

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARINDA
TÜMDENGELİM YÖNTEMİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru ŞENGÜL

ÇANAKKALE
Eylül, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumlarında Tümdengelim Yöntemi Üzerine
Bir Eylem Araştırması

Ebru ŞENGÜL
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Yusuf AVCI

Çanakkale
Eylül, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumlarında Tümdengelim Yöntemi Üzerine Bir Eylem Araştırması*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09.09.2019

Ebru ŞENGÜL



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ebru ŞENGÜL tarafından hazırlanan çalışma, 09/09/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10137275

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Yusuf AVCI	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi	Arzu ÇEVİK	

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Ön Söz

Yabancılara Türkçe öğretimi günümüzde henüz gelişimini tam olarak tamamlayamamış her geçen gün daha fazla donanıma sahip olunan bir alan olarak anılmaktadır. Tarihin geçmiş devirlerinden günümüze kadar varlığını sürdüren bu alan, Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konumu itibarıyla oldukça değerlidir ve alan için yapılan bilimsel çalışmalar gün geçtikçe alanın değerine değer katacaktır.

Ülkemiz Arap Baharının ardından yoğun bir şekilde göçe maruz kalmış olup gelen mültecilere kapılarını sonuna kadar açmıştır. Bu durum haliyle entegrasyon çalışmalarını da beraberinde getirmiştir. Kitlelerin geldikleri topluma uyumları ise bölgenin dilini öğrenmek ve eğitim sistemine gelen mülteci öğrencilerin katılımını sağlamak yoluyla sağlanmaktadır.

“Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumlarında Tümdengelim Yöntemi Üzerine Bir Eylem Araştırması” adlı çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine düşünülmüş özellikle mülteci çocuklarda yabancı dil edinimi durumunu ortaya koymak amacıyla hazırlanmış bir çalışmadır. Öğrencilerin temel dil becerileri, sözcük kazanımları ve dil bilgisi öğrenim durumları hakkında sürdürülen bir eylem planı çerçevesinde öğrencilerin gözlemlenmesine dayanan bu çalışmanın alana faydalı olması dileğiyle.

Emek ve sabırla yoğrulan yüksek lisans tez çalışmamın tüm aşamalarında bilgilerini ve deneyimlerini aktaran, beni her konuda aydınlatan, kaygılandığım zamanlarda beni cesaretlendiren danışman hocam Sayın Doç. Dr. Yusuf AVCI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında sevgilerini ve güvenlerini hep yanımda hissettiğim, verdikleri emeklerle beni bu günlere getiren sevgili annem Neriman ŞENGÜL'e, canım babam Nurettin ŞENGÜL'e ve yaptığım her çeviride büyük özverileriyle yardımına anında koşan biricik kardeşim Mustafa ŞENGÜL'e sevgilerimi sunuyorum ve minnet duyuyorum. Ayrıca tezle ilgili

olarak her başım sıkıştığında beni dinleyen, bana yol gösteren ve birlikte çıkış yolları bulduğum sevdiğim İmdat AK'a sonsuz teşekkür ediyorum.

anakkale, 2019



Özet

Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumlarında Tümdengelim Yöntemi Üzerine Bir Eylem Araştırması

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi akademik bir şekilde öğrenirken sıkıntılar yaşadığı ve bu sıkıntıların kaynağının doğru öğretim yöntemlerinin ders içinde kullanılmadığından dolayı olduğu düşünülmektedir. Bu sorun doğrultusunda öğrencilerin metin yoluyla tümdengelim yöntemiyle Türkçeyi öğrenme süreçlerinde daha iyi sonuçlarla karşılaşılacağı varsayılmıştır.

Bu araştırmada, eylem planı sürecinde geliştirilen uygulamalarla öğrencilerin dört temel dil becerisinde, dil bilgisinde ve söz varlığı durumlarında süreç başındaki başarı durumlarının olumlu yönde gelişmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin Türkçeye karşı tutum ve algıları araştırılmış, ön öğrenmeler ve son öğrenmeler değerlendirmeleriyle düzeyleri hakkında fikir sahibi olunmuş, sıkıntı çektikleri konular tespit edilerek çözüme yönelik uygulamalar geliştirilmiştir. Cinsiyet ve ana dili değişkenleri açısından ilerlemeler kaydedilmiştir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan “Eylem Araştırması” deseni kullanılmıştır. Sınıf içinde olan bir problemin çözüme ulaşip ulaşmadığını görmek adına bu araştırma düzeni çalışmaya oldukça faydalı etkiler sağlamıştır. Araştırmanın öğrenci çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde İstanbul İli İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Avcılar ilçesindeki bir devlet okulunun 4. sınıfında devamlılık gösteren 22 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın veri toplama araçlarını; Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi, Son Öğrenmeler Değerlendirmesi 1-2, Konuşma Becerisi Dereceli (Rubrik) Puanlama Anahtarı, Yazma Becerisi Dereceli (Rubrik) Puanlama Anahtarı, Okuma Becerisi Dereceli (Rubrik) Puanlama Anahtarı, Dinleme Becerisi Dereceli (Rubrik) Puanlama Anahtarı, Dil Bilgisi Durumu Dereceli (Rubrik)

