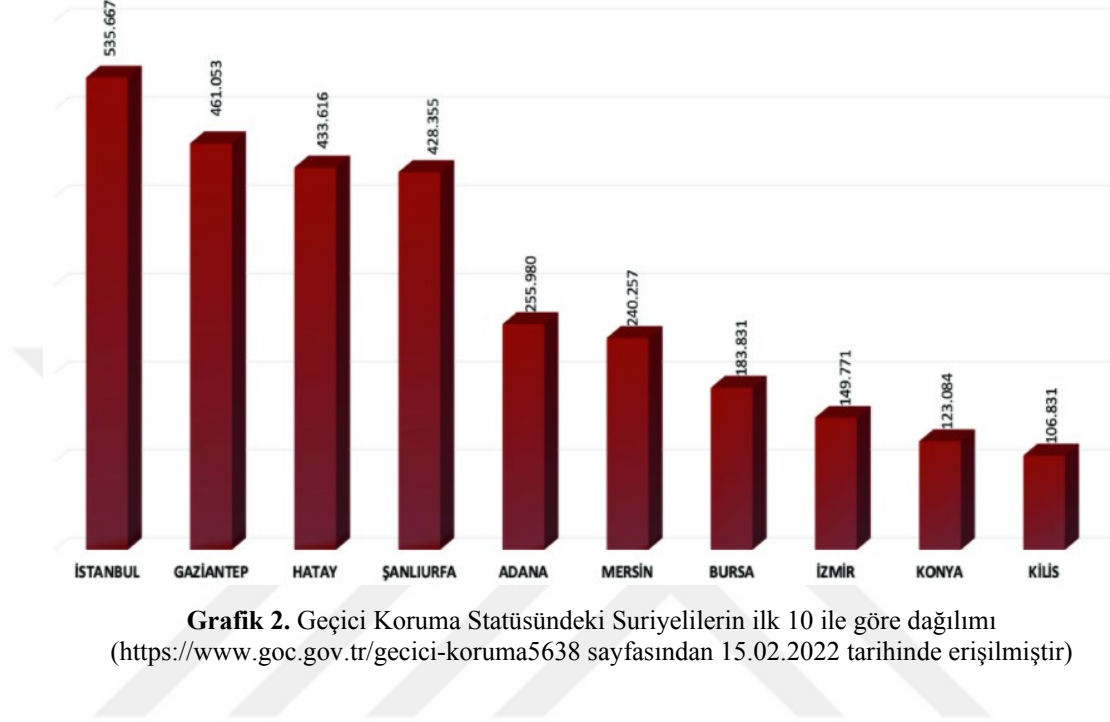
Çeşitli nedenlerden dolayı Türkiye’ye gelen yabancıların sayısı giderek artmaktadır. Fakat bu sebepler içinde en önemlisi Suriye’de ortaya çıkan iç savaş ile milyonlarca Suriye uyruklu kişinin Türkiye’ye göç etmesidir. Yıllara göre geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sayısı artmaktadır. Yıllara göre geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sayısına dair bilgi, grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Yıllara göre Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeliler (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> sayfasından 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nden (GİGM) edinilen verilere göre 10 Şubat 2022 tarihi itibarıyla, Türkiye’ye göç etmiş olan Suriyelilerin sayısı 3 milyon 741 bin 251’dir. Bu nüfusun şehirlere dengeli bir şekilde dağılmadığı, sosyal yaşamın kendi ülkeleri ile büyük benzerlik gösterdiği Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Mersin, Kilis ve Adana gibi kentlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışma olanaklarının fazla olduğu İstanbul, Konya, Bursa ve İzmir gibi şehirlerde de yoğun bir Suriyeli nüfusu bulunmaktadır (GİGM, 2020). Yine GİGM (2020) üzerinden ulaşılan verilere göre, Türkiye’de bulunan Suriyelilerin yaklaşık 2 milyonu eğitim çağındadır. Bu veriden

hareket edildiği zaman, Türkiye’de yaşayan 2 milyon Suriyeliye zaman kaybedilmeden Türkçe öğretilmesinin büyük önem taşıdığı görülmektedir. geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2 incelendiğinde Mersin’in en çok Suriyeli barındıran altıncı il olduğu görülmektedir. Geçici koruma statüsü altındaki Suriyeliler, il nüfusu ile oranlandığında Mersin nüfusunun yaklaşık %13’ünü oluşturmaktadırlar. Mersin geçici koruma statüsü altındaki Suriyeli yoğunluğu bakımından Hatay ve Kilis’ten sonra üçüncü il konumundadır.

Türkiye’ye göç eden ve farklı iş dallarında çalışmaya başlayan Suriye vatandaşlarının Türkiye’deki sosyal yaşama alışabilmeleri ve bu entegrasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için ilgili kurumların yürütmüş olduğu çok sayıda faaliyet mevcuttur. Eğitim çağına gelmiş çocuklara Türkçe öğretilmesi de bu çalışmalar arasında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde faaliyet gösteren kurslar, vakıf ve devlet üniversitelerindeki TÖMER’ler, bu amaç doğrultusunda etkili eğitim çalışmaları yürütmektedir. MEB’in hazırladığı ve yürürlüğe koyduğu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programları (MEB, 2016; 2017) ile Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak

Türkçe Öğretim Programı (TMV, 2019), yabancı öğrencilere Türkçenin ne şekilde öğretileceğinin ana perspektifini belirtmesi bakımından ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Bu program daha sonrasında MEB ve Maarif Vakfı arasında gerçekleştirilen protokolle revize edilmiş ve saha yeterliliklerini daha fazla göz önünde bulundurarak genişletilmiştir (TYDÖP, 2020).

Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sistemine entegre olmalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanan PIKTES (Project On Promoting Integration Of Syrian Kids Into The Turkish Education System) projesi, bu doğrultuda önemli bir misyon üstlenmiştir. Kaydedilen bu ilerlemeler, yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimini ya da öğretimini daha popüler bir konu haline getirmiştir.

Bu doğrultuda, 2012'den sonra yabancılara Türkçe öğretimine dair yayımlanan akademik çalışmaların sayısında da gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Yapılan akademik çalışmalar, Suriyeliler başta olmak üzere yabancılara Türkçe öğretme sürecinin planlanması açısından önemli işlevler üstlenmektedir. Zira Türkçe öğretim programlarını kullanarak etkili ve başarılı bir dil eğitimi sunabilmenin ön koşulu; hedef kitlenin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve bu süreçte yaşadıkları sorunların bilinmesidir.

Suriyelilerin Türkçe öğrenme süreçleri hususunda yapılmış bazı çalışmalar, literatürde dikkat çekmektedir. Boylu ve Işık (2020) tarafından yapılan araştırmada, Suriyeli öğrencilerin yaygın olarak yaşadıkları şehirlerde Türkçe öğrenme süreçlerine dair öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğrenilen sınıftaki tüm öğrencilerin Arapça bilmelerinin, onlara Türkçe öğretilmesinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığı, öğrencilerin yaşadıkları kentlerde halkın çoğunlukla Arapça konuşabilmesinin ve Suriyelilerin o bölgede yoğun olmalarının öğrencilerin derslerde öğrendiklerini pratiğe çevirme olanaklarını azalttığı, bu durumun da öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini olumsuz manada etkilediği ifade edilmiştir.

Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmada, ana dilleri Arapça olan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları en önemli sorunun, Arapçanın

mantığından hareketle Türkçeyi öğrenmeye çabalamaları olduğunu vurgulamıştır. Gün ve Akkaya (2016) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğrenenlerin görüşlerinden hareketle Türkçe öğrenimine yönelik sorunları dile getirmişlerdir. Araştırma neticesinde karşılaşılan sorunlardan en önemlilerinin alfabe farklılığı ve telaffuz sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretim/öğrenim süreçlerine dair yapılmış olan çok sayıda araştırmanın var olduğundan söz etmek de mümkündür. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek'in (2018) yapmış oldukları ve Türkçe öğretmenleri tarafından bildirilen görüş ve gözlemleri; Boylu ve Işık (2019) Suriyelilere Türkçe dersleri veren öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları zorlukları; Bölükbaş (2016) Suriyeli mültecilerin dil gereksinimlerini; Çetin (2016) Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki sosyal yaşama entegre olmalarını; Dönmez ve Paksoy (2015) Türkçe öğrenirken Suriyeli öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları zorlukları; Ergen ve Şahin (2019) Suriyelilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları; Gün (2015) üniversitelerdeki öğretim üyelerinin Suriye uyruklu öğrencilere Türk kültürünü aktarmaya dair görüşlerini; Morali (2018) ise Suriyelilere Türkçe öğretme esnasında ortaya çıkan problemleri, çalışmalarının ana konusu yapmışlardır. Literatür incelendiğinde, geçici koruma statüsü altında bulunan Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenme süreçlerine dair fikirlerine odaklanan çalışmaların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden de araştırmanın problemini, geçici koruma statüsü altında bulunan Suriyeli ailelerin, çocuklarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenim süreçlerine dair görüşlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı geçici koruma statüsü altındaki Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenim süreçlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların Türk diline yönelik görüşleri nelerdir?
2. Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik destekleri nelerdir?
3. Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkiye'deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazırbulunuşluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

4. Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkiye’de eğitim almaya başladıktan sonra izlenmesi gereken aşamalarla ilgili görüşleri nelerdir?
5. Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türk dili ile ilgili korkuları ve endişeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Suriyeli ailelerin, çocuklarının başarılı olarak kabul edilebilmesi için dile yönelik sağlamaları gereken koşullar hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Suriyeli ailelerin, çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Suriyeli ailelerin, Türkçe bilmelerinin çocuklarının Türkçe dil eğitimine etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
9. Suriyeli ailelerin, Türkiye’de bulunan eğitim kurumlarında verilen Türkçe dil eğitiminin yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
10. Suriyeli aileler, çocuklarının Türkçe dil eğitiminin kolaylaştırılması için hangi uygulamaları önermektedirler?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin önemli bir kısmı Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Ülkelerinde yaşanan iç savaştan dolayı Türkiye’ye göç eden Suriyeliler, yaşama talebinde bulunmak için “hedef ülke” olarak Türkiye’yi tercih etmişlerdir. İçişleri Bakanlığı tarafından paylaşılan verilere göre 7 yıl içerisinde Ülkemizdeki Suriyeli sayısı 3 milyon 500 bini aşmıştır. Hâlihazırda Suriye’deki iç savaşın daha uzun süreceği tahmin edilmektedir ve bu durumun bir sonucu olarak ve sığınmacıların ülkelerine uzun bir süre daha dönmeyecekleri tahmin edilmektedir (Vesek, 2021). Bu durumun bir sonucu olarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin sayısında gözle görülür bir artış yaşanmıştır (Boylu ve Işık, 2020).

İlk dönemlerde Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi büyük sorunlara neden olsa da zaman içerisinde bu konuda oldukça önemli adımlar atılmıştır. Eğitim çağına gelen Suriyeli sığınmacıların Türkçe öğrenebilmeleri ve Türkçe eğitimlerine devam edebilmeleri için gereksinim duyulan tedbirler devlet tarafından alınmaktadır. Bu

amaçla “yabancıların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili uygulamalarda ortak hareket edilmesi ve bir standart oluşturulması” (MEB, 2014: 3) başlıklı bir genelge yayınlanmıştır. Eğitim koşullarının daha iyi hale getirilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin belirli bir standarda oturtulması için bu alanda yapılacak çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin bazıları, kendileri için hazırlanmış olan konaklama merkezlerinde eğitim almaktadır. Bu merkezlerde yaşayan Suriyeli öğrencilere çadır ya da prefabrik okullarda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmiş öğretmenler tarafından Türkçe öğretilmektedir. Gösterilen tüm çabalara rağmen yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi noktasında çeşitli aksaklıklar ile karşılaşmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da bu durum ortaya konulmuştur. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012: 62-63) tarafından yapılmış olan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde ders araç gereçlerinin eksikliği ya da yetersiz olması, öğretim programlarının istenilen düzeyde olmaması, öğretmenlerin bilgi, donanım ve deneyim bakımından eksikliklerinin olması, kurumlar arasında koordinasyon eksikliklerinin yaşanması, eğitim alanlarında kaynak, teknoloji ve materyal eksikliklerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatlarına Türkiye’de devam etme zorunlulukları, onlara dil öğretimine dair araştırmaları da önemli hale getirmektedir. Literatür ele alındığı zaman, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil eğitiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili çok sayıda çalışma olduğu; ancak öğrencilerin ailelerinin bu sorunlara dair görüşlerinin ele alındığı yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Yapılması planlanan bu çalışma, geçici koruma statüsü altında bulunan Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenim süreçlerine dair görüşlerinin tespit edilmesi ile literatüre yapacağı katkı açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak verilecek önerilerle, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunların çözüme kavuşturulması yönüyle de önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, Mersin ilinde geçici koruma statüsü altında yaşayan, çocuğu Türkçe eğitimi alan 51 ebeveynle sınırlıdır.
- Bu çalışma, araştırmacı tarafından Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının Türkçe dil eğitimi süreciyle ilgili hazırlanan ve 10 sorudan oluşan görüşme formuyla sınırlıdır.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil ve Ana Dil

Dil; kuralları, sesleri ve yapısı dolayısıyla canlı türleri içerisinde yalnızca insana ait bir yetenektir. İnsanlar, duygu ve düşüncelerini hatta isteklerini aktarmada dili kullanırlar; dil sayesinde birbirleri ile bağ kurarlar. “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkasına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”. (Aksan, 1995: 55) . Akdemir (2009: 98) dili, insanın varlık macerasındaki ilk adım, insan tarafından yaratılan ve kendi varlığını da ona borçlu olduğu dünyası şeklinde tanımlamaktadır. Oruç’a (2016) göre ise dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel kurucu ögedir.

Dil, araştırmacıların ele alış açısına, araştırma alanlarının kapsamına vb. göre farklı açılardan ele alınmış ve bu nedenle de dilin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Dile dair yapılan tanımlarının hemen hepsinin ortak yönü dile insanlar arasında bir iletişim aracı görevini atfetmeleridir. Vardar (1998: 56-58) da dilin her şeyden evvel bir iletişim aracı olduğuna vurgu yapmaktadır. İletişim işleyişine dair ilk çalışmaların Saussure ile birlikte başladığını ifade ederek; Prag Okulu ve sonrasında da dil psikoloğu Bühler’in “gönderici, alıcı ve mesaj” öğelerinden meydana gelen iletişim teorisiyle sürdüğünü belirtir.

Dil, aynı zamanda bir toplumun, ulusun bireyleri arasında anlaşma sağlayan yerleşik bir dizgedir. (Aksan, 1995: 51) Aynı toplum ve aynı dil söz konusu olduğunda ise ‘ana dili’nden bahsedilir. Ana dili, aynı toplum içerisindeki bireylerin anlaşmasını

sağlamakla kalmaz, toplumun birliğini de sağlar. İçerisinde bulunduğu toplumun dünya görüşünü yansıtan bir sistemdir.

Evren, insanların zihinlerinde, onların ana dillerine göre biçimlenmektedir; bireyler çevrelerini ana dillerinin penceresinden izlemekte, varlıkları ve durumları daima ana dilinin anlama ve anlatma yolundan giderek adlandırmaktadır. Bu yüzden, bir dil ile özdeş hale gelmek, o dilin kültürüyle, tarihiyle ve değer yargılarıyla da özdeşleşmek anlamına gelmektedir denebilir (Coşkun, 2014: 94).

Ana dili tek bir dilden meydana gelen toplumlarda, ulusal birlik bilincini sağlayan esas unsur olarak görülürken; birden fazla dilin konuşulduğu toplumlarda ise bu gereksinim ulusal dil tarafından karşılanmaktadır. Toplumların neredeyse tamamında ana dili ile ulusal dil aynı anlamlarda kullanılmaktadır (Öztürk, 2007). Ulusal dil, çok kültürlü yapıya sahip toplumlarda birden fazla dilin var olması durumunda, yurttaşların kendi aralarındaki iletişim kurabilmek adına kullandıkları ortak iletişim dili olarak vurgulamakta ve her milletin ulusal birliğini ulusal bir dil üzerinden kurduğu ifade edilmektedir (Eren, 2018). Türkiye’de de ulusal dil ile ana dilinin büyük oranda aynışmasında; eğitim hizmetlerinin yaygın hale gelmesi, toplumun genel eğitim seviyesinin artması, düzenli ve mevsimlik iç göçler ile kitle iletişim araçlarının tüm evlerde yer almasını büyük etkisi bulunmaktadır (Dolunay, 2013). Günümüzde ülkelerin siyasi sınırları içerisinde birden fazla dilin konuşulduğunu ifade etmektedir (Akbulut, 2012). Örneğin; Romanya’da nüfusun %85’lik kısmı Rumenceyi ana dili olarak konuşurken, Türkçenin de içlerinde yer aldığı 14 farklı dil de Romanya’da konuşulmaya devam etmektedir. Bu ülkede ana dili olarak konuşulmaktadır. Resmi dil olarak yaklaşıldığı zaman ise her ülke tek bir dile sahiptir. Diğer bir ifadeyle her ülke, içerisinde bulunduğu özgün koşullara göre ulusal dil belirlemekte ve kullanmaktadır. Buradan hareketle, Türkiye’de ulusal dil, çoğunluğun ana dili olan Türkçedir denebilir (Özarıslan, 2018).

1.2. İkinci Dil ve Yabancı Dil

Çocukların aile ve çevrelerinden edinmiş oldukları dili, anadil ya da İngilizce alanyazındaki hali ile birinci dil olarak tanımlayabiliriz. Edinilen bu ilk dilden sonra eğitim ya da edinim yoluyla yetkinlik sağlanan dil ise ikinci dil olarak adlandırılır.

İkinci dil, ana dilin dışında, öğrenilen veya edinilen herhangi bir dildir (Peçenek, 2014: 7-8). Bu tanımdan yola çıkıldığında, ikinci dilin yabancı dili de içerdiğini söylemek mümkündür. Ancak kavram olarak her ikisi de farklı anlamlara gelmektedir. Yabancı dil, kişinin birinci olmayan dilidir. Daha özel bir şekilde söylemek gerekirse, bir ülkede resmi dil ya da çoğunluğun dili olarak konuşulmayan dildir (Tosun, 2006: 29).

Yağmur (2018: 181) yabancı dili “Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dildir.” şeklinde tanımlamıştır. Memiş ve Erdem (2013) ise “Yabancı dil, toplumda ana dili kadar yaygın olan bir iletişim aracı değildir. Eğitim programı kapsamında öğrenilir.” Şeklinde ifade etmişlerdir.

Tanımlamalara bakıldığında Yabancı dil öğrenimi de ikinci bir dil öğrenimidir denilebilir. Özellikle farklı sektörlerdeki ihtiyacı karşılamak ya da küreselleşen dünyada daha iyi bir eğitim ya da iş olanağı sağlamak amacıyla yabancı dil öğrenimi gerçekleştirilmektedir. (Yağmur, 2018: 183)

Yabancı dil, öğrenim ile ikinci dil ise genel anlamda çok dilliliği de içine alan edinim kavramı ile birbirinden farklılaşmaktadır.