Puanlama Anahtarı, Söz Varlığı Durumu (Rubrik) Dereceli Puanlama Anahtarı, Araştırmacı Öğretmen Günlüğü, Konuşma Ses Kayıtları ve Ders İçi Etkinlik Materyalleri oluşturmuştur. Toplam 12 veri toplama aracıyla çalışılmıştır. Verilerin analizinde çeşitli kodlamalar kullanılarak veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırmadaki ilk veriler ışığında öğrencilerin akademik bir şekilde Türkçeyi öğrenmede zorluk yaşadıkları tespit edilerek sürece başlanılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan yola çıkılarak hazırlanan 10 haftalık eylem planındaki uygulamalarla öğrencilerin sıkıntılarını en aza indirmek amaçlanmıştır. Sürecin gerek içinde gerekse süreç sonrasında uygulamaların ardından edinilen bulgulara bakıldığında öğrenciler verilen bu eğitimle olumlu yönde değişimler göstermişlerdir. Değişkenler açısından öğrenciler incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Tümdengelim Yoluyla Türkçe Öğretimi, Temel Dil Becerileri, Dil İhtiyaç Analizi.

Abstract

An Action Research on the Deductive Method in Syrian Students' Situation of Learning Turkish

It is thought that Syrian students have difficulties while learning Turkish in an academic way and the source of these difficulties is that the correct teaching methods are not used in the course. In line with this problem, it is assumed that students will have better results in the process of learning Turkish by means of deductive method through text.

In this research, it is aimed to develop the students' success at the beginning of the process in four basic language skills, grammar and vocabulary situations positively with the applications developed in the action plan process. For this purpose, students' attitudes and perceptions against Turkish were investigated, their level of understanding was obtained through pre-learning and last-learning assessments, and the problems they suffered were identified and applications for solution were developed. Progress has been made in terms of gender and mother tongue variables.

In the research, "Action Research" which is one of the qualitative research methods was used. In order to see if a problem in the classroom has been solved, this research design has had a very beneficial effect on the study. The study group of the study consisted of 22 students attending 4th grade of a public school in Avcılar district of Istanbul Provincial Directorate of National Education in 2018-2019 academic year.

Twelve data collection tools were used throughout the research which can be counted as preliminary learning assessment, latest learning assessment 1-2, rubric of speaking skill, rubric of writing skill, rubric of reading skill, rubric of listening skill, rubric of grammar status, rubric of vocabulary status, researcher teacher diary, speech voice recordings and in-class

activity materials. In the analysis of the data, descriptive analysis was performed on the data using various codings.

In the light of the first data in the study, it was determined that students had difficulties in learning Turkish in an academic way. It was aimed to minimize the problems of the students with the applications in the 10-week action plan prepared based on the problems experienced by the students. When the findings obtained after the applications both within the process and after the process were examined, the students showed positive changes with this training. When the students were examined in terms of variables, it was found that female students were more successful than male students and the students whose mother tongue was Kurdish were more successful than the students who were Arabic.

Key Words: Syrian Students, Teaching Turkish to Foreigners, Teaching Turkish by Deductive, Basic Language Skills, Language Needs Analysis.

İçindekiler

Onay.....	i
Ön Söz	ii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler	viii
Tablolar Listesi.....	xi
Görüntüler Listesi.....	xviii
Kısaltmalar Listesi.....	xxvi
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Araştırmanın Varsayımları	5
Tanımlar	5
Bölüm II: Alanyazın Taraması.....	8
Göç Kavramı Üzerine	8
Göç ve Nedenleri	10
Ekonomik Sebeplerle/ Ekonomik Olmayan Sebeplerle.	10
Dış (Farklı Bölgeye) Göç / İç (Kendi Bölgesinde) Göç.	11
Zorunlu/İstekli.....	11
Geçici/ Kalıcı.	11
Transit/ Yerleşik.	11
Nitelikli/ Nitelsiz.	12
Yasal/Yasadışı.....	12
Birey Halinde/ Toplu Halde.	12
Göçmen, Mülteci ve Sığınmacı Arasındaki Farklar	12
Mülteci.....	13
Göçmen.....	13
Sığınmacı	14
Arap Baharı, Türkiye, Göç ve Sonrası	15
Geçici Koruma Statüsü.....	17
Türkiye’de Yaşayan Suriyelilere Verilen Haklar	19
Türkiye’deki Suriyelilerin Göç Durumları ve İstatistikler	20

Suriyeli Mültecilerin Sorunları	25
Uyum, Bütünleşme ve Asimilasyon	25
Güvenlik	27
Barınma.....	28
İş Bulma ve Çalışma Koşulları	29
Psiko-sosyal Destek.....	31
Sağlık	32
Eğitim	33
PCTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System - Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi)	40
Dil Öğretiminde Temel Kavramlar	48
Ana Dili	48
İkinci Dil ve İki Dillilik	49
Yabancı Dil	50
Yabancı Dil Öğretimi	50
Yabancı Dil Öğretiminde Dil Seviyeleri	52
Yabancı Dil Öğretimi ve Yöntemleri	54
Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	59
Yabancılara Türkçe Öğretimi	60
Bölüm III: Yöntem	74
Araştırmanın Modeli	74
Eylem Araştırması.....	74
Eylem Araştırması Süreci	76
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	85
Veri Toplama Araçları	87
Verilerin Analizi	91
Bölüm: IV: Bulgular ve Yorumlar	92
Suriyeli Öğrencilerin Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi Sonucu Türkçe Yeterlilikleri ve Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	92
Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorum.....	92
Birinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	94
İkinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	105
Üçüncü Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	128
Dördüncü Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	137
Beşinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	151

Altıncı Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	166
Yedinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	179
Sekizinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	192
Dokuzuncu Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	203
Onuncu Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	221
Son Öğrenmeler Değerlendirmesi sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorumlar	234
Veli Görüşme Formu sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorumlar	236
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	240
Çalışmanın birinci problemine yönelik tartışma ve sonuç	240
Çalışmanın ikinci problemine yönelik tartışma ve sonuç	241
Çalışmanın üçüncü problemine yönelik tartışma ve sonuç	242
Çalışmanın dördüncü problemine yönelik tartışma ve sonuç	245
Öneriler	248
Kaynakça	249
EKLER	261
Ek A: Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	261
Ek B: Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	262
Ek C: Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	263
Ek D: Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	264
Ek E: Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Ölçeği	265
Ek F: Kelime Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı	266
Ek G: Veli Görüşme Formu	268
Ek H: Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi.....	269
Ek I: Son Öğrenmeler Değerlendirmesi 1	273
Ek İ: Son Öğrenmeler Değerlendirmesi 2	277
Ek J: İzin Onayı	280
ÖZGEÇMİŞ	281

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Göçün Nedenleri	10
2	Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Sayısının Yaş ve Cinsiyet Dağılımı	20
3	Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler	21
4	Geçici Barınma Merkezleri İçinde ve Dışında Kalan Suriyeliler	22
5	Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı	23
6	Suriyeli Mültecilerin En Yoğun Olduğu Şehirler ve Nüfus Oran Dağılımı	24
7	GEM / Devlet Okullarındaki Avantajlar ve Dezavantajlar	43
8	Dil Düzeyleri ve Kazanımları	53
9	Eylem Araştırmasının Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleriyle Benzerlikleri ve Farklılıkları	75
10	Araştırmanın Eylem Plan Çizelgesi	78
11	Yabancılara Türkçe Dersi Metinle Türkçe Öğretimi Uygulama Planı Ders İçeriği	79
12	Katılımcılar ve Kodları	86
13	Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi Sonuçları	92
14	Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği’ nce Aldığı Puanlar	102
15	Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği’ nce Aldığı Puanlar	103
16	Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği’ nce Aldığı Puanlar	103
17	Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği’ nce Aldığı Puanlar	104
18	Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği’ nce Aldığı Puanlar	104

19	Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	105
20	Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	125
21	Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	125
22	Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	126
23	Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	126
24	Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	127
25	Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	127
26	Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	134
27	Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	135
28	Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	135
29	Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	136
30	Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	136
31	Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	137
32	Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	148

33	Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	148
34	Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	149
35	Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	149
36	Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	150
37	Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	150
38	Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	163
39	Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	163
40	Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	164
41	Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	164
42	Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	165
43	Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	165
44	Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	176
45	Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	176
46	Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	177

47	Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	177
48	Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	178
49	Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	178
50	Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	189
51	Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	190
52	Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	190
53	Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	191
54	Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	191
55	Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	192
56	Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	200
57	Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	201
58	Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	201
59	Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	202
60	Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	202