“İkinci dil, bir bölge ya da ülkede iletişim amaçları doğrultusunda kullanılan, yönetim, ekonomi ve eğitim gibi alanlarda araç işlevi gören ve yerli olmayan dillere verilen isimdir. Bu tanım sayesinde ikinci dil, iki dillilik çerçevesinde değerlendirilmektedir ve böylelikle ikinci dilin ediniminden söz etmek mümkün hale gelmektedir (Onursal, 2019).

Yabancı dil üzerine yapılan farklı tanımlar, ana dilden farklı olarak yabancı dilin daha bilinçli davranışlar sonucunda öğrenildiğini ve ana dilden ayrı bir sistem niteliğinde olduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil, bilinçli işlemler neticesinde öğrendiğimiz ikinci dildir. Yabancı dil, var olduğu toplum içerisinde değil; öğrenen kişinin kendi toplumu içerisinde öğrenmiş olduğu bir dildir ve toplumsal iletişim kurmaktaki işlevleri oldukça sınırlıdır. Yabancı dil, ana dile karşı gelen ikinci bir davranış biçimi olarak da tanımlanabilmektedir (Özarlan, 2018).

1.3. İkinci Dil Öğrenimine Yönelik Teorik Yaklaşımlar

Dil yeterliliğinin kazanılmasının yanı sıra mülteci çocuklar, ev sahibi toplumun kültürüne uyum sağlama durumuyla da karşı karşıyadır. İkinci dil edinimi hakkındaki güncel teoriler, o dili öğrenenlerin kültürel anlamda ev sahibi topluma ulaştıkları derecede o toplumun dilini edinmelerini öngörmektedir. Schumann (1986: 379), kültürlenme modelinde kültürlenmeyi “ikinci dili öğrenen grubun, ev sahibi toplum ile sosyal ve psikolojik bütünleşmesi” olarak tanımlamaktadır. Buna bağlı olarak kültürlenmenin ikinci dil ediniminde önemli bir nedensel değişken olduğunu savunmaktadır. Kültürlenme, ev sahibi toplumun yaşam tarzını ve değerlerini benimsemeseler de ikinci dil öğrenenlerin sosyal ve psikolojik olarak bu gruba açık olmalarını gerektirmektedir. Schumann, ikinci dil öğrenenlerin ev sahibi toplumla olan ilişkilerinin sosyal ve psikolojik mesafenin bir devamı olarak kavramsallaştırılabileceğini önermektedir. İki grup arasındaki bu mesafe ne kadar büyük olursa öğrencilerin ev sahibi toplumun dilini edinme olasılığı da o kadar düşük olmaktadır. Bu nedenle ev sahibi toplumun yaşam tarzını ve değerlerini benimseme değil, o toplumla sosyal ve psikolojik temas, kültürlenmenin temel bileşeni olarak görülmektedir. Yani Schumann’ın kültürlenme modeli, ikinci dil öğrenen grubun kendi yaşam tarzını ve değerlerini korurken, ev sahibi toplumun yaşam tarzına ve değerlerine uyum sağlamasını ideal durum olarak açıklamaktadır.

Kültürlenme süreci kapsamında sosyal değişkenler, temas halinde olan ancak farklı dilleri konuşan iki sosyal grup arasındaki ilişkiyi içeren değişkenlerdir. Bu iki grup arasındaki teması teşvik etme ya da engelleme potansiyeline sahip olan sosyal değişkenler, mülteci grubun ne derece uyum sağladığını etkilemekte ve o grubun yerel dili edinme derecesini belirlemektedir (Schumann, 1986: 380-382). Schumann’a göre başarılı kültürlenmeyi etkileyebilecek faktörler ve dolayısıyla ikinci dil ediniminin genel başarısında etkili olan sosyal faktörler, iki grubun aynı sosyal çevreleri paylaşma derecesi, ev sahibi toplumun uyumu, iki kültürün benzerliği, iki grubun birbirlerine karşı tutumları ve mültecilerin ev sahibi grup ortamında kalış süresidir.

Sosyal mesafe ve psikolojik uzaklık düzeyleri, öğrencilerin yeni topluma ne ölçüde uyum sağladığını belirleyen iki önemli faktördür. Sosyal mesafe, öğrencilerin ikinci

dil grubunun üyesi olma ve dolayısıyla onlarla temas kurma dereceleri ile ilgilidir. Psikolojik mesafe, öğrencilerin öğrenme görevinde ne kadar rahat oldukları ve bu nedenle bir grup boyutundan ziyade kişisel alanla ilgilidir. Sosyal faktörlerin öncelikli olduğu bu model, ikinci dilin edinilmesine ilişkin süreçlerle ilgili herhangi bir açıklama veya fikir sağlamamaktadır. Ayrıca, uyum ve tutum gibi faktörlerin sabit ve statik değil, potansiyel olarak değişken ve dinamik olduğunu, öğrencinin değişen sosyal deneyimlerine göre farklılaştığını kabul etmemektedir. İkinci dil ediniminde hem sosyal hem de psikolojik faktörler önemini korumasına rağmen, araştırmalar dikkatini giderek artan bir şekilde edinim olaylarını açıklamaya yönelik dilsel ve psiko-dilbilimsel yaklaşımlara çevirdiğinden, Schumann'ın kültürlenme modeli 1980'lerin başlarında önemini yitirmeye başlamıştır (Tavakoli, 2012: 8-9).

İkinci dil öğrenimine yönelik daha yakın tarihli bir kültürlenme modeli John W. Berry tarafından geliştirilmiştir. Berry (1997: 9), göçmenler ve mülteciler için dört büyük kültürlenme stratejisi tanımlamaktadır. Bunlardan ilki, göçmenlerin anadille şekillenen yaşam tarzlarından vazgeçip ev sahibi toplumun normlarını benimsemeleri durumunda ortaya çıkan asimilasyondur. Bu strateji, yerli ve ikinci dil grupları arasındaki teması en üst düzeye çıkarmakta ve ikinci dil öğrenimini teşvik etmektedir. Ayrım (separation/segregation) olarak ifade edilen ikinci strateji, göçmenlerin anadil yaşam tarzlarını sürdürmelerini ve ikinci dil grubunu reddetmelerini içermektedir. Bu strateji sosyal mesafeyi en üst seviyeye çıkarmakta ve ikinci dil öğrenimi için asgari fırsat yaratmaktadır. Üçüncü strateji entegrasyondur ve bu durum, göçmen grupları ikinci dil grubunun yaşam tarzına ve değerlerine adapte olurken, grup içi amaca yönelik olarak kendi yaşam tarzlarını ve değerlerini koruduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu strateji iki grup arasında farklı temas dereceleriyle sonuçlanmakta ve bunun sonucunda da ikinci dilin farklı derecelerde edinimi sağlanmaktadır. Bu üç strateji Schumann'ın modelinde yer alan ortak stratejilerdir. Berry modelini Schumann modelinden farklı kılan son strateji olan marjinalleşme, göçmenlerin ev sahibi ülkenin norm ve değerlerini edinmediği ve kendi kültürlerini de sürdürmediği durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen modeller incelendiğinde ikinci dil edinme sürecinde en ideal kültürlenme yolunun, baskın olmayan grubun kendi yaşam tarzını ve değerlerini

koruyarak hâkim kültüre uyum sağladığı Berry'nin entegrasyon, Schumann'ın adaptasyon olarak ifade ettiği strateji olduğu görülmektedir. Burada ifade edilen başarılı dil edinme stratejisinin, mülteci çocukların Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorlukların aşılmasında da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkler, çok eski tarihi geçmişe sahip olan bir millettir. Tarih boyunca birçok yerde yaşamış olan Türkler gittikleri yerlerdeki milletleri etkileri altında bırakmışlardır. Yaşayış özelliklerinin, yapmış oldukları savaşların ve iklim koşullarının etkisi sonucu farklı coğrafyalara göç etmişlerdir. Karşılaştığı milletlerin dillerinden etkilendikleri gibi kendileri de onları Türkçenin etkisi altında bırakmışlardır. Milletlerin farklı dilleri öğrenme gereksinimi ve isteği eski dönemlerden bu yana devam etmektedir. Ayrıca milletler dillerini değerli kılarak başka milletlere dillerini öğretme isteği duymuşlardır. Bundan dolayı Türkler de başka dilleri öğrenmeye çalıştıkları gibi yabancılara Türkçeyi öğretmek, Türkçenin güzel ve gelişmiş bir dil olduğunu anlatmak istemişlerdir (Özdemir, 2018).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine geçmişten günümüze birçok eser kaleme alınmıştır. Bu eserlerin bir kısmı Türkler tarafından yazılırken bir kısmı yabancılar tarafından yazılmıştır. Türkler ve yabancılar tarafından Türkçeyi öğretmek için yazılmış eserlerin bazıları Tablo 1'de verilmiştir (Bayraktar, 2003: 63).

Tablo 1. Yabancılar ve Türkler ve tarafından Türkçeyi öğretmek için yazılmış eserler

Yabancılar Tarafından Yazılan Eserler	Türkler Tarafından Yazılan Eserler
Codex Cumanicus	Divânü Lügâti't- Türk – Kaşgarlı Mahmud (1072-1074)
Kitâb-Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemi ve Mongoli (XIV.yüz yılın ilk yarısı)	Muhakemetü'l-Lugateyn – Ali Şir Nevâyî (1498)
El Kavaninü'l-Külliyè Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye (XV. yüz yılın ilk yarısı)	Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türkve'l-Kıfçak-Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî (15. yüz yılın ilk yarısı) (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerini Kitabı)
Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't- Türkiyye (XV. yüz yılın ilk yarısı) (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)	Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak Esirü'd-din Ebu Hayyân (1312) (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)
	Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân- Cemâlü'd-dîn İbni Mühennâ (XIII. yüz yılın Sonu ya da XIV. yüz yılın başı) (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü)

Burada sayamadığımız yabancılar için Türkçe öğretmek amaçlı çok önceden yazılmış pek çok eser bulunmaktadır. Bu çalışmalar günümüzde daha da sistemli bir hâl almış Türkçe öğretim merkezleri oluşturulmuştur. Özellikle 1950'den sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkiye'de üniversiteler dâhilinde önemli bir biçimde ele alınmıştır (Göçer, 2013: 172).

Üniversitelerin Türkçe öğretimi konusundaki etkinliği, yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi hususunda yeni bir boyuta geçilmesine sağlamıştır. “Yabancılar Türkçe öğretim çalışmalarına öncülük eden bu kurumlar, yabancılar Türkçe öğretimine dair ilk kaynakların da yazılmasını sağlamışlardır. Boğaziçi Üniversitesi'nden Hikmet Sebütekin ve Ankara Üniversitesi'nden Kenan Akyüz bu işe ön ayak olan araştırmacılarıdır” (Erdem, 2009: 890).

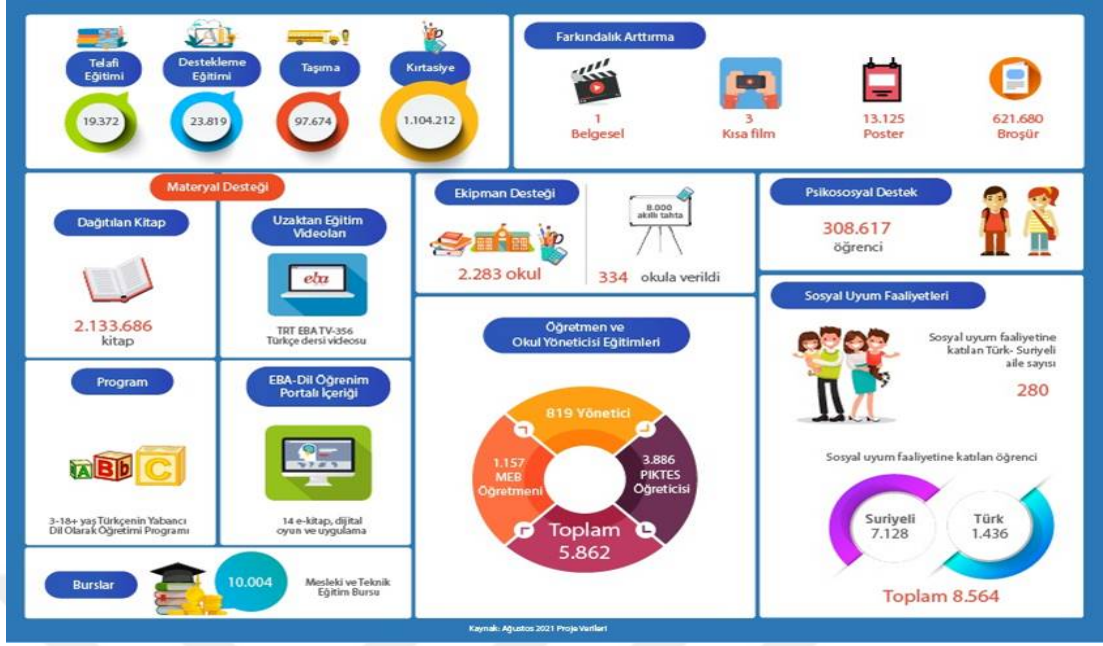
Yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi hususunda Yunus Emre Enstitüsü de faaliyet gösteren kurumlardandır. Enstitü 2009 yılından itibaren faaliyet göstermektedir. Yunus Emre Enstitüsü'nün temel amacı ulusal ve uluslararası faaliyetler ile Türkçe

ve Türk kültürünün tanıtımını yapmaktır. Yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi hususunda Yunus Emre Enstitüsü tarafından yaz okullarında kurslar verilmekte ve yurtdışında da bu alanla alakalı önemli çalışmalar yürütülmektedir (YEE, 2022);

Enstitü dışında üniversitelerin çatısı altında kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri de (TÖMER) bu görevi üstlenmiştir. 1984 yılında Ankara Üniversitesi çatısı altında faaliyete başlayan ilk TÖMER ile birlikte yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kurumsal bir çerçeveye alınmıştır. Sonraki yıllarda farklı üniversiteler bünyesinde de Türkçe Öğretim Merkezleri kurulmuş ve yabancılar için Türkçe öğretimi kurumsal olarak sürdürülmüştür (Biçer, 2012: 129).

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi hususu, 2012 yılından sonra farklı bir perspektiften ele alınmaya başlanmıştır. Suriye’de ortaya çıkan iç savaştan sonra milyonlarca Suriyelinin Türkiye’ye göç etmesi, pek çok sosyal problemin de ortaya çıkmasına neden olmuştur. Uzun süre eğitimsiz kalan Suriyeli ailelerin çocuklarının öngörülemez sorunlar yaratma potansiyelleri düşünülmeye başlanmıştır (Seydi, 2013). Bu kapsamda, Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki örgün eğitim sistemine entegre edilmeleri gerekliliği ortaya çıkmıştır.

2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesiyle de sığınmacıların kamp dışında da eğitim alabilmesi durumu çerçeveye alınmıştır. Bu amaçla 2016 yılında eğitim faaliyetlerine başlayan PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) projesi ile bu süreç devam etmiştir. PIKTES projesi Türkiye’de yaşayan geçici koruma statüsü altındaki çocukların eğitime erişimlerinin ve Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanması için MEB tarafından yürütülen, AB tarafından “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)” kapsamında finanse edilen bir projedir. Projenin ilk fazı 2016 yılında 21 ilde başlamıştır. İkinci fazı ise 2018 Aralık ayında başlayıp halen 26 ilde faaliyetlerine devam etmektedir. Proje kapsamında; verilen faaliyetler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. PIKTES faaliyetleri

(<https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda> sayfasından 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda faaliyet yürüten kurumlardan bir tanesi de Türkiye Maarif Vakfı'dır. 2016 itibarıyla faaliyetlerine başlamıştır. Yurt dışında okul öncesi ve yükseköğretim dâhil olmak üzere tüm seviyelerde örgün ve yaygın eğitim vermek gayesindedir. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı da Maarif Vakfı ve MEB işbirliği ile alana kazandırılmış önemli bir rehberdir. Program D-AOBM (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) temel alınarak Türkçe'nin yapı ve dil özellikleri gözetilerek oluşturulmuştur. Seviye, yaş kısıtlarına göre ve Türk dilinin temelleri de gözetilerek kazanımlar belirlenmiştir.

Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerine göre izlencelerin hazırlanmasında ihtiyaç, ortam ve öğrenci düzeyleri gözetilmiş; bilinenin bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, genelden özele ve somuttan soyuta gibi öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Programda kademelere göre izlencelerin oluşturulmasında sarmal yaklaşım dikkate alınmıştır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Program'ın yapısının oluşturulmasında; ihtiyaç analizi, bütünsellik, çok boyutluluk, iletişimsel ve kültürel yeterlikler olmak üzere beş ölçüt göz önünde

bulundurulmuştur. Dolayısıyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilişkilendirilerek kullanıcılarına;

- ihtiyaçları belirleme,
- öğrenme hedefleri,
- içeriği belirleme ve tanımlama,
- materyal seçme ve hazırlama,
- öğretim ve öğrenim yöntemlerini belirleme,
- ölçme-değerlendirme basamaklarında yol gösterecektir (TYDÖP,2020).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı ile öğrencilerin;

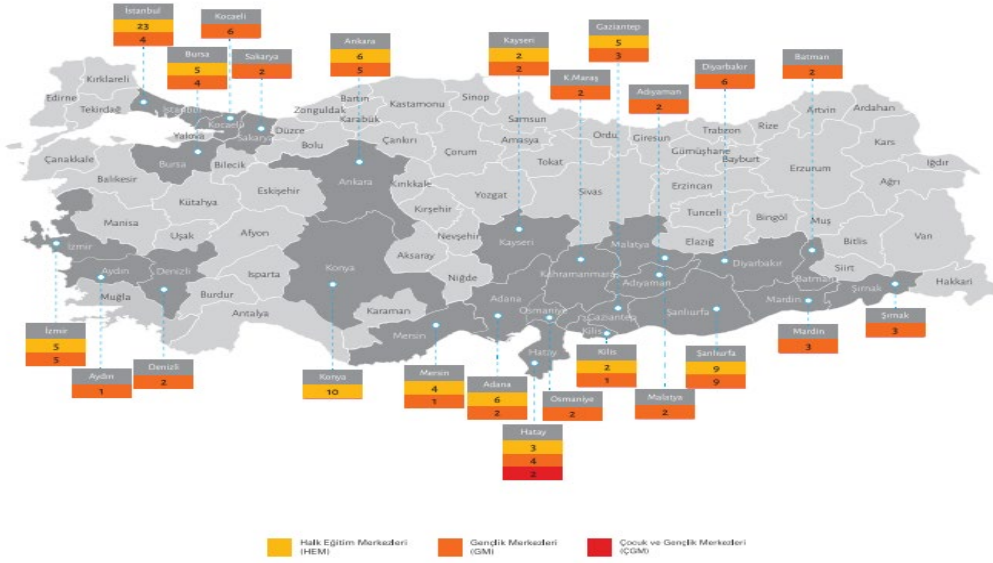
1. Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek,
2. Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek,
3. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
4. Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanmalarını ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak,
5. Türkçe söz varlığını zenginleştirmek,
6. Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak,
7. Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımlarını sağlamak,
8. Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini/geliştirmelerini sağlamak,
10. Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (TYDÖP,2020).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) (2022) verilerine göre Türkiye'nin ev sahipliği yaptığı 3,6 milyon Suriyeli sığınmacıdan 1,5 milyonu çocuktur. Bu çocukların 2019 itibarı ile 646 binden fazlası okula devam etmektedir. UNICEF (2022) tarafından elde edilmiş olan MEB verilerine göre ise bu çocukların 400 binden fazlası okula devam edememektedir. Bu çocukların okula devam edemiyor olması ise bir kayıp nesil oluşmasına zemin hazırlamaktadır. UNICEF'in

desteği ile bu kayıp kuşaağın oluşmasının engellenmesi amacıyla Yaygın Eğitim Programlarına (YEP) önem verilmeye başlanmıştır.