61	Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	203
62	Öğrenci Kodları ve Meslek Tercihleri	205
63	Yapım Ekleriyle Oluşmuş Meslek Dalları	215
64	Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	218
65	Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	218
66	Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	219
67	Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	219
68	Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	220
69	Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	220
70	Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	231
71	Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	232
72	Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	232
73	Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	233
74	Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	233
75	Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar	234

76	Öğrencilerin Son Öğrenmeler Değerlendirmesi Sonuçlarına İlişkin Tablo	235
77	Veli Görüşme Formu Sonuçlarına İlişkin Tablo	236



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Suriyeli Çocukların Karşılaştıkları Riskler ve Risk Oranları	36
2	Okulların Finansman Kaynakları	44
3	Suriyeli Çocukların Eğitiminde Yer Alan Öğretmenler	45
4	Eylem Araştırması Planlama Süreci	76



Görüntüler Listesi

Görüntü Numarası	Başlık	Sayfa
1	Tanışma etkinliği 1. Grup Ö8 – Ö11 – Ö15 metin çalışması	96
2	Tanışma etkinliği 1. Grup Ö8 – Ö11 – Ö15 metin çalışması	96
3	Tanışma etkinliği 1. Grup Ö8 – Ö11 – Ö15 metin çalışması	96
4	Tanışma etkinliği 2. Grup Ö2 – Ö7 – Ö10 metin çalışması	97
5	Tanışma etkinliği 2. Grup Ö2 – Ö7 – Ö10 metin çalışması	97
6	Tanışma etkinliği 3. Grup Ö4 – Ö5 – Ö18 – Ö21 metin çalışması	98
7	Tanışma etkinliği 3. Grup Ö4 – Ö5 – Ö18 – Ö21 metin çalışması	98
8	Tanışma etkinliği 4. Grup Ö1 – Ö6 – Ö16 metin çalışması	98
9	Tanışma etkinliği 5. Grup Ö3 – Ö9 – Ö12 metin çalışması	99
10	Tanışma etkinliği 5. Grup Ö3 – Ö9 – Ö12 metin çalışması	99
11	Tanışma etkinliği 6. Grup Ö13 – Ö14 – Ö17 metin çalışması	100
12	Tanışma etkinliği 6. Grup Ö13 – Ö14 – Ö17 metin çalışması	100
13	Tanışma etkinliği 7. Grup Ö19 – Ö20 – Ö22 metin çalışması	100
14	Ö4 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	108
15	Ö21 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	108
16	Ö5 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	109
17	Ö2 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşler	109
18	Ö3 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	109
19	Ö7 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	110
20	Ö10 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	110
21	Ö18 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	111
22	Ö1 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	111

23	Ö6 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	112
24	Ö8 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	112
25	Ö11 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	112
26	Ö13 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	113
27	Ö15 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	113
28	Ö16 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	113
29	Ö17 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	114
30	Ö19 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	114
31	Ö22 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri	114
32	Ö1 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	116
33	Ö2 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	116
34	Ö4 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	117
35	Ö5 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	117
36	Ö6 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	118
37	Ö7 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	118
38	Ö8 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	119
39	Ö10 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	119
40	Ö19 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	119
41	Ö12 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	120
42	Ö12 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	120
43	Ö13 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	120
44	Ö14 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	121
45	Ö17 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	121
46	Ö18 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	122
47	Ö21 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanııtma yazısı	122

48	Ö22 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtma yazısı	123
49	Ö1 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	128
50	Ö2 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	128
51	Ö4 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	129
52	Ö5 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	129
53	Ö6 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	129
54	Ö7 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	130
55	Ö8 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	130
56	Ö10 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	130
57	Ö11 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	131
58	Ö12 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	131
59	Ö13 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	131
60	Ö14 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	132
61	Ö15 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	132
62	Ö19 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	132
63	Ö17 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	132
64	Ö18 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	133
65	Ö21 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	133
66	Ö22 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı	133
67	Ö2 kodlu öğrencinin günlük yazıları	138
68	Ö2 kodlu öğrencinin günlük yazıları	138
69	Ö2 kodlu öğrencinin günlük yazıları	139
70	Ö2 kodlu öğrencinin günlük yazıları	139
71	Ö4 kodlu öğrencinin günlük yazısı	140
72	Ö11 kodlu öğrencinin günlük yazısı	140

73	Ö5 kodlu öğrencinin günlük yazısı	141
74	Ö7 kodlu öğrencinin günlük yazısı	142
75	Ö12 kodlu öğrencinin günlük yazısı	143
76	Ö13 kodlu öğrencinin günlük yazısı	143
77	Ö15 kodlu öğrencinin günlük yazısı	144
78	Ö17 kodlu öğrencinin günlük yazısı	144
79	Ö18 kodlu öğrencinin günlük yazısı	145
80	Ö18 kodlu öğrencinin günlük yazısı	145
81	Ö21 kodlu öğrencinin günlük yazısı	146
82	Ö21 kodlu öğrencinin günlük yazısı	146
83	Ö21 kodlu öğrencinin isim hal ekleri etkinliği cevapları	147
84	Ö21 kodlu öğrencinin isim hal ekleri etkinliği cevapları	147
85	Grup 1: Ö8, Ö11, Ö15 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı	151
86	Grup 2: Ö2, Ö7, Ö10 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı	152
87	Grup 3: Ö4, Ö5, Ö18, Ö21 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı	152
88	Grup 4: Ö1, Ö6, Ö16 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı	153
89	Grup 5: Ö3, Ö9, Ö12 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı	153
90	Grup 6: Ö13, Ö14, Ö17 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı	154
91	YEE TÖ2, 46.sayfa yazma etkinliği krokisi	155
92	Ö1 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	155
93	Ö2 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	156
94	Ö4 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	156
95	Ö5 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	157
96	Ö6 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	157

97	Ö7 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	157
98	Ö8 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	158
99	Ö9 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	158
100	Ö10 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	159
101	Ö11 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	159
102	Ö12 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	160
103	Ö13 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	160
104	Ö15 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	161
105	Ö17 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	161
106	Ö19 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	162
107	Ö21 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	162
108	Ö22 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması	162
109	Ö1 kodlu öğrencinin anı yazısı	167
110	Ö2 kodlu öğrencinin anı yazısı	167
111	Ö4 kodlu öğrencinin anı yazısı	168
112	Ö5 kodlu öğrencinin anı yazısı	168
113	Ö6 kodlu öğrencinin anı yazısı	169
114	Ö7 kodlu öğrencinin anı yazısı	169
115	Ö8 kodlu öğrencinin anı yazısı	170
116	Ö10 kodlu öğrencinin anı yazısı	170
117	Ö11 kodlu öğrencinin anı yazısı	170
118	Ö12 kodlu öğrencinin anı yazısı	171
119	Ö12 kodlu öğrencinin anı yazısı	171
120	Ö14 kodlu öğrencinin anı yazısı	171
121	Ö15 kodlu öğrencinin anı yazısı	172

122	Ö17 kodlu öğrencinin anı yazısı	172
123	Ö21 kodlu öğrencinin anı yazısı	173
124	Ö22 kodlu öğrencinin anı yazısı	173
125	Giysiler görseli	175
126	Ö1 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	179
127	Ö4 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	180
128	Ö4 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	180
129	Ö5 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	182
130	Ö5 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	182
131	Ö5 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	182
132	Ö5 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	182
133	Ö5 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	182
134	Ö5 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	182
135	Ö7 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	183
136	Ö8 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	183
137	Ö13 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	184
138	Ö14 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	184
139	Ö15 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	185
140	Ö18 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	185
141	Ö21 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	186
142	Ö22 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	187
143	Ö22 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı	187
144	Meyve ve sebzelerle ilgili görsel	193
145	Yiyecek ve içeceklerle ilgili görsel	194
146	Ö2 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı	195

147	Ö4 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı	196
148	Ö5 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı	196
149	Ö12 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı	197
150	Ö12 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı	197
151	Ö21 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı	198
152	Türk lirası kâğıt paralar görseli	199
153	Sıvı ölçü birimleri	199
154	Katı ölçü birimleri	200
155	Meslekler	204
156	Ö1 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	206
157	Ö2 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	206
158	Ö4 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	207
159	Ö5 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	207
160	Ö6 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	208
161	Ö7 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	208
162	Ö8 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	209
163	Ö11 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	209
164	Ö10 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	210
165	Ö12 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	210
166	Ö13 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	211
167	Ö14 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	211
168	Ö15 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	212
169	Ö17 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	212

170	Ö18 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	213
171	Ö21 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	213
172	Ö22 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları	214
173	Kariyer Planlama Günü adına gelen mühendisler	215
174	Kariyer Planlama Günü adına gelen tiyatrocular	216
175	Kariyer Planlama Günü adına gelen tiyatrocular	216
176	Kariyer Planlama Günü adına gelen avukat	217
177	Ö1 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	223
178	Ö3 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	223
179	Ö4 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	224
180	Ö5 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	224
181	Ö7 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	225
182	Ö7 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	225
183	Ö11 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	226
184	Ö12 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	226
185	Ö12 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	227
186	Ö13 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	227
187	Ö13 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	228
188	Ö14 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	228
189	Ö17 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	229
190	Ö21 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı	229