YEP ile okul dışında kalmış geçici koruma statüsü altındaki çocuklara eğitim desteği sunmayı amaçlanmaktadır. Program 65 binden fazla çocuğa erişmeyi hedeflemektedir. Program çeręevesinde Temel Okuma-Yazma ve Sayısal Beceriler (OYS), Türkęe Dil Kursları(TDK) ve Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) gibi farklı ihtiyağlara cevap verecek kurslar oluşturulmuştur.

Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) ile örgün eğitim sistemi dışında kalmış geçici koruma statüsü altındaki çocukların örgün eğitim sistemine dâhil olmalarını sağlamak amacıyla, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) ile UNICEF iş birliğinde yürütölmektedir. Bu çalışma 10-18 yaş grubunda, en az 3 yıl süreyle okul dışında kalmış veya hiç okula başlanamış Suriyeli geçici koruma statüsü altındaki çocukları kapsamaktadır. Çalışma ile okuldan uzak kalmış ya da okula ulaşamamış olan çocukların Hızlandırılmış Eğitim Programı'na erişiminin sağlanarak eğitimsel kayıplarının giderilmesinin ardından, yaş ve bilgi düzeyine uygun yaygın ve örgün eğitim dâhil olmak üzere diğer ilgili eğitim imkânlarından faydalanabilmeleri için gerekli yönlendirmelerin yapılması amaçlanmaktadır. HEP 12 ilde ve 75 Halk Eğitim Merkezinde (HEM) yürütölmektedir. TDK ise 35 ildeki 93 Gençlik Merkezinde uygulanmaya başlanmıştır. TDK programının amacı mülteci çocukların temel dil yeterliliklerinin kamu okullarına devam edebilecek düzeyde geliştirilmesidir. Türkiye'de okul dışı çocukları eğitime dâhil etmeyi amaçlayan programların uygulandığı iller ve merkez sayıları şekil 2'de sunulmuştur (UNICEF, 2022).



Şekil 2. Türkiye’de okul dışı çocukları eğitime dâhil etmeyi amaçlayan programların uygulandığı iller ve merkez sayıları

(<https://www.unicef.org/turkey/media/8006/file> sayfasından 03.01.2022 tarihinde alınmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerini kolaylaştırmak ve uyumlarını artırmak amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında uyum sınıfları oluşturulması kararı alınmıştır. Bu çerçevede 81 ilde bulunan tüm yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil seviyelerini tespit etmek amacıyla 3 Mayıs 2019 tarihinde Türkçe Yeterlik Sınavı yapılmıştır. Bu sınava ilkokul 3 ve 4 sınıf, ortaokul ve lise kademelerinde olmak üzere 300.000’in üzerinde öğrenci katılım sağlamıştır. Ayrıca, uyum sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin iş ve işlemlerini düzenlemek amacıyla 2019/15 sayılı "Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi" yayımlanmıştır. Genelge kapsamında Türkçe Yeterlik Sınavı değerlendirme sonucunda 60 puan altında alan öğrenciler için 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren okullarımızda Türkçe uyum sınıfları açılmaktadır. 81 ilde açılan uyum sınıflarında yaklaşık 115.000 öğrenci öğrenim görmektedir. Uyum sınıflarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeyinin artırılması ve Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanması hedeflenmektedir (UNICEF, 2019)

1.5. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar

Çalışmanın bu kısmında, Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitim sistemine dâhil olduktan sonra karşılaştıkları engeller üzerinde durulacaktır. Kaliteli bir eğitim

sunabilmek adına pek çok unsurdan söz etmek mümkündür. Öğretmenlerin nitelikleri, bu hususta ilk sırada yer almaktadır. Kaliteli bir öğretmen; öğretim materyallerinin eksik olması, fiziksel olanakların yetersizliği, öğrencilerin motivasyon eksiklikleri ve daha pek çok dezavantajlı durumu aşarak kaliteli bir eğitim sunulmasını sağlamayabilmektedir (Gökçe, 2008). Bununla birlikte, nesnel verilerden yola çıkılarak yapılan bir planlama ve yeterli materyal de kaliteli bir eğitimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Mali kaynakların, teknik ve fiziki olanakların ve beşeri kaynakların yeterliliği, kaliteli eğitim için büyük önem taşımaktadır. Planlamaları ve gereksinimleri göz önünde bulunduran yönetim, izleme değerlendirme süreçleri ile iyi planlanmış bir müfredat da bu noktada anılması gereken unsurlardandır. Öğrencilerin öğrenmeye dair hazırlıkları ve motivasyonları, okul süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları zorluklar da öğrenciler ile okul arasındaki bağların niteliğini belirleyen ve onların öğrenme gayretlerini doğrudan etkileyen faktörlerdir (Büyükşahin ve Şahin, 2017).

1.5.1. Kaynakların Yetersizliği

Eğitim kalitesini belirleyen unsurlardan bir diğeri de kaynakların yeterli olmasıdır. Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin eğitilmesi amacıyla kullanılan fiziki, ekonomik, teknik ve beşeri olanakların önemli bir kısmı kamu kuruluşlarının sunduğu kaynaklar tarafından sağlanmaktadır. 2016-2017 eğitim verilerine göre, Türkiye’de o dönem için bulunan 432 tane GEM’in yalnızca 25 tanesinin ihtiyaçları sivil toplum kuruluşları ile uluslararası kuruluşlarca sağlanmaktadır. GEM’ler tarafından kullanılan binaların büyük bir kısmı MEB’e bağlı eğitim kurumlarıdır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017b).

GEM’lerde çalışan öğretmenler ve GEM koordinatörleri ile yapılan görüşmelerde, öğretim materyallerinde eksikliklerin olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, okul içerisinde öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgisayarlar konusunda da eksikliklerin bulunduğu vurgulanmıştır. Bahsedilen sorunların aşılabilmesi için, okulun mevcut kaynaklarının idareciler ve öğretmenler tarafından Suriyelilerin kullanımına daha fazla açılması gerekmektedir. Bu soruna bağlı olarak okullardaki deney araç-gereçlerinin eksikliği, demirbaş eşyaların yetersizliği, ısınma ve temizlik

konuları için yeteri kadar kaynak ayrılmaması da eğitim kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Gencer, 2017; Gün ve Baldık, 2017; Yılmaz, 2019).

Bina sayısının yetersiz olmasından dolayı GEM'lerin yalnızca öğleden sonra eğitim vermesi de eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir. Çünkü bazı şehirlerde GEM'lerdeki eğitim öğleden sonra 14:30'da başlamaktadır. Eğitimin geç başlamasının çocuklar üzerinde olumsuz etkileri oldukça fazladır. Özellikle kış aylarında havanın erken kararmasından dolayı, çocukların okuldan erken ayrılmak zorunda kaldıkları vurgulanmıştır. Suriyeli öğretmenler ve koordinatörler ile yapılan görüşmelerde GEM'lerdeki derslerin erken saatte başlamasının eğitim kalitesini ve öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği üzerinde durulmuştur (Aykırı, 2017; Levent ve Çayak 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Usta vd., 2018).

1.5.2. Öğretmenlerin Niteliği

Suriyelilerin ilk geldikleri dönemde açılan okullarda ve GEM'lerin ilk açıldığı zamanda öğretmen seçimi noktasında bazı kriterler ön planda tutulmuş olsa da öğretmen kalitesinde çeşitli sorunların yaşandığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Taştan ve Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmada, ziyaret edilen GEM'lerde öğretmenlik yapan bireylerin Suriye'de de öğretmenlik yaptıkları açığa çıkarılmıştır. Bu merkezlerdeki öğrenciler ile yapılan görüşmelerde de Suriyeli öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenciler ile iyi ilişkiler kurabildiği ve öğrencilerin de öğretmenlerine sevgi duydukları belirtilmiştir. Bu araştırmacıların koordinatörler ile gerçekleştirdikleri görüşmelerde ise Suriyeli öğretmenlerin önemli bir kısmının gayretli, çalışkan ve özveri ile işlerini yaptıkları vurgulanmıştır. Bununla birlikte mesleki anlamda yeterli olmayan öğretmenlerin az da olsa var olduğu belirtilmiştir. Devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrenciler ile Türk öğretmenlerin ilişkileri incelendiğinde ise daha farklı tepkilerin var olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında Suriyeli öğrencilerin varlığından rahatsızlık duydukları, Suriyeli öğrencilere karşı olumsuz tutumlar sergiledikleri, Suriyeli çocukların sınıf içerisindeki etkinliklere katılımlarını sağlama noktasında proaktif davranmadıkları gözlemlenmiştir. İstanbul'da çalışmaya dâhil edilen bazı okullarda ise Türk öğretmenler ve Suriyeli öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin

olduğuna ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı düzeylerini takdir ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. (Taştan ve Çelik (2017)

1.5.3. Müfredat Yetersizliği

Müfredat planlaması, Suriyeli çocukların aldıkları eğitimin kalitesini belirleyen önemli etkenlerden bir diğeri. Müfredat hususu, Suriyelilere Türkiye’de eğitim vermeye başlandığı ilk dönemden itibaren çözülmeyi bekleyen bir problem olarak ortada durmaktadır. GEM’lerde yapılan eğitimlerde Suriye’deki müfredatın revize edilmiş müfredatlar kullanılmıştır. Devlet okullarında ise Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler aynı müfredat üzerinden eğitim almışlardır. Ancak dil problemi nedeniyle bu müfredattan tam olarak yararlanamadıkları ortaya çıkmıştır. (Biçer ve Kılıç, 2017).

Müfredat hususunda ön plana çıkan olumsuzluklardan bir diğeri de ilkokullarda 30, lisede ise 35 saat olan haftalık ders süresinin 15 saatinin Türkçe öğretimine ayrılmasından dolayı, alan dersleri için ayrılması gereken sürenin kısılmasıdır. Diğeri bir ifadeyle, Türkiye’deki liselerde haftalık 6 saat matematik dersi işlenirken; GEM’lerde (Geçici Eğitim Merkezi) bu süre 2 saat ile sınırlıdır. Türkiye’deki liselerde yabancı dil dersleri için 4 saat ve ikinci bir yabancı dil için de 2 saat süre ayrılırken GEM’lerde yabancı dil dersleri seçmeli olarak sunulmakta bu da 1 ya da 2 saat ile sınırlı tutulmaktadır (Usta vd., 2018). Taştan ve Çelik’in (2017) Suriyeli öğrenciler ile yapmış oldukları odak grup görüşmesinde öğrencilerin fizik, kimya, matematik, biyoloji ve İngilizce gibi derslere daha az süre ayrıldığından yakındıkları görülmüştür. Az süre ayrılmasından dolayı bu dersleri yeteri kadar öğrenemediklerini ifade eden öğrenciler, bu durumun gelecek planları üzerinde de olumsuz etki yarattığını belirtmişlerdir.

1.5.4. Motivasyon Eksikliği

Literatürde yer alan araştırmaların sonuçları (Aykırı, 2017; Gün ve Baldık, 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018) göz önünde bulundurulduğunda, Suriyeli çocuklar ile onların aile bireylerinin, Türkiye’de eğitim görmelerinin kendilerine ne tür avantajlar sağlayacağına dair yeteri kadar açık ve kesin fikirlere sahip olmadıkları görülmektedir. Ülkelerindeki iç savaşın sürüyor olmasına rağmen, günün birinde

ülkelerine döneceklerine dair umut besledikleri de bu çalışmalarda görülmektedir. Dolayısıyla bu görüş Türkiye’de bir gelecek planlaması yapmalarının önünde engel oluşturmaktadır. Bu durum, Suriye’de yaşamış oldukları travmalar ile Türkiye’de yaşamış oldukları uyum sorunları ile birlikte ele alındığı zaman, Suriyeli çocukların önemli bir kısmında motivasyon kaybına yol açmaktadır. Taştan ve Çelik (2017: 57) tarafından yapılan bir araştırmada özellikle okulda ya da okul yolunda yaşanabilecek kavgalardan kaçınmak için okula devam etmek istemediğini ifade eden çocuklara, araştırmanın yapıldığı hemen her kentte rastlanmıştır. Bu motivasyon eksikliği nedeniyle, okullaşma önemli ölçüde azalmaktadır ve bu durum okullaşan çocuklar üzerinde de olumsuz etkiler bırakmaktadır. Okullaşan çocukların, okulda almış oldukları eğitimden faydalanmaları da büyük ölçüde bu motivasyon kaybı ve hedefsizlikten dolayı zarar görmektedir.

Taştan ve Çelik’in (2017: 58) araştırmasında, öğrencilerin önemli bir kısmında motivasyon kaybı gözlenmiş ve okul ile bağlarının kopmasına rağmen, bazı öğrencilerin halen daha yüksek motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Hemen hemen tüm kentlerde Suriyeli koordinatörler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, bazı Suriyeli öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Hatta İstanbul’da Suriyeli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen bir görüşmeye katılan her öğrencinin, iyi bir lise eğitimi sonrasında Almanya, Kanada, İngiltere ve Amerikan Birleşik Devletleri’ndeki kaliteli üniversitelere gitmek istedikleri, sonrasında da ülkelerine dönerek Suriye’nin yeniden inşasında sorumluluk üstlenmeyi hedefledikleri görülmüştür. Suriyeli ve Türk öğretmenler ile yapılan görüşmeler de öğrencilerin bu motivasyonlarını doğrulamaktadır. Motivasyon düzeyleri yüksek olan bu öğrencilerin ortak özelliği ise hepsinin iyi eğitilmiş ailelere mensup olmaları, Suriye’de yaşadıkları dönemlerde ebeveynlerinin yönetici, doktor ya da hâkim gibi saygın meslek dallarında çalışmalarıdır. Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin hem GEM’lerde hem de devlet okullarında son derece başarılı oldukları tespit edilmiştir.

1.5.5. Akademik Başarısızlık

Yapılan çalışmalar (Gökmen, 2020; Tanrikulu, 2017), Suriyeli öğrencilerin büyük ölçüde “ortalamanın altında” bir başarı düzeyinde olduklarını göstermektedir. Türkçe bu noktada en önemli etkidir. Lise eğitimlerini başarı ile tamamlayan ve sonrasında da iyi bölümlere yerleşen öğrenciler de vardır, ancak bu düzeye erişebilmiş Suriyeli öğrenciler hem sayısal hem de oransal olarak azdır. Taştan ve Çelik (2017: 58) tarafından yapılan araştırmada, Suriyeli öğrencilerin akademik düzeylerine dair öğretmenler ile yapmış oldukları odak grup görüşmelerinden şu tespitler ortaya çıkmaktadır: Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil problemlerinin çözülmesi durumunda, akademik başarılarında büyük ölçüde artış görülecektir. Nitekim Suriye’den gelen Türkmen uyruklu öğrencilerin akademik başarılarının, Arap kökenli Suriyeli öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Arap kökenli Suriyelilerin Türkçe dil problemlerinin çözülebilmesi için daha fazla zamana gereksinim duyulmaktadır. Buradan bakıldığında, Suriyeli öğrencilerin akademik olarak en azından bir müddet daha okulun genel ortalamasının altında bir başarı düzeyinde kalacakları öngörülmektedir. Bu öğrencilerin ezbere dayalı olan (Kuran, hadis, fıkıh ve siyer) derslerde ve matematik ile İngilizce gibi Türkçe bilgisine çok gereksinim duyulmayan derslerde daha yüksek başarı düzeyine sahip oldukları gözlemlenmiştir. “Türk öğrenciler ile bir araya geldiklerinde nasıl olsa Türkçeyi öğrenirler” anlayışıyla, özellikle de yaşı büyük ve ara sınıflarda olan öğrenciler için, bu yaklaşımın isabetli olmadığı tespit edilmiştir. Zira 2 yıldan daha uzun zamandır Türk öğrencilerle birlikte olmasına rağmen dil sorununun aşamamış olan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bununla birlikte Suriyeli öğrenciler arasında akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin sayıları az olmakla birlikte hem öğretmenler hem de öğrenciler için bir motivasyon kaynağı görevini de üstlenmektedirler. Konya’daki bir devlet okulunda görev yapan Türk öğretmenlere yönelik uygulanan odak grup çalışmasında, Suriyeli bir öğrencinin başarı öyküleri, öğretmenler tarafından ön plana çıkarılmıştır. Bu öğrenci sayesinde Suriyelilere yönelik olarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ön yargılarının yıkıldığı vurgulanmıştır. Çalışmaya dahil edilen İstanbul’daki devlet okulunda da Suriyeli öğrencilerin en başarılı öğrenciler oldukları belirtilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017: 58-59).

1.6. Göç ve Eğitim

Göç; genel anlamda canlıların, özel anlamda ise insanların hayatlarını sürdürebilmek için bir yerden başka bir yere, ikamet etmek amacıyla yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Ekici ve Tuncel, 2015: 10). Bir insanın doğup büyüdüğü ve alıştığı bir yerden ayrılarak bilmediği ve yabancı olduğu bir yere yerleşme kararı tarihin hiçbir döneminde kolay alınmamıştır. İnsanlar yalnızca beslenme ve barınma ihtiyaçlarından ötürü göç etmezler, bunun yanında güvenlik ihtiyacı da göç kararı alınmasında önemli bir rol oynayabilir. Bu açıdan göçün, bireyin yaşamış olduğu sorunlar karşısında geliştirmiş olduğu bir korunma hâli olduğu ifade edilebilir. Göç insanların kendi istekleriyle gerçekleşebileceği gibi çevrelerinde yaşanan olaylardan ötürü mecburi bir şekilde de gerçekleşebilir. Her iki durumda da göç kararı almak oldukça zordur (Oral ve Çetinkaya, 2013).

İnsanların bir yerden başka bir yere göç etmesinin birçok sebebi olabilir. İnsanlar bazen isteyerek bazen de mecbur kaldıkları için göç ederler. Gelişmiş olan ülkelerde göç hareketinin meydana gelmesinde insanların daha iyi bir kariyere sahip olma düşüncesi etkiliyken, gelişmemiş olan ülkelerde ise geçimini sağlayabilme düşüncesi etkilidir. Özellikle savaş yaşanan ülkelerde ise insanlar sadece hayatta kalma içgüdüleriyle göç edebilirler (Çağlayan, 2006).

Bir ülkeden bir başka ülkeye göç eden kişilerin statüsüne ilişkin literatür incelendiğinde mülteci ve geçici koruma statüsü olarak adlandırılan iki farklı kavram ortaya çıkmaktadır. Mülteci, “dini, milliyeti belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm gören veya göreceği korkusu ve endişesi taşıyan, bu sebeple ülkesinden ayrılan/ayrılmak zorunda bırakılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen, iltica ettiği ülke tarafından endişeleri haklı bulunan kişi” olarak tanımlanmıştır. (Ziya, 2012: 233)

Geçici koruma statüsü ise “bir ülkenin sınırlarına gelen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancıların uluslararası koruma ihtiyacının sağlanması için acil çözümler bulmak üzere geliştirilen korumayı” ifade etmektedir (Çiçekli, 2013: 313). Sığınmacı ve mülteci kavramları arasında önemli farklılıklar olsa da ikisi sıklıkla karıştırılan kavramlardır. Mülteci, mültecilik statüsü

hukuk tarafından kabul edilmiş olan bir yabancıyı tanımlarken; sığınmacı, mültecilik statüsü incelenmekte olan ve bundan dolayı kendisine geçici koruma statüsü verilen kişiye denmektedir. Başka bir yaklaşıma göre de, sığınmacı gerek grup olarak gerek birey temelinde uluslararası koruma talep eden birey anlamına gelmektedir. Sığınmacı ise koruma talebi henüz sığınılan ülke makamlarınca kesin olarak karara bağlanmamış olan kişidir. Bu açıdan her sığınmacı daha sonra mülteci olarak kabul edilmeyebilir fakat her bir mülteci başlangıçta bir sığınmacı olarak kabul edilmektedir (Çiçekli, 2009: 44-45; Acer, Kaya ve Gümüş, 2010: 13).

Bu araştırmanın konusunu oluşturan Suriyeli aileler ise 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaştan sonra Türkiye’ye gelmiş ve geçici koruma statüsüne alınmışlardır. Yıllardır yaşadıkları topraklardan daha önce hiç görmedikleri bir yere mecburi olarak gelen Suriyeliler sosyal anlamda ciddi zorluklar yaşamışlardır. Türkiye’deki sosyal iklime adapte olmakta zorluk çeken Suriyelilerin uyum sorunlarını aşabilmeleri için çeşitli yöntemler düşünülmüştür. Öncelikle kamplarda yaşayan Suriyelilere Türkçe dersleri verilmiştir. Okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimleri için izlenen politikalar, ilk dönemde Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerinden yürütülmüştür. Bu yüzden de kamplarda yaşayan çocuklara yönelik kısa vadeli kurslar planlanmıştır. Bu süreçte MEB, Suriyelilere Türkçe öğretmekten ziyade; Arapça müfredat ile kısa bir süre eğitime devam etme yoluna başvurmuştur. Bu sayede Suriyelilerin geri döndükleri zaman, eğitimlerinde aksaklık olmasının engellenmesi hedeflenmiştir. (Tosun vd., 2018: 2). Ancak 2013 yılında Suriye’deki iç savaşın şiddetinin artması ülkelerini terk ederek Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin sayısının da her geçen gün artmasına neden olmuştur. Yapılan göçler neticesinde, çeşitli problemler meydana gelmektedir. Bu problemlerden birisi de bireylerin göç ederek yerleşmiş oldukları yerlerde karşılaştıkları eğitim problemleridir.

Göç eğitim alanında birçok soruna sebep olmakla beraber bu sorunların en önemlisi eğitimin kalitesinin düşmesidir. Göç edilen yerdeki okulların kapasitesinin göç sonrası öğrenci yoğunluğunu kaldıramaması eğitimdeki kalite düşüşünün en önemli sebebidir. Göç eden insanların büyük çoğunluğu sosyoekonomik statüsü düşük bölgelere yerleştiği için zaten yetersiz olan eğitim altyapısı öğrenci yoğunluğunun

artmasıyla birlikte ihtiyaçları karşılayamamakta ve göç eden ailelerin çocukları kaliteli bir eğitim alamamaktadır. Bu durum aynı zamanda öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine de neden olmaktadır (Kaştan, 2015). Ayrıca, göç eden insanlar göç ettikleri yerlerde başlangıçta düzgün işleyen bir eğitim sistemi görmediklerinde okullara karşı önyargı sahibi olmakta ve ekonomik olarak da çalışmasına ihtiyaç duydukları için çocuklarını okula göndermemektedirler (Gencer, 2017).

Bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden aileler yerleşmek için genellikle sosyoekonomik statüsü düşük yerleri veya kendileri ile beraber göç etmiş insanların yoğunlukta olduğu yerleri tercih ederler. Yoğun göç alan bu bölgelerde bulunan okullar çoğunlukla kalabalık, eğitim araç ve gereçleri bakımından yetersiz ve sosyal imkânlar açısından yetersizdir. Ayrıca, bu okullar sosyal ve fiziki açıdan geri kaldığı için öğretmenler burada görev yapmayı istememektedirler Yiğit vd., 2021). Ayrıca, ülkenin geri kalan okullarında sistem oturmuşken bu okullarda genellikle öğretmen eksikliği bulunmakta ve derslerin çoğu boş geçmektedir. Bu durumda, öğrencilerin okuldan aldıkları eğitimin kalitesini düşürmektedir. Ayrıca, bu tür okullarda fiziki imkânlarda yetersiz olduğu için göç sonucu okula gelen öğrenciler sosyal olarak kendilerini geliştirme imkânı da bulamamaktadırlar (Yüce, 2018).

Bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden insanların büyük çoğunluğu yeni geldikleri ülkeden maddi açıdan yoksul duruma düşmektedir. Göç eden ailelerdeki yoksulluğun fazla olması çocuklarının okuldaki başarısını doğrudan etkilemektedir. Yoksul durumdaki ailelerin çocukları okulda başarılı olamayınca genellikle aileler çareyi çocuğu bir işe yerleştirmekte bulmaktadır. Bu durumda, çocuğun okuldan tamamen kopmasına neden olmaktadır (Sevim, 2001; Erkan ve Bağlı, 2005).

Göç etmiş ailelerin çocuklarında görülen çekingenlik ve içine kapanıklık durumu çocuğun eğitim hayatını da etkilemektedir. Ailelerin içinde buldukları sosyoekonomik şartlar ailenin büyük bireylerini etkilediği gibi çocukları da etkilemektedir. Göç etmiş ve ekonomik açıdan iyi durumda olmayan ailelerin çocukları okulda daha iyi imkânlara sahip öğrencileri gördüklerin bu durumu sorgulamakta psikolojik olarak olumsuzluklar yaşamaktadırlar. Bu durum onların okula devam etme motivasyonu azaltmakta ve başarısız olmalarına sebep olmaktadır.

Göç etmiş ailelerin çocuklarının yaşadıkları bu durumlar onlarda derin izler bırakmakta ve yaşları ilerlese bile kendilerine güven konusunda sıkıntı yaşamalarına sebep olmaktadır (Kağıtcıbaşı, 1998).

Dil eğitim açısında en önemli unsurlardan biridir. Çünkü öğretmen ve öğrenci ortak bir dil kullanarak anlaşılır ve eğitim bu şekilde devam eder. Eğer öğretmen ve öğrencinin konuşabildiği ortak bir dil yoksa verilen eğitimin verimi oldukça az olur (Değirmencioğlu, 2010). Bu araştırmanın konusunun oluşturan Suriyeli öğrencilerin çoğunluğu da okula başladıklarında Türkçe bilmemektedirler. Öğrencilerin Türkçe bilmemesi, evlerde konuşulan dil ile eğitim dili farklı olmasından dolayı verilmek istenen eğitim tam anlamıyla yapılamamaktadır. Böyle bir durumda göçle gelmiş olan Suriyeli öğrencilerin ülkeye adaptasyonu zorlaşmakta ve eğitim açısından dil sorunu olmayan öğrencilere göre dezavantajlı duruma düşmüş olurlar.

Göç sonucunda bir ülkeye gelen kişilerin çocuklarının eğitimden aldığı faydayı birçok faktör etkiler. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri hazırbulunuşluktur. Demirel'e (2012) göre hazırbulunuşluk, bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi veya bir öğrenme yaşantısının etkili olabilmesi için gerekli yeterliğe sahip olma durumu ve de belirli ussal ve fiziksel etkinlikleri, olgunluk ve deneyimle ayarlayabilmedir. Suriye'de yaşanan iç savaştan sonra Türkiye'ye göç eden ailelerinin çocuklarının okul hayatında yaşadığı en önemli sorununda hazırbulunuşluk olduğu ifade edilebilir. Hazırbulunuşluk kapsamında öğrencilerin öğretmeni rahatlıkla anlayabilecek kadar Türkçe bilmesi veya Türkçe öğrenme motivasyonuna sahip olması, okul dışında bir işle meşgul olmaması, bilişsel olarak okula devam edecek yeterlilikte olması gibi faktörler sayılabilir. Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasının en önemli sonucu okula uyumda sorunları yaşamaları olmaktadır. Literatür incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluğunu da etkileyen ve okula uyum sorunu yaşamalarına sebep olan bazı engeller olduğu ifade edilmektedir. Bu engeller; dil problemi (Bircan ve Sunata, 2015; Ereş, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Şensin, 2016;), ekonomik problemler (Ereş, 2016; HRW, 2015; Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017), okullar arası uygulama farklılıkları ya da sistemin sığınmacılar tarafından yeterince anlaşılabilmesi (Kirişçi, 2014; Taştan ve Çelik, 2017), öğretmen yetersizliği ve öğretmen tutumları (Duman, 2016; Yiğit, 2015)

şeklinde sıralanabilir. Söz konusu risk faktörlerinin tamamı Suriyeli sığınmacılar için olağan durum niteliğindedir ve büyük çoğunluğunu kapsamaktadır.

Sarıtaş ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmada, yaşı büyük öğrencilerin dil ve okuma-yazma bilmedikleri için olmaları gereken sınıf düzeyine yerleştirilemedikleri, bu ve benzeri durumların öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını kaybetmelerine neden olduğu bu sebeple de akademik olarak daha iyi durumda olabilecekken geride kaldıkları belirtilmektedir.

Yapılan değerlendirmeler, Türk ve Suriyeli öğrencilerin akademik olarak aynı seviyede oldukları fakat Suriyeli öğrencilerin dil problemi yaşadığı varsayılarak yapılmaktadır. Fakat gerçekleştirilen birçok araştırma sonucu, Suriyeli öğrencilerin akademik olarak Türk akranlarına göre daha düşük düzeyde olduklarını göstermektedir. Sonuçta dil problemi yaşıyor olmanın Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu ve eğitime yönelik hazırbulunuşluğunu olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. (bkz. Yiğit ve diğerleri, 2021).

1.7. İlgili Araştırmalar

Suriye'den Türkiye'ye gelen göç dalgasıyla birlikte birçok sorun ortaya çıkmış ve bu sorunların çözümü kapsamında yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Oluşan bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için birçok akademik araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardan Suriyeli çocukların Türkçe eğitimini konu alanlar çalışmanın bu bölümünde incelenmiştir.

Akkaya (2013), "Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları" adlı makalesinde Gaziantep'teki Yaşar Torun Gençlik Merkezinde Türkçe öğrenimi gören Suriyeli bireylerin Türkçeye ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan Suriyelilerin %3,8'inin Türkçeye ilgili olumsuz metaforlar geliştirdiği fakat katılımcıların büyük bölümünün (%96,2) Türkçeye ilgili olumlu metaforlar geliştirdiği belirlenmiştir.

Seydi (2013) çalışmasında, savaşın başlamasıyla Suriye'de eğitim alanında ortaya çıkan sorunları, Türkiye'de bulunan Suriyeli bireylerin eğitim durumunu ve

Türkiye’den eğitim alanındaki beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve 15 bireyle odak görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Suriyeli bireylerin eğitim hayatını kamp dışında sürdürebilmeleri ve üniversiteye giriş şartlarının iyileştirilmesine yönelik taleplerde buldukları sonucu a varılmıştır.

Demirci (2015), çalışmasında Türkiye’de üniversite eğitimi alan ve Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerilerini incelemiş ve B1 seviyesine gelen öğrencilerin bile sesli okuma çalışmasında birçok hata yaptığını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataların en önemli sebebinin edinilen hedef dil ile edinilen dil arasındaki ses, alfabe ve yapı farklılıklarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, derste kullanılan araç-gereçlerin fiziki ve içerik özellikler ve öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının da okuma becerisini negatif yönde etkileyen diğer faktörler olduğu belirtilmiştir.

Dönmez ve Paksoy (2015), örneklemini Kilis 7 Aralık Üniversitesinde okuyan 109 Suriyeli öğrencinin oluşturduğu çalışmalarında, öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşı karşıya kaldıkları problemleri ele almışlardır. Araştırma kapsamında öğrencilere 22 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerden faydalanılarak değerlendirmeler yapılmış ve belirlenen problemlere yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Gün (2015) çalışmasında, Adıyaman’da bulunan çadır kentte görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türk kültürünün öğretimine ve aktarımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültür aktarımının oldukça önemli olduğu, kitaplarda kullanılan metinlerin Türk kültürünü aktarma konusunda kısmen yeterli olduğu ve sınıf içinde kültürel öğelerin kullanımının güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Büyükikiz ve Çangal (2016) çalışmalarında “Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi” kapsamında inceleme yapmışlardır. Çalışma kapsamında Yurt Dışı

Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın düzenlemiş olduğu "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi" hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışma sonucunda, kampta yaşayan Suriyelilerin Türkçe öğrenmelerinin onların hayatını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut, Kanat-Soysal ve Gülçiçek (2018) çalışmalarında, Türkçe dersi veren sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere Türkçe anlatırken karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın araştırma grubu, Bursa, Ankara ve Muğla'da görev yapan ve görev yaptıkları sınıfta Suriyeli öğrenciler bulunan 14 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ve içinde 20 açık uçlu soru yer alan görüşme formu kullanılmış ve öğretmenlerle derinlemesine mülakat yöntemiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacılar tarafında deşifre edilmiştir. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmış ve analiz sonucunda 3 tema (Çözüm Yolları, Türkçe Dersine İlişkin Sorunlar ve Temel Sorunlar) ve 5 kategori (Öğretmenlerin Geliştirdiği Sorun Çözme Yolları, Programa İlişkin Sorunlar, Uyuma İlişkin Sorunlar, İletişime İlişkin Sorunlar, İşleyişe İlişkin Sorunlar) elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin anadili Türkçe olan öğrencilere ve anadili Türkçe olmayan Suriyeli öğrencilere aynı eğitim programı çerçevesinde eğitim verdikleri, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeyle ilgili problemlerini nasıl çözeceklerini bilmedikleri ve Türkçeyi yabancı öğrencilere öğretme konusunda herhangi bir eğitim almadıkları için ciddi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Koçoğlu ve Yanpar-Yelken (2018) çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin'de bulunan iki farklı okulda çalışan 16 sınıf öğretmenin oluşturduğu çalışmalarında, ilkokul Türkçe dersi öğretim programının Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma konusundaki etkililiğiyle öğretmen görüşlerini ve Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemleri incelemişlerdir. Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için hazırlanan programın yeterli olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini düşündüklerini

ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarının ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramamaları ve Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi farklı düzeyde bilmeleri öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli iki sorun olarak göze çarpmaktadır. Bu sorunları çözmek için Suriyeli öğrencilerin dil bilme düzeyine göre sınıflara kaydedilmesi ve okul dışında Suriyeli öğrencilere destekleyici kurslar sağlanması ve Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretim programının Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar dikkate alınarak yeniden oluşturulması önerilmiştir.

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018), çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Mersin Üniversitesi bünyesinde Türkçe eğitimi gören 33 Suriyeli göçmenin oluşturduğu çalışmalarında, Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılarına çıkan problemleri, problemlere yönelik çözüm önerilerini, Türkçeyi hangi şartlarda ve hangi sıklıkla kullandıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe cümle yapısı ile Arapça cümle yapısının oldukça farklı olması, özgüven eksikliği ve öğrencilere yeterli geri bildirimde bulunulmaması gibi birçok farklı sorunla karşılaşan Suriyeli göçmenlerin Türkçeyi en sık günlük ihtiyaçlarında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ergen ve Şahin (2019) çalışma grubunu Mersin’de görev yapan 160 sınıf öğretmenin oluşturduğu çalışmalarında, öğretmenlerin sınıflarında bulunan Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlar için sundukları çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve 27 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Bu ankette yer alan maddelerin 22’si sorunları tespit etmeye yönelikken, beşi sorunların çözüm önerilerine yöneliktir. Araştırma sonucunda, Suriyeli öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerinde yeterince başarılı olmadığı, Türk öğrencilerle karşılıklı olarak şiddete başvurdukları, oyunlarının genellikle şiddet barındırdığı, sadece kendi aralarında arkadaşlık kurdukları, velilerinin onların okul durumuyla yeterince ilgilenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu Suriyeli

öğrencilerin önce hazırlık sınıfında Türkçe eğitimi alıp okula alışmasını ve ardından Türk öğrencilerin olduğu sınıflara dâhil edilmeleri gerektiğini, velilerin ebeveyn eğitimine alınması ve yaşı büyük olan Suriyeli öğrencilerin farklı sınıflarda eğitim görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Tunagür ve Kardaş (2021) örneklemini Van'da bulunan TÖMER'de Türkçe eğitimi alan 12 Suriyeli öğrencinin oluşturduğu çalışmalarında, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıklarını ve Türkçe öğrenme amaçlarını incelemişlerdir. Çalışmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına yönelik sekiz tema tespit edilmiştir. Bu temalar “Türkçenin önemli bir dil olması, Türkiye’de yaşamak, yeni bir dil öğrenmenin önemini bilme, Türkiye’yi sevmek, ailelerine yardımcı olmak ve sosyal yaşam, Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak, Türkçe öğrenme zorunluğu” şeklindedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklara yönelik yedi tema belirlenmiştir. Bu temalar “söz varlığı, kişisel nedenler, dilsel özellikler, alfabe farklılığı, kültürel adaptasyon, sosyal ilişkiler, dil becerileri” şeklindedir. Bunlara ek olarak, Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenme gerekçesi olarak topluma daha kolay uyum sağlamayı öne çıkarmışlardır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, geçici koruma statüsü altındaki Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenim süreçlerine yönelik görüşlerinin incelendiği nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar; nitel veri toplama metotlarının kullanıldığı, olayların doğal ortamında müdahale edilmeden gerçekçi ve bütüncül olarak toplandığı ve asıl amacın çalışmanın okuyucularına gerçek bir resim sunmak olduğu bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın amacı Nitel araştırmalar daha detaylı veri toplamayı ve daha detaylı incelemeyi sağlaması (Koç ve Ünal, 2018) ve konuya farklı pencerelerden bakmaya yaraması açısından araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca nitel araştırma daha önce yapılmış olan çalışmalar hakkında bilgi verirken daha sonra yapılacak olan çalışmalara da yol göstermesi sebebiyle bu araştırmanın amacına uygun bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012). Buna ek olarak, bu araştırmanın betimsel tarama modelinde bir çalışma olduğu da ifade edilebilir. Betimsel tarama araştırmaları ise olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışmaktadır. Bu şekilde onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olmaktadır (Kaptan, 2000).