Kısaltmalar Listesi

AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BM	: Birleşmiş Milletler
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
CEF	: Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
INEE	: Inter-agency Network for Education in Emergencies
KDK	: Kamu Denetçiliği Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ORSAM	: Ortadoğu Araştırmaları Merkezi
ICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TESEV	: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TTB	: Türk Tabipler Birliği
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
YÖBİS	: Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

Bölüm I: Giriş

Araştırmanın giriş bölümünde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıklar ve araştırmanın varsayımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Bir dili öğrenmek, dünyaya açılan bir pencere daha demektir. Dil dediğimiz yapı; aklımızın alamayacağı kadar pek çok yönü bulunan, değişik açılardan bakınca farklı farklı niteliklere sahip olan, kimi sırlarını bugün dahi çözmeye yeterli olamadığımız büyümlü bir varlık olarak adlandırılır (Aksan, 2003). Biz insanlar da insanlığın bize vermiş olduğu merak duygusuyla öğrenilen dilin akışına kendimizi kaptırırız. Bu akış esnasında kurulan ilk sözcükler, söylenen ilk sözler önemlidir. Çünkü bu aşamadaki başarı, dili öğrenmedeki hızımızı da belirleyecektir. Öte yandan dili öğrenmek; sadece dildeki kelimeleri öğrenmek manasından çıkıp kültür aktarımına, yaşam tarzı değişikliklerine, farklı toplumlarla kaynaşmaya, duyguları ve düşünceleri olağanın dışında anlatmaya olanak vermeye başlayacaktır. Çünkü insan açısından bakıldığında; insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen şey çoğunlukla dildir. Bu durumu dil deneyimiyle yaşayan kişi de, kendi kabuğunun sınırlarını zorlayarak varlığını farklı bir dilde bulmaya ve kendini keşfetme serüvenine devam edecektir. Dil var oldukça insanların akıllarına sorular getirmeye devam edecek ve bu soruların cevaplarını buldurana kadar sorunu kurcalatmaya devam edecektir. Bir not, bir dize, bir ses, bir hareket insanı etkileşim içine dâhil edebilecektir.

Yeni bir dilin öğreniminde etkileşim içinde olabilmek oldukça önemlidir. Hedef dilin konuşucularına maruz kalmak en iyi öğrenme yöntemlerindedir. Dili o dilin etrafında şekillenmiş kültürünün beraberinde öğrenmek, yaşamak; en doğru ve en kolay öğrenme şeklidir. Bununla birlikte öğrenilen dil ve dilin ait olduğu kültür, kişinin ana dili ve kültürüyle benzerlikler ve farklılıklar anlamında karşılaştırılarak öğrenilirse daha kalıcı ve zengin

öğrenmeler gerçekleşecektir. Çiftçi, Batur ve Keklik, dil öğrenme durumlarında kültür etmeninden doğabilecek sıkıntılar ve bu sıkıntıların giderilmesi hususunda şunları dile getirmiştir:

Yabancı dil öğrenmek, yabancı bir kültür ile diyaloga girmek demektir. Yabancı dil öğrenirken iki kültür birbirleriyle sürekli etkileşim içindedir. Bu dersler, öğrencinin hem kendi kültürü hem de yabancı kültür ile buluştuğu, iki kültürün benzer ve farklı yanlarını kavrayıp, karşılaştırmalar yaptığı bir alandır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde, kültürlerarası etkileşim üst amaç olarak benimsenmiştir. Kültürlerarası bildirişim, anlaşmayı amaçlayan yabancı dil öğretimi önyargıları ve yanlış anlamaları ortadan kaldırmayı sağlayan bir yoldur. (2013, s. 367)

Yeni bir dili öğrenme maksadının ne olduğu, bireyin dili niçin öğrendiği de önemlidir. Bir dili öğrenmek bazen hayranlıkla beliren bir özentiden bazen de zorunluluk durumunda beliren acizlikten kaynaklanabilir. Birey; daha iyi bir yaşam, iş ve eğitim olanaklarında artış, seyahati rahat tamamlama, kendine popülerlik kazandırma ve dünya görüşünü değiştirme açısından dil öğrenebilir. Öte yandan başka bir birey; göçe zorlandığı için gittiği ülkede yaşama tutunma, iş bulma, ailesini geçindirme, bakışları üzerine çekmeme ve normal görünmek için de dil öğrenmek zorunda kalabilir.