2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu Mersin ilinde geçici koruma statüsünde yaşayan, çocuğu Türkçe eğitimi alan 51 ebeveyn oluşturmaktadır. Derinlemesine mülakat yöntemiyle veri toplamak için sadece Mersin ilinde geçici koruma statüsünde yaşayan, çocuğu Türkçe eğitimi alan bireylere ulaşıldığından dolayı örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme yönteminin kullanıldığı ifade edilebilir.

Seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olan amaçsal örneklemede, örnekleme alınan bireyler çalışmanın amacına bağlı olarak bilinçli olarak seçilir (Balcı, 2018). Örneğin, bu çalışmada, örnekleme sadece geçici koruma statüsünde yaşayan ve çocuğu Türkçe eğitimi alan bireylerdir. Bu süreç sonucunda, araştırma grubu 51 kişiden oluşmuştur. Katılımcılara ait betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcılara ait betimsel istatistikler

	Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	30	58,82
Erkek	21	41,18
Yaş		
20-30	7	13,72
31-40	23	45,12
41-50	14	27,44
51 ve üzeri	7	13,72
Eğitim düzeyi		
Ortaokul ve altı mezunu	9	17,65
Lise mezunu	10	19,61
Yüksekokul mezunu	13	25,49
Üniversite mezunu	11	21,55
Türkçe Düzeyi		
Hiç	7	13,72
Çok az	17	33,33
Orta düzey	20	39,23
İyi düzey	7	13,72
Çocuğun sınıf düzeyi		
5. sınıf	12	23,53
6. sınıf	12	23,53
7. sınıf	17	33,33
8. sınıf	10	19,61

Tablo 2’ye göre, katılımcıların %58,82’si (f=30) kadın, %41,18’i (f=21) erkektir. Araştırmaya dâhil edilen bireylerin %13,72’si 20-30 (f=7) yaş aralığında, %45,12’si (f=23) 31-40 yaş aralığında, %27,44’ü (f=14) 41-50 yaş aralığında, %13,72’si (f=7) ise 51 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %17,65’inin (f=9) eğitim düzeyi ortaokul ve altı mezunu, %19,61’i (f=10) lise mezunu, %25,49’u (f=13) yüksekokul mezunu ve %21,55’i (f=11) ise üniversite mezunudur. Araştırmaya dâhil edilen bireylerin

%13,72'si (f=7) Türkçe bilmiyorken, %33,33'ü (f=17) çok az, %39,23'ü (f=20) orta düzeyde ve %13,72'si (f=7) iyi düzeyde Türkçe bildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların Türkçe eğitimi gören çocuklarının %23,53'ü (f=12) 5. sınıf, %23,53'ü (f=12) 6. sınıf, 33,33'ü (f=17) 7. sınıf ve %19,61'i (f=10) 8. sınıf düzeyinde eğitim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alan uzmanlarından görüş alınarak hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 1) kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, Türkçe bilme düzeyi ve çocuğun sınıf düzeyine ilişkin bilgiler sorulurken, görüşme formunda ise katılımcılara çocuklarının Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Mersin'in farklı sosyoekonomik statüleri temsil edebileceği düşünülen dört merkez ilçesinde (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir, Mezitli) yaşayan geçici koruma statüsü altında bulunan 51 veliden çocuklarının Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu 2020 yılının Nisan-Haziran ayları arasında uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu araştırmaya dâhil edilen bireylerle görüşme yapılmadan önce alan uzmanlarından görüş alınarak revize edilip son haline kavuşturulmuş ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu'na araştırmanın etik uygunluğuna ilişkin başvuruda bulunulmuştur. Etik Kurul 19.03.2020 tarihli kararıyla (Ek 2) araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna karar vermiştir. İki alan uzmanından görüş alınıp, etik kurulca uygunluğu onaylanmış olan form yeminli tercüman vasıtası ile ilgili araştırmadaki katılımcıların ana dili olan Arapçaya da tercüme edilmiştir.(Ek 3) Verilerin toplanması aşamasında yeminli tercüman araştırmacı ile birlikte görüşmelerde bulunmuş ve simültane çeviri gerçekleştirmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılarak yapılan derinlemesine mülakatlardan elde edilen verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel amaç verileri açıklayabilecek kavram ve bağlantıları bir araya toplayabilmektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonrada ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların bulunması gereklidir. Elde edilen veriler doğrultusunda kavramlar bizi temalara götürür bu temalar düzenlenebilir ve belirlenen kodlar sayesinde daha anlaşılabilir hale getirilebilir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanır saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve görüşleri çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamayı, içerik analizinin temel amacı olarak adlandırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında 51 veli ile görüşme gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde, velilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Görüşmelerde 10 soru yer almış ve analizler sonucunda bu sorulara paralel olarak 10 farklı tema oluşmuştur.

3.1. Katılımcıların Türk Diline Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Katılımcıların “Türk diline yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Türk diline yönelik görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Olumlu Görüşler	Kolay bir dil	16	31,37
	Zor değil	7	13,7
	Zengin bir dil	4	7,87
	Zevkli ve eğlenceli	1	1,96
	Akıcı bir dil	2	3,92
	Uluslararası dillerin karışımı olan bir dil	1	1,96
Olumsuz Görüşler	Konuşması zor	1	1,96
	Çok kural var	1	1,96
	Öğrenmesi zor	13	25,49
	Çok düzensiz	1	1,96
	Mecaz anlam çok	1	1,96
	Sesleri çıkarmak zor	1	1,96
	Araplar için öğrenmesi zor bir dil	3	5,88

Türk diline yönelik görüşler teması altında olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki farklı kategori belirlenmiştir. Türkçe hakkında olumlu görüşe sahip bireyler Türkçe'nin öğrenmesi kolay olan, zor olmayan, zengin, zevkli, eğlenceli, akıcı ve birçok dile ait kelimeleri içeren bir dil olduğunu ifade etmişlerdir. Türkçe hakkında olumsuz görüşe sahip olan bireyler Türkçe'nin öğrenmesi ve konuşması zor bir dil olduğunu, Türkçede çok kural olduğunu, Türkçe'nin çok düzensiz olduğunu, çok fazla mecaz anlam içerdiğini, sesleri çıkarmanın zor olduğunu ve özellikle Araplar için öğrenmesi zor bir dil olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Türkçe zengin bir dil. Öğrenmesi kolay ki biz burada yaşıyoruz, bizim için daha kolay ve rahat. Ancak mecazlar çok, onları anlamak ve öğrenmek zaman alıyor. (K6)

Türkçeyi seviyorum. Çok zor bir dil değil; ama kolay da değil. Zevkli ve eğlenceli. (K7)

Türkçe akıcı ve güzel bir dil. (K13)

Türk dili, uluslararası dillerin bir karışımıdır. Arapça ile çok fazla ortak kelimesi ve kültürel özelliği olduğu için de bizim için öğrenmesi keyifli bir dil. (K51)

Anadili farklı olan biri için zor bir dil. Telaffuzu Arapçaya göre çok farklı ve sesleri çıkarmak zor. (K19)

Arapça ile birbirinden çok farklı. Telaffuzu zor, anlaması ortak kelimelerle daha mümkün olan güzel, zengin bir dil. (K20)

Öğrenmesi bir Arap için zor olan bir dil. (K35)

3.2. Katılımcıların Çocuklarının Türkçe Öğrenmesini Destekleme Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Katılımcıların “Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesini destekliyor musunuz? Cevabınız evet ise bu konuda nasıl faaliyetlerde bulunuyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik destek durumları

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Evet	Türkçe eğitim veren okula gönderilmesi	22	25,28
	Türkçe televizyon kanallarının izlenmesinin sağlanması	9	10,34
	EBA TV izlenmesinin sağlanması	4	4,59
	Türk çocuklarla arkadaşlık etmesinin sağlanması	6	6,89
	Türkçe eğitimi veren kurslara gönderilmesi	17	19,54
	Özel ders aldırılması	9	10,34
	Evde Türkçe konuşulması	3	3,44
	Türkçe çizgi film izletilmesi	3	3,44
	Okuması için Türkçe kitap alınması	1	1,14
	Çocukla beraber Türkçe müzik dinlenilmesi	1	1,14
	Öğretmenlerinden destek istenmesi	3	3,44
	Türk toplumunu ve kültürünü anlamalarının sağlanması	2	2,29
	Herhangi bir destekte bulunmuyorum	1	1,14
	Psikolojik destek verilmesi	3	3,44
	Hayır	Dilini ve kültürünü kaybetme korkusu	1
Sebeup yok		2	2,29

Türkçe öğrenilmesine yönelik destek durumu teması altında evet ve hayır olmak üzere iki farklı kategori belirlenmiştir. Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesine destek olan ebeveynlerin %25,28’i çocuğunu Türk okuluna gönderdiğini ve %19,54’ü Türkçe eğitim veren kurslara gönderdiğini ve çocuklarına bu yolla destek olduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Türkçe televizyon kanallarının izletilmesi, EBA TV izletilmesi, Türk çocuklarla arkadaşlık etmesinin sağlanması, özel ders aldırılması, evde Türkçe konuşulması, Türkçe çizgi film izletilmesi, okunması için Türkçe kitap alınması, Türk toplumunu ve kültürünü anlamalarının sağlanması ve psikolojik destek verilmesi katılımcıların belirttiği diğer destek türlerdir. Bir katılımcı ise çocuklarının Türkçe öğrenmesini desteklediğini ama bunun için herhangi bir faaliyette bulunmadığını ifade etmiştir. Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesini istemeyen bir katılımcı çocuğunuzun dilini ve kültürünü kaybetmesinden korktuğunu belirtirken, bazı katılımcılar ise bu konuda sebep belirtmemişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Kendi dilini ve kültürünü unutacaksa öğrenmesin. (K1)

Evet tabi. Türk okuluna gönderiyorum ve çocuğuma dil öğrenmesinin önemini anlatıyorum. İhtiyaç halinde de özel kurslara gönderiyorum ya da bire bir ders aldırıyorum. (K4)

Evet. Evde hep Türkçe konuşulmalı. Türkçe programlar izlenmeli, çocuklar Türk arkadaş edinmeli. Çocuğumu bu konuda destekliyorum. (K6)

Evet, Türkçe öğrenmesini destekliyorum. Her türlü yardımcı olmaya çalışıyorum. Kitaplar alırım, kursa gönderiyorum ve onunla Türkçe konuşuyorum. (K10)

Tabi destekliyorum. Okul ve sonrasındaki kurslara katılıyor. Eksik ya da problemi olduğunda özel ders aldırıyoruz. (K18)

Burada yaşıyoruz. Türkiye bize kapı açtı. Kültürünü ve insanların hayatını anlamak için dili, hem çocuklar hem de biz öğrenmek zorundayız. Telefonda aplikasyon, televizyonda EBA gibi şeyler izletiyorum. Türkçe özel kurslara gönderiyoruz. (K20)

Evet destekliyorum. Ben de onunla birlikte dil öğrenmeye çalışıyorum. Beraber Türkçe müzik dinliyoruz, kelimeleri seçmeye çalışıyoruz. Televizyon izlemeye çalışıyoruz ve anlamaya çalışıyoruz. Onun ödevleri için EBA'daki dersleri takip ediyoruz. (K27)

Evet. Öğretmenlerinin onları desteklemesi için onlarla iletişim kuruyorum. (K38)

Evet destekliyorum. Onlar da benim gibi öğrensinler diye psikolojik destek olmaya çalışıyorum. Bu ülkede yaşamı kolaylaştırmak için dili öğrenmek zorunda olduklarını anlatıyorum. (K39)

Evet. Çocuğumu ilkokuldan önce Türk anaokuluna yazdırdım ve Türkçe çizgi film izlettirdim. (K48)

3.3.Katılımcıların Çocuklarının Türk Eğitim Sistemine Yönelik

Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Katılımcıların “Çocuğunuzun, Türkiye’deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazırbulunuşluğu hakkında ne söyleyebilirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların, çocuklarının Türkiye’deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazırbulunuşluğuna yönelik görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Hazır olma sebepleri	Türk arkadaşlar edinilmesi	3	4,10
	Uzun zamandır Türkçe eğitim veren okullarda eğitim görmesi	8	10,95
	Güzel bir gelecek motivasyonu	12	16,43
	Topluma uyum sağlama düşüncesi	18	24,65
	Okul desteği	11	15,06
Hazır olmama sebepleri	Uyum sürecinin olmaması	3	4,10
	Çocuğun Türkçe bilmemesi	7	9,58
	Öğretmenlerin Türkçe dışında dil bilmemesi	3	4,10
	Suriye’ye geri dönme isteği	2	2,73
	Başarısız olma korkusu	2	2,73
	Akran zorbalığı	1	1,36
	Uzaktan eğitim	1	1,36
	Sebebi yok	2	2,73

Türkiye’deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazırbulunuşluğa yönelik görüşler teması altında hazır olma ve hazır olmama sebepleri olmak üzere iki farklı kategori belirlenmiştir. Katılımcılar Türk arkadaşlar edinilmesi, uzun zaman boyunca Türkçe eğitim veren okullarda eğitim görülmesi, Türkçe öğrenildiği takdirde güzel bir geleceğe sahip olunacağına ilişkin motivasyon, topluma uyum sağlama düşüncesi ve okul desteğinin çocukların Türkiye’deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazır olmasını sağlayan faktörler olarak nitelendirmektedirler. Bunun yanında, çocuklar için uyum sürecinin sağlanmaması, öğretmenlerin Türkçe dışında dil bilmemesi, Suriye’ye geri dönme isteği, başarısız olma korkusu, akran zorbalığı ve uzaktan eğitimin çocukların Türkiye’deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazır olmasını zorlaştıran faktörler olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %2’si çocuklarının hazır olmadığını belirtmekle birlikte buna ilişkin bir sebep sunmamışlardır. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Okulda hazırlık olmadan direkt başladılar. Bir entegrasyon süreci ve hazırlık sınıfları olmalı. (K1)

Öğretmenler dil bilmediği için çocuğumu zorladılar o kendini başarısız hissetti ilk süreçlerde alışamadı benim çocuğum ve kendini çok yabancı hissetti. (K3)

Türk toplumuna ve kültürüne dahil olduğunu hissetmesi için onu en basından beri destekliyoruz. Bu sayede daha rahat Türk arkadaş edindi ve dilin altyapısını kültürel öğelerini anladı. Ama arkadaşlarından görüyorum ki hazır değililer ve korkuyorlar Veli desteği önemli. (K4)

Burada yaşıyoruz. İyi bir iş ve okul istiyorsa öğrenmek zorunda bunu anlatıyoruz. (K12)

Çocuklar hazırlıklı değililerdi; ama zaman içinde okulun da desteği ile sosyal ve psikolojik yönden hazır oldular. (K17)

En başında hepimiz için zor ve hazırlıksız bir süreçti. Suriye ve buradaki okul-disiplin-ders saati gibi durumlar farklı. Zamanla burayı da anladı ve sosyal ve psikolojik uyum gerçekleşti. (K19)

Çocuğum ana sınıfından beri Türk okullarında eğitim alıyor. Dolayısıyla başka bir okul ve eğitim sistemi bilmiyordu zaten. (K20)

Çocuğum aslında Türkçe öğrenmek istemiyor. Geri Suriye'ye dönmek istiyor. (K30)

Öğrenemeyeceğini düşündüğü için çok gergin oluyor. (K41)

Yüz yüze eğitime hazırbulunuşluk olarak dahildi çocuğum ama online eğitimde bir istek ya da ilerleme görmüyorum. (K43)

Türkiye'de Türkçe öğrenmek çok iyi ve ayrıcalıklı ve bu ülkede okullarda çocuklara özen gösteriyorlar yalnız bazı çocuklar Suriyelilere çok kötü

davranıyorlar öyle ki artık çocuklar keşke Suriyeli olmasaydım demeye başlıyorlar. Bu psikolojik olarak çocukları çok yıpratıyor. (K48).