Dil öğretimi zorunluluk durumundan çıkıp hevese dönüştüğünde verimli ürünler elde edilir. Kişi, toplumun içinde dile maruz kaldığında ilk olarak cümle kalıplarıyla dolu olan konuşmaları duyar ve bunu anlamlandırmaya çalışır. Kelimeler tekrar edile edile kişinin algısı kelimeleri zihinde anlamlandırmaya başlar. Öğrenilen her yeni kelime yeni bir cümle denemesi olarak karşımıza çıkar. Bu durum kişinin kendini ifade edişinin başlangıcı olarak oldukça önemlidir. Dil öğrenme yolunda atılan adımlar, bir anahtar gibi başka başka yolların başlangıcına işaretler. Yolun sonunda kişi; belki o dile ait bir edebi yapıtı çok iyi düzeyde

anlama ve yorumlama yetisine sahip olacak, belki de günlük dilde kullanılan deyim atasözlerini uygun kurallar çerçevesinde kullanır duruma gelecektir.

Yeni bir dili öğretmede ve öğrenmede asıl amaç; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisi ile birlikte dil bilgisi ve kelime hazinesinde yeterli düzeye ulaşarak dili konuşanlarla iyi bir iletişim sağlayacak düzeye ulaşmaktır. Bu öğrenmenin gerçekleşmesi için de birey, dil ediniminde profesyonel, düzenli, sürekli ve süreli bir eğitime tabi tutulmalıdır.

Bu çalışma, bir eğitim ortamı içinde bulunan Suriyeli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmelerinde tümdengelim yönteminin temel dil becerileri, dil bilgisi ve kelime hazinesi edinimi açısından işlerliğini tespit edecektir. Dil öğretimi alanında pek çok yol, yöntem ve teknik uygulanabilir. Ancak bu yol, yöntem ve tekniklerin öğretim sürecinde kullanılarak temel dil becerileri, dil bilgisi ve kelime hazinesi açısından ortak bir çerçevede incelendiği çalışmalara alan yazın taramalarında rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, *“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin tümdengelim yöntemi ile Türkçe öğrenim sürecinde temel dil becerileri, dil bilgisi ve kelime hazinesi durumları nedir?”* sorusu hakkında cevaplar aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken zorlandıkları, kolayca yaptıkları, başarılı ve başarısız oldukları ders içi faaliyetler gözlemlenerek tespit edilen eksikliklerden yola çıkarak ve yapılmıştır.

Araştırmada, çeşitli öğretim yöntemlerinin ve etkinliklerinin kullanılmasıyla Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinde temel dil becerileri, dil bilgisi ve kelime hazinesi kazanım durumlarını tespit ederek ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında araştırmada aşağıdaki sorulara karşılık cevaplar aranmıştır.

1. Suriyeli öğrencilerin tümdengelim yöntemi ile dil öğretimi öncesinde temel dil becerilerinde, dil bilgisinde ve kelime hazinelerindeki durum nedir?
2. Belirlenen dil sorunları dikkate alınarak oluşturulan tümdengelim yöntemi ile öğretim uygulamalarında süreç nasıl ilerlemiştir?
3. Yapılan öğretim uygulamaları sonrası temel dil becerileri, dil bilgisi ve kelime hazinesi gelişimi ne düzeyde olmuştur?
4. Yapılan öğretim uygulamaları sonrasında temel dil becerileri, dil bilgisi ve kelime hazinesi gelişiminde; cinsiyet ve ana dil farklılığının etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bireyler yaşadıkları toplum içinde duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla ifade eder. Dile olan hâkimiyet kişinin kendini anlatabilme yetisini geliştirmede son derece önemlidir. Dile yabancı bir bireyin; anlama (okuma ve dinleme), anlatma (konuşma ve yazma) dil becerileri hakkında bir fikrinin olması ve o dili kullanabilmesi günlük hayatındaki engelleri ortadan kaldırabilir. Dil, sosyal deneyimlerle ya da taklit yoluyla da edinilebilir. Sosyal öğrenmeler hızlı bir öğrenme sağlarken dilin kuralları açısından eksikliklerle yanlışlarla dolu olabilir. Bu açıdan edinilen dil eğitiminin uzmanlık içermesinin yanında sabırlı olmak da gerekir. Ancak her dil öğretimi aynı yöntemle yapılamaz. Dersin hedefindeki kişinin ana dili özellikleri, dil öğretiminde kullanılacak kaynak kitaplar, dersi veren öğretmenin dil öğretimindeki yetkinliği ve yöntemi uygulayış tarzı verimli bir sürecin önemli etmenleridir.