3.4.Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Almaya Başladıktan Sonra İzlenmesi Gereken İlk Aşama İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Çocuğunuzun Türkiye’de eğitim almaya başladıktan sonra izlenmesi gereken ilk aşama ne olmalıdır? Nasıl bir uygulama süreci takip edilmelidir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların çocuklarının Türkiye’de eğitim almaya başladıktan sonra izlemeleri gereken aşamalarla ilgili görüşler

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Okuldan beklenenler	Okul ve kurslar ücretsiz olmalı	2	2,94
	Türkçe ders saatleri artırılmalı	2	2,94
	İlk olarak dinleme ve okuma becerileri için eğitim verilmeli	2	2,94
	Okullarda hem Arapça hem Türkçe bilen rol model olabilecek öğretmenler olmalı	3	4,41
	Öğretmenler anlayışlı olmalı	3	4,41
	Çocuklara motivasyonlarının artması için psikolojik destek sağlanmalı	5	7,35
	Çocukların toplum tarafından kabul gördüklerini hissetmelerinin sağlanması	3	4,41
	Çocuklara ödevlerinde yardımcı olabilecek kurslar olmalı	1	1,47
	Çocuklarına yardımcı olabilmeleri için velilere de Türkçe eğitimi verilmeli	1	1,47
	Sadece Türkçe öğretimine yönelik kurs olmalı	7	10,29
	Öğrenciler Arapça dilinde eğitim alabilmeli	2	2,94
	Okula başlamadan önce Türkçe hazırlık sınıfı olmalı	8	11,71
	Türkçe öğrenmenin önemini anlatan afiş ve broşür basılabilir.	4	5,88
	Çocukların takibinin yapılmalı	1	1,47
Çocuktan beklenenler	Çocuk Türkçe öğrenmeye istekli olmalı	1	1,47
	Devamsızlık yapmamalı	2	2,94
	Türk arkadaş edinmeli	8	11,76
	Ders dışı etkinliklere katılmalı	2	2,94
	Türkçe TV kanalları izlemeli	5	7,35
Türkçe kitaplar okumalı	4	5,88	

Katılımcıların çocuklarının Türkiye’de eğitim almaya başladıktan sonra izlemeleri gereken aşamalarla ilgili görüşler teması altında okuldan beklenenler ve çocuktan beklenenler olmak üzere iki farklı kategori belirlenmiştir. Katılımcılar, okullardan, okul ve kursların ücretsiz olmasını, Türkçe ders saatlerinin artırılmasını, ilk olarak dinleme ve okuma becerileri için eğitim verilmesini, okullarda hem Arapça hem Türkçe bilen rol model olabilecek öğretmenler olmasını, öğretmenlerin anlayışlı olmasını, çocuklara motivasyonlarının artması için psikolojik destek sağlanmasını,

çocukların toplum tarafından kabul gördüklerini hissetmelerinin sağlanmasını, çocuklara ödevlerinde yardımcı olabilecek kurslar olmasını, çocuklarına yardımcı olabilmeleri için velilere de Türkçe eğitimi verilmesini, sadece Türkçe öğretimine yönelik kurslar olmasını, öğrencilerin Arapça dilinde eğitim alabilmesini, okula başlamadan önce Türkçe hazırlık sınıfı olmasını, Türkçe öğrenmenin önemini anlatan afiş ve broşür basılmasını ve çocukların takibinin yapılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcılar çocuklarından Türkçe öğrenmeye istekli olmalarını, devamsızlık yapmamalarını, Türk arkadaş edinmelerini, ders dışı etkinliklere katılmalarını, Türkçe TV kanallarını izlemelerini ve Türkçe kitaplar okumalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Hazırlık sınıfları ve ücretsiz devlet kursları olmalı. Sonra çocuk dil öğrenmeyi istemeli. (K1)

Türkçe dersi saatleri artmalı. Hem Arapça hem de Türkçe bilen rol modelleri olmalı. (K2)

Tüm ders ve kurslara etkin ve önemseyerek katılması devamsızlık yapmaması lazım çocukların. Sosyal alana da okulla birlikte devam edilmeli, Türk arkadaşları olması önemli. (K3)

En önemli adım çocukları psikolojik olarak desteklemek. Türkiye’de dil nasıl öğretilir bilmiyorlar ya da bunu hiç önemsemiyorlar bu konu üzerinde durulmalı bence. (K4)

TV Türkçe izlemeli, okul dışında bir kurs ya da programa gitmeli, sosyal ve akran öğrenmesi sağlansın, devlet okuluna gitmeli, ders dışı etkinliklerle çocuklar yüreklendirilmeli. (K5)

Çocuk için özel Türkçe kursları olmalı. (K8)

Kendi dilinde de eğitim alabilmesi gerekli. (K11)

Çocuklara ana dillerini unutturmadan Türk dilini de sevdirmek lazım. Bu dili bilmenin onları okulda ve toplumda daha rahat ettireceğini anlatan afiş, broşür gibi bilgilendirme yapılabilir. (K17)

Çocuğa ödevlerinde yardımcı olacak kurslar olmalı. (K22)

Dilin mantığını daha hızlı anlaması için kursların yaygınlaştırılması, destek eğitimlerin verilmesi ve okula başladıktan sonra da çocukların takibinin yapılması lazımı. (K23)

Türk okullarına devam edilmesi lazımdır. Türkçe hikâye kitapları okunmalı ve Türk arkadaş edinmeleri için yüreklendirilmeleri lazım. (K26)

İlk aşama dinleme ve okuma becerilerini geliştirmek ve sonrasında okuma ve yazma üzerine yoğunlaşıp mecazları da anlar hale gelmesi için onu desteklemek ve pekiştirmek ile süreç devam etmeli. (K27)

Bence öğrencinin morali yükseltilmeli ve diğer öğrencilerle bütünleşmeli ki onun için yeni bir dili kabul etsin. (K32)

Toplum tarafından kabul görmeye başlaması gerekli ilk olması gereken bu olmalı. (K35)

Öğretmenlerin onları anlaması ve anlayışla karşılayarak dili öğrenmeye teşvik etmesi gerekiyor. Sonrasında her şey daha kolay olur. (K46)

Öncelikle velilerin Türkçe öğrenmesi için de kurslara teşvik edilmesi lazım. Böylece hem veli çocuğuna yardımcı oluyor hem de öğretmenle iletişim kurabiliyor. (K48)

3.5.Katılımcıların Çocuklarının Türk Dili ile İlgili Korkuları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.

Katılımcıların “Çocuğunuzun, Türk dili ile ilgili korkuları, endişeleri hakkında ne söyleyebilirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların çocuklarının Türk dili ile ilgili korkuları ve endişeleri hakkındaki görüşler

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Çocuktan kaynaklanan	Öğrenememek	6	11,11
	Yanlış telaffuz	10	18,51
	Yanlış okumak	5	9,25
	Dersleri anlayamamak	5	9,25
	Kelimeleri karıştırmaktan korkmak	4	7,40
	Arapçayı unutmaktan korkmak	2	3,70
Çevreden kaynaklanan	Dışlanmak	7	12,96
	Yanlış anlaşılmaktan korkmak	6	11,11
	Öğretmenlerin ve arkadaşların alay etmesinden endişelenmek	5	9,25
	Öğretmenin kızması	4	7,40

Katılımcıların çocuklarının Türk dili ile ilgili korkuları ve endişeleri hakkındaki görüşler teması altında çocuktan kaynaklanan ve çevreden kaynaklanan olmak üzere iki farklı kategori belirlenmiştir. Katılımcılar, çocuklarının Türkçeyi öğrenememek, yanlış telaffuzda bulunmak, yanlış ve eksik okuma yapmak, dersleri anlayamamak, kelimeleri karıştırmaktan korkmak ve Arapçayı unutmamasından endişe ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcılar çocuklarının dışlanmaktan, yanlış anlaşılmaktan, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının alay etmesinden ve Türkçe konuşurken yanlış yapıldığında öğretmenin kızmasından endişelendiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Anlayış eksikliği sebebiyle yanlış anlaşılmaktan korkuyor. (K1)

Yanlış telaffuz etmek konusunda utanç yaşıyor arkadaşlarının öğretmenlerinin kendisi ile alay edeceğini düşünüyor. Ve yanlış bir kelime söyleyip yanlış anlaşılmaktan endişe duyuyor. (K3)

En çok okumak ve yanlış telaffuzdan korkuyorlar. Bazı öğretmenler sert tepki gösteriyor. Olumsuz tepki olmamalı, ve çocuğu ters etki altına alıp dilden uzaklaştırıyor. (K7)

Bu dili öğrenmezse ve dersleri anlayamazsa diye korkuyor. Telaffuz çok farklı. Hata yapmaktan korkuyor. (K13)

Kelimeleri karıştırıp farklı bir şey söylemekten korkuyor. Onu rahatlatacak ve yüreklendirecek öğretmen ve arkadaşları olsa keşke. (K17)

Arapçayı unutup Türkçeye odaklanmaktan korkuyor çünkü artık Arapça yazamıyor ve okurken zorlanıyor. (K24)

Öğrenemeyeceğini düşündüğü için endişeleniyor. Alışık olmadığımız bir gramer var. (K1)

3.6. Katılımcıların Çocuklarını Başarılı Olarak Kabul Edebilmeleri İçin Çocukların Dile Yönelik Sağlamaları Gereken Koşullar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Katılımcıların “Sizce çocuğunuzun başarılı olarak kabul edilebilmesi için, dile yönelik hangi koşulları sağlaması gerekmektedir? İlgili koşullar kapsamında çocuğunuzun başarısı konusunda düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların çocuklarını başarılı olarak kabul edilebilmeleri için çocukların dile yönelik sağlamaları gereken koşullar hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Çocuktan beklenenler	Akademik açıdan başarılı olması	3	5,26
	Öğretmenleri ve arkadaşları tarafından onaylanması	4	7,01
	Kendini düzgün bir biçimde ifade edebilmesi	13	22,80
	Dinlediğini anlaması	9	15,78
	Türk arkadaş edinebilmesi	7	12,28
	Arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi	12	21,05
	İletişim araçlarını Türkçe olarak kullanabilmesi	2	3,50
	Korkmadan ve endişe etmeden Türkçe konuşabilmesi	3	5,26
	Türkçe film izleyebilmesi	1	1,75
	Okulu sevmesi	1	1,75
	Derslerde öğretmenini rahatlıkla anlaması	2	3,50

Katılımcıların çocuklarının başarılı olarak kabul edilebilmesi için dile yönelik sağlamaları gereken koşullar hakkındaki görüşler teması altında çocuktan beklenenler olarak adlandırılmış olan sadece bir kategori belirlenmiştir. Katılımcılar, çocuklarının başarılı olarak kabul edilebilmesi için akademik açıdan başarılı olması, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından onaylanması, kendini düzgün bir biçimde ifade edebilmesi, dinlediğini anlaması, Türk arkadaş edinebilmesi, arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi, iletişim araçlarını Türkçe olarak kullanabilmesi, korkmadan ve endişe etmeden Türkçe konuşabilmesi, Türkçe film izleyebilmesi, okula seyerek gidip gelmesi ve derslerde öğretmenini rahatlıkla anlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Akademik başarı sağlaması ve öğretmenlerinin onayını alması başarı için yeterli. (K1)

Dinlediğini anlıyor ve cevap verebiliyor olması bence en önemli nokta. Herkesle kendini ifade etme anlamında eşit hissetmeli başarılı olması için ama bunun için de vakte ihtiyaç var. (K3)

Okuduğunu, dinlediğini anlamalı ve sorulan soruya Türkçe cevap verebilmeli. Ayrıca Türk arkadaş edinebilirse dili öğrenmiş ve başarmış sayarım. (K13)

İletişim araçlarını Türkçe kullanması. Telefonunun-bilgisayarının dilini Türkçe kullanması. (K15)

Dili korkmadan, endişe etmeden kullanması. (K18)

Dil bilmediği için okula bile gitmek istemiyor. Çocuğun okula seyerek ve mutlulukla gidip dersleri anlaması dil konusunda başarılı olduğu anlamı taşıyor benim için. (K43)

Başarılı olması için öğretmenin anlattıklarını anlaması gerektiğini düşünüyorum. (K45)

3.7. Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Çocuğunuzun eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve güçlükler hangi alanda yoğunlaşmaktadır? Bunların çözümü için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Sorunlar	Arapçayı unutmaması	1	1,63
	Dışlanmak	10	16,39
	Psikolojik sorunlar	2	3,27
	Öğretmenlerin anlayışlı davranmaması	4	6,55
	Maddi sıkıntılar	2	3,27
	Türkçe öğrenmek zorunda olması	1	1,63
	Ders saatlerinin sıkıntılar uzun olması	1	1,63
	Dilbilgisi ağırlıklı Türkçe öğretme sistemi	1	1,63
	Arapça ve Türkçe’nin birbirinden çok farklı olması	2	3,27
	Türk arkadaş edinmede yaşanan zorluklar	9	14,75
	Yabancı uyruklu çocukların aynı sınıfta olması	1	1,63
	Sınıfların kalabalık olması	1	1,63
	Kitapların yetersiz olması	1	1,63
	Uzaktan eğitim süreci	5	8,19
	Öğretmenlerin çok hızlı ders anlatması	1	1,63
Çözüm önerileri	Okul dışında Suriyeli çocuklara özel ek kurslar yapılmalı	5	8,19
	Okula başlamadan önce Türkçe için hazırlık kursu olmalı	5	8,19
	Öğretmenler anlayışlı olmalı	3	4,91
	Türk çocukların Suriyeli çocukları dışlamasına izin verilmemeli	2	3,27
	Veli ve öğretmen arasında işbirliği yapılmalı	1	1,63
	Çevrimiçi ortamda Türkçe konuşmayı geliştirmeye yönelik eğitimler sağlanmalı	1	1,63
	Öğretmenlere yabancı çocuk psikolojisi ile ilgili eğitimler verilmeli	2	3,27

Katılımcıların çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşler teması altında sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere iki farklı kategori belirlenmiştir. Katılımcılar, çocuklarının Arapça’yı unutmamasını, dışlanmasını, Türk arkadaş edinmede zorlanılmasını, psikolojik sorunlar yaşamasını, Türkçe öğrenmek zorunda olunmasını ve ders saatlerinin uzun olmasını çocuklar ile ilgili yaşanan problemler olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca süreçte öğretmenlerin

anlayışlı davranmamasını, dilbilgisi ağırlıklı Türkçe öğretme sistemini, maddi sıkıntıları, Arapça ve Türkçe'nin birbirinden farklı olmasını, yabancı uyruklu çocukların aynı sınıfta olmasını, sınıfların kalabalık olmasını, kitapların yetersiz olmasını, uzaktan eğitim sürecini ve öğretmenlerin çok hızlı ders anlatmasını sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Belirtilen bu sorunları çözümü olarak okul dışında Suriyeli çocuklara özel ek kurslar yapılmasını, okula başlamadan önce Türkçe hazırlık kursu olmasını, öğretmenlerin anlayışlı olmasını, Türk çocukların Suriyeli çocukları dışlamasına okul yönetimleri ve öğretmenlerce izin verilmemesini, veli ve öğretmen arasında işbirliği yapılmasını, çevrimiçi ortamda Türkçe konuşmayı geliştirmeye yönelik eğitimler sağlanmasını ve öğretmenlere yabancı çocuk psikolojisi ile ilgili eğitimler verilmesini önermişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Çocuk Türkçe öğrenmek için bizim dilimizi unutuyor. Arapça konuşuyor; ama okuyup yazamıyor. Bu bence en önemli sorun. (K1)

Dili öğrenmek için okul tek başına yeterli değil ama günün büyük çoğunluğunu çocuklar orada geçiriyor orada dışlanıyorlar dil bilmedikleri için. Ek bir eğitim ortamı ve ek eğitim olmalı. (K2)

Etrafında olup bitenleri net bir şekilde anlamadığı için yalnız ve eksik hissediyor bu da psikolojik sorunlara yol açıyor. Çocuğum buraya geldiğinde hep utangaç ve gergindi bu zamanla azaldı dili öğrendikçe daha doğrusu. (K3)

Akademik başarı telaşı ile dil öğrenimi es zamanlı olduğunda çocuklar için çok zorlayıcı oluyor. Önce hazırlık sınıfları olmalı dil öğrenilmeli sonra hayata ve eğitime katılmalı insanlar. Sadece öğrenciler için de değil mesela Almanya'da sadece 7 ay dil öğretiliyor sonra ders almaya başlıyor çocuklar. (K4)

Daha çok psikolojik ve sosyal alanda problem yaşıyorlar. Bu da onları akademik olarak yıpratıyor. Öğretmenler anlayışlı olmalı, diğer çocukların onları dışlamasına müsaade etmemeli; ama öğretmenlerin aldığı eğitimde yabancı dil öğretimi için

yeterli değil. Piktes öğretmenleri için bunu söylemiyorum. Siz o çocukları diğer sınıflara hazırladınız. Bunun gibi özel eğitim saatleri artırılmalı. (K5)

Öğretmenler ona anlayışlı davranıp dil bilmemesi konusunda yardımcı olmuyor. Güzel bir şekilde açıklamıyor. Türkçeye yönelik öğretmenin aldığı eğitim yeterli olmuyor, çocuğu anlamıyor. Elbette siz (piktes) çok faydalı oldunuz; çünkü siz çocukları derslere hazırladınız. Uyum sınıfı çok faydalıydı keşke en baştan beri sınıflar hazırlık olsaydı. (K7)

Çocuğun maddi durumları yeterli değil. Okulun uzak olması, eğitim materyallerine, üniformaya ulaşım çocuk için zor. İdare ve öğretmenlerce çocuklar desteklenmeli. (K8)

Türkçe öğrenmesi için zorlanıyor. Başka alternatif bir eğitim yok ve ders saatleri çok uzun. Türkçe bilmiyorsa matematik, fen de öğrenemiyor. Geri ülkemize döndüğümüzde bir şey bilmeden dönecek. (K11)

Genellikle okul ve arkadaşları ile sorun yaşıyor. Veli- öğretmen işbirliği gerekli. (K13)

Türkçe grameri öğretmek için çok çaba harcıyorlar ama daha çok kelime ve günlük yaşamdaki konuşmaları anlaması önemli bence. Online eğitim programları olsa keşke ve çocuklar kolay ve ücretsiz ulaşım sağlayabilseler. (K15)

Arapça ile Türkçenin birbiri ile uzak telaffuz ve gramer özellikleri olması sebebiyle konuşma yönünden problemler oluyor. (K18)

En çok zorlanılan şey öğretmenlerin yeterli yardımı göstermemesi ve çocuğun durumunu anlamaması. Ana dili ile matematik, tarih öğrenen çocuklar gibi davrandığında sorun oluyor. Menşei olarak bazı öğretmenler sertifika ve eğitime tabi tutulmalı(yabancı çocuk psikolojisi ve eğitimi için) (K19)

Yabancı uyruklu çocukların sınıfta bir arada bulunması, özellikle dil bilmeyenlerin sınıfta her öğrencinin yalnız olması onu Türkçe konuşmak zorunda bırakır. Ama

yabancı çocukların bir arada olduğu sınıflarda Türkçe öğrenmek daha zor oluyor. (K25)

Sınıflar kalabalık ve kitaplar yetersiz. İnterneti daha çok kullanıyoruz ama onda da kaynak daha az var. (K30)

Uzaktan eğitim süreci çok zorlu. Çocukların motivasyonu çok düşük, odaklanma sorunları yaşıyorlar. Yeniden yüz yüze eğitimi bekliyoruz. (K34)

Okuldaki anlatılan dersler onun için fazla hızlı. Dil konusunda çok yetersiz değil ama hem dinleyip hem de yazması gerekiyor ama bu ikisini eş zamanlı gerçekleştirmekte zorlanıyor. Yabancı öğrenciler için ekstra tekrar yapabilecekleri kursların varlığı ile ya da yazılı materyalleri öğretmen vererek ya da onların hızında ders anlatarak sorunu çözebilir. (K39)

Aynı kelimeler farklı anlamlara geliyor bunlarla ilgili yanlış yapmaktan korkuyor. Telaffuz çok zor arkadaşları yanlış bir şey söylediğinde onunla alay ediyorlar ve çekingenlik yaşıyor. Yani daha çok sosyal alanda ve eğitim alanında problem yaşıyor ama bu yaştaki bir çocuğun başka bir hayatı da yok zaten. (K43)

3.8.Katılımcıların Türkçe Bilmelerinin Çocuklarının Türkçe Dil Eğitimine Etkisi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Eğitim-öğretim sürecinde ebeveynlerin rolünü dikkate aldığımızda, sizin dili bilmenizin onları etkilediğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi alanlarda etkilediğini söyleyebilirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların Türkçe bilmelerinin çocuklarının Türkçe dil eğitimine etkisi hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Etkilediğini düşünenler	Derslerinde yardımcı olunabilmesi	15	33,33
	Konuşma pratiği yapılabilmesi	12	26,66
	Öğretmenleriyle iletişim kurulabilmesi	4	8,88
	Okulda yaşanan sorunların çözülmesinde yardımcı olunabilmesi	3	6,66
Etkilemediğini düşünenler	Öğrenip öğrenmemesi tamamen çocuğa bağlı	6	13,33
	Okulda zaten öğrenilmesi	5	11,11

Katılımcıların Türkçe bilmelerinin çocuklarının Türkçe dil eğitimine etkisi hakkındaki görüşleri teması altında etkilediğini düşünenler ve etkilemediğini düşünenler olmak üzere iki farklı kategori belirlenmiştir. Katılımcılardan Türkçe bilmesinin çocuğunun dil eğitimini etkilediğini düşünenler sebep olarak çocuğa derslerinde yardımcı olunabilmesi, konuşma pratiği yapılabilmesi, öğretmenleriyle iletişim kurulabilmesi ve okulda yaşanan sorunların çözülmesinde yardımcı olunabilmesini göstermişlerdir. Türkçe bilip bilmemesinin çocuğunun dil eğitimini etkilemediğini düşünenler ise sebep olarak çocuğun Türkçe öğrenip öğrenmemesinin tamamen kendi elinde olduğunu ve Türkçeyi okulda öğrendikleri için kendilerinin bilip bilmemesinin önem taşımadığını ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Hayır. Çünkü öğrenmek isteyen çocuk ilgili ve istekliyse zaten öğrenir. (K1)

Tabi ki etkiliyor. O okulda ya da arkadaşlarıyla bir sorun yaşadığında ben ona dil bilmezsem yardımcı olamam ve o da kendini güvende hissetmez. Dil bildiğimde onunla Türkçe sohbet edebiliyorum, ödevlerine yardımcı olabiliyorum, öğretmenleri ile okuldaki durumunu konuşabiliyorum ve onun kendine güveni etkileniyor. (K3)

Evet, çok etkiliyor çünkü dili bilmediğimizde çocuklarımıza öğretip onun derslerini takip edemiyoruz. (K32)

Evet etkiliyor. Ödevlerinde yardımcı olmak için ya da bir problemini çözmek için çeviri programına ya da tercümana ihtiyaç duyuyoruz. Çocuğumun en küçük problemini bile dil bilmeden çözemiyorum. (K42)

3.9.Katılımcıların Türkiye’deki Eğitim Kurumlarında Verilen Türkçe Dil Eğitiminin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Katılımcıların “Bildığınız gibi Türkiye’de eğitim kurumlarında Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu eğitimi yeterli buluyor musunuz? Cevabınız hayır ise takviye bir eğitime başvuruyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların Türkiye’de bulunan eğitim kurumlarında verilen Türkçe dil eğitiminin yeterliliği hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Yeterli	Tüm dersler Türkçe olduğu için	2	2,77
	Hem hafta içi hem hafta sonu eğitim olduğu için	2	2,77
	Uyum sınıf ve takviye kursları olduğu için	3	4,16
	Sebebi yok	7	9,72
Yeterli değil	Sınıfta Türk uyruklu çocukların az olması	3	4,16
	Türkçe hazırlık sınıfının olmaması	4	5,55
	Türkçe dil eğitimi yetersiz	5	6,94
	Kaynaklar yetersiz	3	4,16
	Türkçe pekiştirme kurslarının olmaması	6	8,33
	Sebebi yok	10	13,88
Alternatif yollar	Özel ders aldirmek	6	8,33
	Okulun takviye kurslarına göndermek	8	11,11
	Türk çocukların olduğu kurslara göndermek	6	8,33
	Ders dışı etkinliklere göndermek	7	9,72

Katılımcıların Türkiye’de bulunan eğitim kurumlarında verilen Türkçe dil eğitiminin yeterliliği hakkındaki görüşleri teması altında yeterli, yeterli değil ve alternatif yollar olmak üzere üç farklı kategori belirlenmiştir. Katılımcıların %8’i tüm dersler Türkçe olduğu için, okullarda hem hafta içi hem hafta sonu eğitim olduğu için, uyum sınıfları ve takviye kursları olduğu için eğitimi yeterli bulduğunu belirtirken %9’u ise herhangi bir sebep göstermeden eğitimin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %27’si sınıfta Türk uyruklu çocukların az olması, Türkçe hazırlık sınıfının olmaması, Türkçe dil eğitiminin yetersiz olması, kaynakların yetersiz olması ve Türkçe pekiştirme kurslarının olmamasından dolayı eğitimi yeterli bulmadığını ifade ederken, %13’ü ise herhangi bir sebep göstermeden Türkiye’de bulunan eğitim kurumlarında verilen Türkçe eğitiminin yeterli olmadığını belirtmiştir. Okullarda

verilen Türkçe eğitimini yeterli bulmadığını belirten katılımcıların %36'sı ise alternatif olarak çocuklarına özel ders aldıklarını, okulun takviye kurslarına, Türk çocukların yoğunlukta olduğu kurslara ve ders dışı etkinliklere gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Hayır bulmuyorum. Türk çocuklarla daha iç içe kurslara gönderiyorum. (K3)

Hayır ama her şeyi de devletten okuldan öğretmenden beklememek gerekiyor. Özel ders aldırıyorum ben ve Türk çocukların olduğu futbol gibi, satranç gibi kurslara gönderiyorum çocuğumu. (K4)

Hayır bulmuyorum. Başta bir hazırlık sınıfı olmalı. Özel kurs aldırıyorum ve hafta sonu okul kurslarına gidiyor; ama yeterli değil. (K5)

Hayır yeterli değil. Kurslara gönderiyoruz. PİKTES ve HEP de öğretmenler destekleme eğitimi ve ders dışı etkinlikler yapıyorlar. (K7)

Evet yeterli. Hem hafta içi hem hafta sonu eğitim var. (K12)

Okuldaki eğitim eksik değil; ama direkt amaçla hizmet etmiyor. Dil öğretmek başka, dersleri Türkçe anlatmak başka. Dil öğretimine ağırlık verilmesini isterdim. Takviye eğitim için durumumuz uygun değil; ama bu da gerekli. (K13)

Yeterli değil. Bu sebeple takviye kurslara parasız olan yani okulun yine gönderiyorum. (K15)

Bence yeterli. Bilmeyen çocuklar için uyum sınıfı var. Takviye olarak okuldan sonra ve hafta sonu kursları var. Öğrenmek isteyen çocuk her türlü öğrenir. (K20)

Hayır, eğitim kurumlarında eğitim yeterli değildir. Eğitim yöntemleri birkaç kaynaktan farklılık göstermelidir. (K24)

Yeterli değil, Türkçe pekiştirme kursları verilmesini öneriyorum. (K33)

3.10.Katılımcıların Çocuklarının Türkçe Dil Eğitiminin Kolaylaştırılması İçin Önerdikleri Uygulamalara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Eğitim sürecini bir bütün olarak düşündüğünüzde, çocuğunuzun eğitimini kolaylaştırabilmek adına ne tür uygulamalar önerirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analizine ait bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların çocuklarının Türkçe dil eğitiminin kolaylaştırılması için önerdikleri uygulamalar

Kategoriler	Kodlar	F	Yüzde
Okulların yapabileceği uygulamalar	Eğitici oyunlar, resim, müzik, drama, tiyatro gibi faaliyetler düzenlenmeli	8	17,02
	Okul ve veli bağlantısı güçlendirilmeli	5	10,63
	Türkçe hazırlık sınıfları olmalı	4	8,51
	Çocukların ulaşım açısından rahat gidebileceği kurslar olmalı	3	6,38
	Velileri bilgilendirmek için seminerler düzenlenmeli	2	4,25
	Ek kurslar olmalı	7	14,89
	Ücretsiz eğitim programları ve dil öğretim portalı uygulamalarının geliştirilmesi	6	12,76
	Türkçe öğretimi için telefon uygulamalarının geliştirilmesi	5	10,63
	Türk çocuklarla arkadaşlıklarını geliştirecek ortamların sağlanması	6	12,76
	Türkçe ve Arapçayı birlikte içeren materyallerin kullanılması	2	4,25
	Okulda düzenlenen törenlerde görev verilmesi	2	4,25

Katılımcıların çocuklarının Türkçe dil eğitiminin kolaylaştırılması için önerdikleri uygulamalar teması altında okulların yapabileceği uygulamalar olarak adlandırılmış olan bir kategori belirlenmiştir. Katılımcılar okullardan, eğitici oyunlar, resim, müzik, drama, tiyatro gibi faaliyetler düzenlenmelerini, okul ve veli bağlantısını güçlendirmelerini, Türkçe hazırlık sınıfı oluşturmalarını, kursların yerini belirlerken ulaşımı dikkate almalarını, velileri bilgilendirmek için seminerler düzenlenmelerini, okul dışında ek kurslar verilmesini, ücretsiz eğitim programları tasarlanmasını, dil öğretim portalının geliştirilmesini, Türkçe öğretimi için telefon uygulamalarının geliştirilmesi, Suriyeli çocukların Türk çocuklarla arkadaşlıklarını geliştirecek ortamların sağlanmasını, Türkçe ve Arapçayı birlikte içeren materyallerin kullanılmasını ve Suriyeli çocuklara okullarda düzenlenen törenlerde görev verilmesi gibi uygulamalar önerdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Eğitici oyunlar, drama, tiyatro gibi faaliyetler yapılabilir dili etkili kullanmaları için hem eğlenceli olur hem öğrenirler. (K2)

Okul ve Veli bağlantısı olmalı. Veliler de Türkçe öğrenmeli ve öğrenmeye istekli olmalı. Kursların yerleri çocukların ulaşımına açık rahat yerlerde olmalı. (K3)

Hazırlık sınıfları en başta ve acele etmeyen konuşmalarını dinleyen öğretmenleri olmalı çocukların sonrasında Veli ilgili olmalı ve desteklemeli çocuğu. Daha sosyal becerileri desteklenmeli drama, spor gibi. (K4)

Öğretmenler daha anlayışlı olmalı ve velilere eğitim seminer gibi etkinlikler verilmeli. (K8)

Çocuğun eğitim ve davranış açısından günlük başarılarını gören ve aynı zamanda çocuğun kendisini ve neler başardığını değerlendirmek için görebileceği bir uygulama, aplikasyon ya da geri bildirimli bir web site olabilir. (K24)

Eğitim programları ve dil öğretim portallarının geliştirilmesini istiyorum. Çocuk kursa ve öğretmene ihtiyaç duymadan Türkçe öğrenebileceği çok az kaynak var. (K34)

Türkçe ve Arapça tercümesi var olan kitaplar ve materyaller olmalı. (K36)

Çocukların katılabileceği ders dışı etkinlikler, okulda düzenlenen törenlerde öğrencilere görevler verme gibi onları ders dışında da benimseyen ve kabul eden bir süreç olmasını isterim. (K39)

Telefon aplikasyonları ve TV programlarının sayısı artırılmasını önerebilirim. Etkileşimli yayınlar çocukların uzaktan eğitim sürecinde tek başlarına çalışması için iyi olur. (K44)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada geçici koruma statüsü altındaki Suriyeli ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenim süreçlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve elde edilen görüşlerin değerlendirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen verilere içerik analizi uygulanarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, katılımcıların %56'sının Türkçeye ilişkin olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür. Olumlu görüşe sahip bireylerin çoğunluğu Türkçe için kolay bir dil ifadesini kullanmıştır. Buna ek olarak, Türkçe için zor olmayan, zengin, zevkli, eğlenceli, akıcı ve birçok dile ait kelimeleri içeren bir dil olduğu şeklinde ifadelerin kullanıldığı da görülmüştür. Türkçe hakkında olumsuz görüşe sahip bireylerin %25'i ise Türkçe için öğrenmesi zor bir dil ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, Türkçenin özellikle Araplar için zor olduğunu da belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde, bu çalışmada olduğu gibi Suriyelilerin çoğunluğunun Türkçeye karşı olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir (Akkaya, 2013). Arapçanın Türkçe gibi sondan eklemeli bir dil olmamasından ötürü Türkçe öğrenmede zorluk yaşanması (Bölükbaş, 2016; Demirci, 2015; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018) Suriyelilerin Türkçeye karşı olumsuz görüşe sahip olmalarının en önemli sebebi olarak gösterilebilir. Örneğin, Demirci (2015), araştırmasında, Arapça ve Türkçe arasında menşe ve yapı açısından farklılıklar olduğu ve Arapça ve Türkçe arasında alfabe ve ses farklılığı olmasının Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenmesinde en önemli engeller olduğunu ifade etmiştir. Bölükbaş'ın (2016) "Suriyeli göçmenlerin dil ihtiyaçlarının analizi" olarak adlandırdığı çalışmasında, Arapça ve Türkçe'nin ve farklı dil ailelerinden olduğunu; bu sebeple Arapça ve Türkçe'nin dil bilgisi ve yapısı bakımından birçok farklılığa sahip olduklarını ve bu yüzden Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandıkları sonucunu elde etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %96'sının çocuğunun Türkçe öğrenmesini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğunun Türkçe öğrenmesine destek olan ebeveynlerin %45'i çocuğunu Türk okuluna ve Türkçe eğitim veren kurslara göndererek destek olduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Türkçe televizyon kanallarının izletilmesi, EBA TV izletilmesi, Türk çocuklarla arkadaşlık

etmesinin sağlanması, özel ders aldırılması, evde Türkçe konuşulması, Türkçe çizgi film izletilmesi, okunması için Türkçe kitap alınması, Türk toplumunu ve kültürünü anlamalarının sağlanması ve psikolojik destek verilmesi katılımcıların belirttiği diğer destek türlerdir. Bazı katılımcılar ise çocuklarının Türkçe öğrenmesini desteklediklerini ama bunun için herhangi bir faaliyette bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan %4'ü ise çocuğunun Türkçe öğrenmesini desteklemediğini belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi sebep göstermezken, bir katılımcı ise çocuğunun kendi kültürünü kaybetmesinden korktuğu için destek göstermediğini belirtmiştir. Literatür incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulgulara paralel bulguların elde edildiği çalışmalar (Derman, 2010; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018) olduğu görülmektedir. Derman (2010), çalışmasında, Türkiye'de Türkçe eğitimi alan Suriyeli öğrencilerin Türk kültürünü tanıma ve dil öğrenme konusunda Türk televizyon kanallarını izlemenin etkili bir araç olduğunu ifade etmişlerdir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), çalışmalarında, müzik ve filmlerin Türkçe öğretim sürecinde kullanılmasının Suriyeli öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda, katılımcıların %70'i çocuklarının Türkiye'deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazır olduğunu belirtmişken, %31'i de çocuklarının hazır olmadığını ifade etmiştir. Çocuklarının hazırbulunuşluğunu olumlu etkileyen en önemli faktörlerin topluma uyum sağlama düşüncesi, güzel bir gelecek motivasyonu ve okulun desteği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların hazırbulunuşluğunu olumsuz etkileyen en önemli faktörün ise Türkçe bilmemeleri olduğu sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde, Suriyeli çocukların eğitim sürecinde yaşadığı en önemli sorunun Türkçe bilmemek olduğu bulgusunun elde edildiği birçok çalışma (Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018; Tumagür ve Kardeş, 2021) bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %11'i çocuklarının Türkiye'de eğitim almaya başlamadan önce Türkçe hazırlık kursuna katılmasını, %17'si ise gerekirse sadece Türkçe için özel kursların olmasını ve çocukların Türkçe öğrenmekten vazgeçmemesi için motivasyonlarının artmasını sağlayacak şekilde psikolojik destek almasını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcılar, okul ve kursların ücretsiz olmasını, Türkçe ders saatlerinin arttırılmasını, ilk olarak

dinleme ve okuma becerileri için eğitim verilmesini, okullarda hem Arapça hem Türkçe bilen rol model olabilecek öğretmenler olmasını, öğretmenlerin anlayışlı olmasını, çocukların toplum tarafından kabul gördüklerini hissetmelerinin sağlanmasını, çocuklara ödevlerinde yardımcı olabilecek kurslar olmasını, çocuklarına yardımcı olabilmeleri için velilere de Türkçe eğitimi verilmesini, sadece Türkçe öğretimine yönelik kurslar olmasını, öğrencilerin Arapça dilinde eğitim alabilmesini, okula başlamadan önce Türkçe hazırlık sınıfı olmasını, Türkçe öğrenmenin önemini anlatan afiş ve broşür basılmasını ve çocukların takibinin yapılmasını beklediklerini de ifade etmişlerdir. Katılımcılar okuldan beklentilerini yanında çocuklarından da beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklardan Türkçe öğrenmeye istekli olmalarını, devamsızlık yapmamalarını, Türk arkadaş edinmelerini, ders dışı etkinliklere katılmalarını, Türkçe TV kanallarını izlemelerini ve Türkçe kitaplar okumalarının beklendiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda, Suriyeli ailelerinin %35'inin çocuklarının Türkçeyi yanlış telaffuz etmekten korktukları görülmüştür. Katılımcılar Türkçeyle ilgili sorun yaşayan çocuklarının özellikle Türk öğrenciler tarafından alay edilmekten ve dışlanmaktan korktuğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, Türkçe konuşurken hata yapınca öğretmenin kızmasından da çekindiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisi ise çocuklarının Türkçeye çok fazla vakit ayırarak Arapçayı unutmaktan endişe ettiğini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzer bulguların elde edildiği birçok çalışma (Demirci, 2015; Derman, 2010; Ünal vd., 2018) olduğu görülmektedir. Örneğin, Ünal ve diğerleri (2018) çalışmaları sonucunda, Suriyeli göçmenlerin Türkçe konuşma sırasında yanlış yapmaktan korktukları ve yanlış yaptıklarında alay edilme endişesi taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Suriyeli ailelerin %34'ü çocuklarının kendini düzgün bir şekilde ifade etmesi ve arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi halinde onu başarılı olarak göreceğini belirtmiştir. Ayrıca, Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının Türk arkadaş edinmesini de başarılı olma konusunda önemli bir gösterge olarak aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, katılımcılar çocuklarının akademik açıdan başarılı olmasının, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından

onaylanmasının, iletişim araçlarını Türkçe olarak kullanabilmesinin, Türkçe film izleyebilmesinin, okula severek gidip gelmesinin ve derslerde öğretmenini rahatlıkla anlamasının kendileri için bir başarı göstergesi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda, Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde birçok sorunla karşılaştığı ve ebeveynlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri olduğu görülmüştür. Suriyeli ebeveynlere göre, çocuklarının eğitim sürecinde yaşadığı en önemli sorunun Türk arkadaş edinmede yaşanan zorluklar ve dışlanmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında uzaktan eğitim sürecinde de birçok zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, çocuklarının Arapçayı unutması, psikolojik sorunlar yaşaması, öğretmenlerin anlayışlı davranmaması, yaşanan maddi sıkıntılar, Türkçe öğrenmek zorunda olunması, ders saatlerinin uzun olması, dilbilgisi ağırlıklı Türkçe öğretim sistemi, Arapça ve Türkçe'nin birbirinden çok farklı olması, yabancı uyruklu çocukların aynı sınıfta toplanması, sınıfların kalabalık olmasını, kitapların yetersiz olması ve öğretmenlerin çok hızlı ders anlatması da Suriyeli ebeveynlerin belirttiği diğer sorunlardır. Katılımcılar yaşanan bu sorunların çözümü için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Suriyeli çocuklara özel ek kurslar düzenlenmesi, Suriyeli çocuklara okula başlamadan önce Türkçe hazırlık kursu verilmesi, öğretmenlerin anlayışlı olması, Türk çocukların Suriyeli çocukları dışlamasına izin verilmemesi, veli ve öğretmen arasında işbirliği yapılması, çevrimiçi ortamda Türkçe konuşmayı geliştirmeye yönelik eğitimler sağlanması ve öğretmenlere yabancı çocuk psikolojisi ile ilgili eğitimler verilmesi bu önerilerdendir. Literatür incelendiğinde, Suriyeli göçmenlerin bu araştırmada belirlenen sorunlara benzer sorunlar yaşadıklarının tespit edildiği birçok çalışma (Dönmez ve Paksoy, 2015; Ünal vd., 2018; Tunagür ve Kardaş, 2021) olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların % 75'i ailelerin Türkçe bilmesinin çocuklarının Türkçe eğitimine katkı sunacağını düşünmektedir. Suriyeli ebeveynler Türkçe bilmeleri halinde çocuklarına derslerinde yardımcı olabileceklerini, aile ortamında çocuklarla konuşma pratiği yapabileceklerini, çocukların okulda sorun yaşamaması halinde öğretmenleriyle görüşerek sorunlarına çözüm bulabileceklerini belirtmişlerdir. Suriyeli ebeveynlerin %11'i ise Türkçe

bilmelerinin çocuklarının Türkçe eğitimini etkilemeyeceğini çünkü çocuklarının Türkçe eğitimini okulda aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Türkçe öğrenmenin çocuğun kendi çabasıyla olacağını ve bu yüzden Türkçe bilmesinin çocuklarının Türkçe eğitimini etkilemeyeceğini düşünen veliler de bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda, Suriyeli ailelerin %80'inin Türkiye'de verilen Türkçe dil eğitimini yeterli bulmadığı görülmüştür. Katılımcıların %14'ü Türkiye'de verilen Türkçe dil eğitimini yeterli bulmamasına rağmen bu konuda bir sebep belirtmemişken, diğer katılımcılar ise sınıfta Türk uyruklu çocukların az olması, Türkçe hazırlık sınıfının olmaması, Türkçe dil eğitiminin yetersiz olması, kaynakların yetersiz olması ve Türkçe pekiştirme kurslarının olmamasından dolayı eğitimi yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Türkiye'de verilen Türkçe dil eğitiminin yeterli olduğunu düşünenlerin %10'u sebep göstermezken, diğer veliler ise tüm dersler Türkçe olduğu için, okullarda hem hafta içi hem hafta sonu eğitim olduğu için, uyum sınıfları ve takviye kursları olduğu için eğitimi yeterli bulduğunu belirtmiştir. Eğitimin yeterli olmadığını düşünen Suriyeli veliler çocuklarındaki eğitim açığını kapatmak için çocuklarına özel ders aldirmek, okulun takviye kurslarına, Türk çocukların yoğunlukta olduğu kurslara ve ders dışı etkinliklere göndermek gibi alternatif yollar aradıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda, Suriyeli ailelerin çocuklarının Türkçe dil eğitiminin kolaylaştırılması için önerilerde bulunduğu ve bu önerilerin tamamının okullar tarafından gerçekleştirilebilecek uygulamalar olduğu görülmüştür. Suriyeli ebeveynlerin, okullarda eğitici oyunlar, resim, müzik, drama, tiyatro gibi faaliyetler düzenlenmesini, okul ve veli bağlantısının güçlendirilmesini, Türkçe hazırlık sınıfı oluşturulmasını, kursların yerini belirlenirken ulaşımın dikkate alınmasını, velileri bilgilendirmek için seminerler düzenlenmesini, okul dışında ek kurslar verilmesini, ücretsiz eğitim programları ve uygulamalar tasarlanmasını, dil öğretim portalının geliştirilmesini, Türkçe öğretimi için telefon uygulamalarının geliştirilmesini, Suriyeli çocukların Türk çocuklarla arkadaşlıklarını geliştirecek ortamların sağlanmasını, Türkçe ve Arapçayı birlikte içeren materyallerin kullanılmasını ve Suriyeli çocuklara okullarda düzenlenen törenlerde görev verilmesi gibi uygulamaları önerdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler çocuklar, veliler, okul ve öğretmenler ve kurumlarla ilgili öneriler olmak üzere dört başlık altında verilmiştir.

Çocuklar İle İlgili Öneriler

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşamış olduğu en önemli problem okula devam etmemeleridir. Okula devam etmeyen Suriyeli öğrenciler geri dönmek isteseler bile okula uyum sağlamada normale göre aşırı zorlanmaktadırlar. Bu yüzden, Suriyeli öğrencilere derslere devam etmeye önem vermeleri önerilebilir. Ayrıca, okula uyumun Türkçe öğrenme sürecindeki önemi dikkate alındığında okulda düzenlenen ders dışı aktivitelere de katılmaları tavsiye edilebilir.

Veliler İle İlgili Öneriler

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde velilerin öğrencilere destek olması oldukça önemlidir. Veliler çocuklarının okula uyum sürecini kolaylaştırmak adına okulla iletişim halinde olmalı ve çocuklarının gelişimlerini takip etmelidirler. Aynı zamanda veliler eğer Türkçe biliyorlarsa çocuklarıyla evde pratik yaparak onların Türkçe öğrenme sürecine yardımcı olabilirler. Velilerin çocuklarının ders dışı aktivitelere katılmasını sağlamalı ve çocuklarının Türk arkadaş edinmesine yardımcı olmalıdır. Ayrıca, çocuklarına Türkçelerini geliştirebilecekleri kurslara göndermeleri veya özel ders aldirmaları önerilebilir.

Okul ve Öğretmenler ile İlgili Öneriler

Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunların en önemli kaynağı öğrenme motivasyonlarının yetersiz olmasıdır. Öğrenciler dışlanma, başarısızlık ve gelecek hayali kuramama gibi sebeplerden ötürü Türkçe öğrenmeye karşı yeterince istek duymamaktadır. Bu sorunların aşılabilmesi amacıyla okul yöneticilerine ve öğretmenlere Suriyeli öğrencilere Türk öğrencilerle arkadaşlık kurabilecekleri ortam sağlamaları, Suriyeli öğrencilere kendilerini okula ait hissetmelerini sağlayabilecek görevler vermeleri, başarılı olan Suriyeli öğrencilerin herkesin görebileceği şekilde ödüllendirilerek diğer öğrencileri de Türkçe öğrenmeye

teşvik etmeleri önerilebilir. Ayrıca uzmanlardan yardım alarak seminerler düzenleyip Suriyeli öğrencilerin motivasyonlarının artırılması sağlanabilir. Buna ek olarak, okula yeni başlayan ve Türkçe bilmeyen Suriyelilerin okula uyum sağlayabilmeleri için Türkçe hazırlık sınıfından başlamaları sağlanabilir.

Kurumlar ile İlgili Öneriler

Suriyeli ebeveynler çocuklarının Türkçe konuşma becerilerinin gelişmesi için Türk arkadaşlarının olmadığını ve Türk arkadaş edinilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bundan dolayı, Türkçe öğretim merkezlerinde «body» sistemi kurulabilir. Bu sistemde öğrencilerden Türk arkadaş ve Suriyeli göçmenlerden ikiserli gruplar oluşturulur. Öğrenciler her zaman birlikte hareket ederler ve bu durum onların hem sosyal olarak gelişmesini hem de Türkçe öğrenmelerini sağlar. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi için geliştirilen programlar gözden geçirilerek okullarda gerçekleştirilen Türkçe derslerinde dilbilgisinin ağırlığının azaltılarak, konuşma, yazma ve dinleme ağırlıklı bir programa geçilmesi önerilebilir. Buna ek olarak, Suriyeli çocukların Türkçeyi daha hızlı bir şekilde öğrenebilmesi için telefon uygulamaları geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acer, Y., Kaya, İ. ve Gümüş, M. (2010). *Küresel ve Bölgesel Perspektiften Türkiye'nin İltica Stratejisi*. Ankara: USAK Yayınları.
- Akbaba-Altun, S. A. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 2-18.
- Akbulut, O. (2012). Resmi Dil ve Anayasalarda Düzenlenişi. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 155-182.
- Akdemir, M. (2009). Dilin “Konuşan Dil” İçin Anlamı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 97-103.
- Akın, M. H. (2013). *Siyasallığın Toplumsal İnşası; Siyasal Toplumsallaşma*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aktaş, M. S. (2020). *Ece Ayhan'ın eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.

- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bean, R.A., Bush, K. R., McKenry, P.C., & Wilson, S.M. (2003). The Impact of parental, support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bıçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Bircan, T. ve Sunata, U. (2015). Educational assesment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Boylu, E. ve Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128.
- Boylu, E., Çal, P. ve Ustabulut, M. Y. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçede konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 459-480.

- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli Mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükşahin, Y. ve Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin Gözünden Eğitimde Kalite Sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152.
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67-91.
- Coşkun, S. (2014). Dil-Düşünce ve Dünya İlişkisi Bakımından Öznellik, Bireysellik ve Kimlik. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 23(23), 87-102.
- Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil Yarası: Türkiye’de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*. Diyarbakır: Disa Yayınları.
- Çetin, İ. (2016). Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi*, 34, 197- 222.

- Çelenk, S. (2001). İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary Education Online*, 2(2), 28-34.
- Çiçekli, B. (2009). *Uluslararası Hukukta Mülteciler ve Sığınmacılar*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Çiçekli, B. (2013). *Yabancılar ve Mülteciler Hukuku*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Değirmencioğlu, S. (2010). *Anadilinin Gelişimsel ve Toplumsal İşlevleri*. Anadilde Eğitim Sempozyumu 30-31 Mayıs 2009, Sayfa: 105-128.
- Demir, A. (2005). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim. A. Demir (hızl.), *Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004* içinde, (s. 133-155). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27. doi: 10.17569/tojqi.90651
- Demirbulak, D. (2000). İngilizce Öğretiminde Bağımsız Çalışma Planlarının Kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 67-72.
- Demirci, M. (2015). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333 - 358.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü. (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- Dolunay, S. K. (2013). Ana dili ve ana dil terimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-37.
- Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 3(3), 1907-1919.
- Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. H.M. Paksoy, K. Sarıçoban, E. Yildirimci, Ö. Özkan (Editörler), *II. Ortadoğu konferansları: Ortadoğu’daki çatışmalar bağlamında göç sorunu bildiri kitabının içinde* (ss. 46-54), 28-29 Nisan 2016.
- Dursun, K. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum*, 5(9), 9-22.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüme dair öneriler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Eren, E. (2018). Ulus Devletlerde Toplumsal, Kültürel ve Siyasi Bir Etmen Olarak Kimlik Algısı: Türkiye Bağlamında Ulusal Kimlik Merkezli Dil ve Eğitim Politikaları. *Turkish Studies*, 13(22), 225-237.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın Dil Üzerine Görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 65-80.
- Ereş, F. (2016). Problem of the immigrant students' teachers: are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Ankara: Simurg Yayınevi.
- Ergen, H.ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erkan, R. ve Bağlı, M. (2005). Göç ve Yoksulluk Alanlarında Kentle Bütünleşme Eğilimi: Diyarbakır Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 105-124.
- Gencer, T. E. (2007). Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- GİB (2022). Erişim Adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>. Erişim Tarihi: 03.01.2022

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020). *Geçici korumamız altındaki Suriyeliler*. Erişim Adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> (20.11.2021) tarihinde alınmıştır.

Gökçe, F. (2008). Kaliteli Eğitim: Kaliteli Öğretmen, Kaliteli Öğretme. *Çağdaş Eğitim*, 349, 8-15.

Gökmen, H. (2020). *Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon Sorunu (Bursa Yıldırım İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-32.

Gün, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi veren öğretim elemanlarının Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli mültecilere Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 5, 119 – 138.

Gün, M. ve Akkaya, A. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(19), 9-18.

Gün, M. ve Baldık, Y. (2017). Türkiye’de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriyeli Sığınmacı Gençlere Yönelik Eğitim Hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.

Human Rights Watch (HRW). (2015). *Türkiyedeki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller*. Erişim Adresi: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf, Erişim tarihi: 20.12.2021.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kaptan, S. (2000). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.

Karasu, İ. (1998). A. Kilimci (hızl.), *Ana Dilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim içinde* (s. 51-53). İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.

Keskin, A. (2005). Dilbilimin Temel Kavramları Işığında Dil. A. Demir (hızl.), *Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004 içinde*, (s. 1-27). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları.

Keskinkılıç-Kara, Şentürk-Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250.

Kepçeoğlu, M. (1995). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Gül Yayınevi.

Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye’nin “Suriyeli mülteciler” sınavı. Erişim Adresi:
<https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/2016/06/syrian-refugees-and-turkeys-challenges-kirisci-turkish.pdf>, Erişim tarihi: 13.12.2021.

Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkököl Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160. doi: 10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s7m

Koç A. ve Ünal O. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonuna Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79.

Kuram, K. (2018). *Dil ve Toplum İlişkisi*. İçinde: Yüksel Yıldırım (ed.) Sosyoloji Yazıları, 81-118

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.

Maton, K.I., & Hrabowski III, F.A. (1998). Preparing the way: A qualitative study of highachieving African American Males and the role of the family. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 639-668.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 yaş) 1. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 yaş) 2. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 yaş) 3. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 1. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 2. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 3. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017a). *Yabancı diller Türkçe a1 seviyesi kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017b). *Yabancı diller Türkçe b1 seviyesi kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. doi:10.26466/opus.443945
- Olca, Z. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99(232-233), 201.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 40-53.
- Oral, B. ve Çetinkaya, F. (2017). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Göç, Tanımı, Nedenleri ve Göç Kuramları. *Türkiye Klinikleri*, 3(1), 1-8.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature* 2(1), 311-322.
- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Özdemir, C. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Soydaş Halkların Karşılaştıkları Sorunlar: Kazakistan Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, International Burch University, Saraybosna.

Öztürk, N. (2007). Giriş. F. Bölükbaşı (Ed.), *Türkçe öğretimi* (1. Baskı) (ss. 9–22). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Peçenek, D. (2014). İkinci Dil Edinimi (Araştırması) ve Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanlarına Genel Bir Bakış. *Dil Dergisi*, 164, 5-25.

PIKTES, (2022).Erişim Adresi: <https://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler>. Erişim Tarihi: 03.01.2022

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Newyork: William Morrow and Company.

Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi?. *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 540-544.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 208-229.

Saylan, N. (1991). Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 133-137.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392. doi: 10.1080/01434632.1986.9994254

Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, Y. (2001). Terör Nedeniyle Elazığ'a Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim Durumu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 259-268.

- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217 - 241.
- Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 39-48.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116-1134.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tavakoli, H. (2012). A dictionary of language acquisition: A comprehensive overview of key terms in first and second language acquisition. *Rahnama*.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.

Tunagür, M. ve Kardeş, 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. Doi: 10.48066/kusob.948211

Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. İstanbul.

TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: TMV Yayınları.

UNICEF (2022). *Yaygın Eğitim Programları*. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/8006/file>. Erişim Tarihi: 03.01.2022

UNICEF (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu*. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1ndaki-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-e%C4%9Fitimine-ili%C5%9Fkin-istatistik-raporu-2020-2021>. Erişim Tarihi: 03.01.2022

Usta, M. E., Arıkan, İ. Şahin, Y. ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Geçici Eğitim Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188.

Uygur, N. (1997). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134- 149.

Vardar, B. (1998) . *Genel Dilbilim Dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vesek, S. (2021). “Bizim Mazi Zeval Oldu”: Türkiye’deki Suriyelilerin Kalma ve Yeniden Göç ile İlgili Karar Verme Süreçlerini Etkileyen Faktörler. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(2), 379-421.

Yağmur, K. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* M.Durmuş, A. Okur (Ed), *Geçmişte ve Günümüzde Yabancılara Türkçe Öğretimi İçinde* (181-201 ss) Ankara. Grafiker Yayınları

Yılmaz, E. A. (2019). Uyum Teorileri Çerçevesinde Suriyelilerin Türkiye’ye Entegrasyon Süreci. *Turkish Studies*, 14(5), 287-302.

Yiğit, A., Şanlı, E. ve Gökalp, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496.

Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Yunus Emre Enstitüsü (2022). Erişim Adresi: <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>. Erişim Tarihi: 03.01.2022

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ö. (2013). Syrian refugees in the Turkey’s camps: Problems, expectations, Turkey and future perception. *Journal of Sociological Research*, 16(1), 141-169.

Yüce, E. (2018). *Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek 1- Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet

Kadın []

Erkek []

2.Yaş

20-30 []

31-40 []

40-50 []

51+ []

3.Çocuğunuzun Sınıfı

5.sınıf []

6.sınıf []

7.sınıf []

8.sınıf []

4.Öğrenim Durumunuz

Okuma Yazma Bilmiyor []

İlkokul Mezunu []

Ortaokul Mezunu []

Lise Mezunu []

Yüksekokul Mezunu []

Üniversite Mezunu []

5.Türkçe Seviyeniz

Hiç Bilmiyorum []

Çok Az Biliyorum []

Orta Düzeyde Biliyorum []

İyi Düzeyde Biliyorum []

Ek 1- Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Formu

Görüşme Soruları

1. Türk diline yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesini destekliyor musunuz? Cevabınız evet ise bu konuda nasıl faaliyetlerde bulunuyorsunuz?
3. Çocuğunuzun Türkiye'deki eğitime sosyal, kültürel, psikolojik yönden hazırbulunuşluğu hakkında ne söyleyebilirsiniz?
4. Çocuğunuzun Türkiye'de eğitim almaya başladıktan sonra izlenmesi gereken ilk aşama ne olmalıdır? Nasıl bir uygulama süreci takip edilmelidir?
5. Çocuğunuzun Türk dili ile ilgili korkuları, endişeleri hakkında ne söyleyebilirsiniz?
6. Sizce çocuğunuzun başarılı olarak kabul edilebilmesi için, dile yönelik hangi koşulları sağlaması gerekmektedir? İlgili koşullar kapsamında çocuğunuzun başarısı konusunda düşünceleriniz nelerdir?
7. Çocuğunuzun eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve güçlükler hangi alanda yoğunlaşmaktadır? Bunların çözümü için önerileriniz nelerdir?
8. Eğitim- öğretim sürecinde ebeveynlerin rolünü dikkate aldığımızda, sizin dili bilmenizin onları etkilediğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi alanlarda etkilediğini söyleyebilirsiniz?
9. Bildiğiniz gibi Türkiye'de eğitim kurumlarında Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu eğitimi yeterli buluyor musunuz? Cevabınız hayır ise takviye bir eğitime başvuruyor musunuz?
10. Eğitim sürecini bir bütün olarak düşündüğünüzde, çocuğunuzun eğitimini kolaylaştırabilmek adına ne tür uygulamalar önerirsiniz?