Suriyeli öğrencilerin dil yeterlilikleri ve Türkçeyi algılama düzeyleri konusu literatürde çok yeni bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmalar oldukça yeni bir zaman diliminde başladığı için alan yazın araştırmalarında bu konunun işlenmediği göze çarpmaktadır. Suriyeli öğrencilerin merkezinde olduğu bu araştırmada; tümdengelim yöntemiyle dil öğretimi sonucunda öğrencilerin temel dil becerileri ölçülecek, dil bilgisi yeterlilikleri saptanacak ve kelime hazinesine yönelik bir analiz ortaya koyulacaktır. Çok boyutlu olan bu araştırma

öğrencilerin geçmiş yaşamlarıyla şimdi arasında bağ kurmakla kalmayıp dil, kültür ve düşünce yapılarını da açıkça ortaya çıkaracaktır. Bu açıdan baktığımızda yapılan araştırma literatürde olan bir eksikliği gidermek açısından büyük bir önem taşıyacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın kendi içinde sağlıklı bir sonuç vermesi adına yürütüldüğü ortamdaki olanaklara ya da olanaksızlıklara dikkat edilerek araştırmaya bazı sınırlılıklar getirilmiştir.

Bunlar:

- ❖ 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Avcılar ilçesindeki bir devlet okulunda 4.sınıfa devamlılığını sürdüren 22 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- ❖ Veri toplama araçları: araştırmayı yürüten öğretmenin günlüğü, konuşma ses kayıtları, veli görüşme formu, konuşma – dinleme – okuma – yazma – dil bilgisi - söz varlığı dereceli puanlama anahtarı formları, ders içi etkinlik kâğıtları, ön öğrenmeler değerlendirme ve son öğrenmeler değerlendirme formu ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

- ❖ Araştırmada öğrencilerin yazılı ve sözlü şekilde yapılan Türkçe bilgilerine dair ön ölçümlerinin öğrencinin var olan durumunu yansıttığı varsayılmıştır.
- ❖ Araştırmayı yürüten araştırmacı öğretmenin ve katılımcı Suriyeli öğrencilerin araştırma öncesinde, esnasında ve sonrasında asıl olan duygularını, düşüncelerini ve hislerini yansıttığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Dil Becerileri: İnsanı diğer tabii varlıklardan farklı ve üstün kılan durum, dil üzerine bir beceriye sahip olmasıdır. Dil becerisi; konuşma, dinleme, yazma ve okuma olarak dört ana başlık adı altında toplanmıştır. Dil becerileri şeklinde adlandırdığımız bu kavramın içindeki

parçaları birbirinden ayrı bir şekilde düşünmek mümkün olamaz. Dinleme ve okuma becerileri anlamayı, yazma ve konuşma becerileri ise anlatmayı meydana getirerek iletişim sürecinin olmazsa olmazları şeklinde karşımıza çıkarlar. Bu iletişim süreci boyunca bireyler kendilerinde var olan bu dil becerileri sayesinde kendilerini diğer insanlara aktarmakta, duygu ve düşünce dünyalarını karşılarındaki insana ifade edebilmektedirler (Ceran, 2012).

Dinleme: Konuşma eylemini gerçekleştiren bir bireyin onu dinleyecek olan başka bir bireye anlatmak istediklerini sorunsuz bir şekilde aktarmasının ardından söylenilmek isteneni algılama ve bir karşı tepki olarak yanıt verebilme etkinliğine dinleme adı verilir (Demirel, 1993).

Konuşma: Bireyin kendi fikirlerini doğrudan sözel bir şekilde ifade ettiği; duygularını, isteklerini, temennilerini ve dileklerini diğer kişilere doğrudan aktardığı; bir başına kullanıldığında anlamsızlaşarak, başka insanlarla etkileşimle kurulabilecek bir beceri olduğu söylenebilir (Yalçın, 2006).

Okuma: Ana dili konuşucuları tarafından konuşma ve dinleme becerilerinden sonra kazılarak, gözün gördüğü işaret yapılarının beyin tarafından algılanılarak beynin kendi içinde değerlendirdiği ve anlamlandırdığı bir süreç olarak tanımlanabilir (Özbay, 2007). Yazının anlamlı bir şekilde yorumlandığı fiziksel ve zihinsel unsurların bir arada çalıştığı oldukça karmaşık bir süreci içinde barındıran bu eylem; görme organının yazılı metin üzerinde sıçrayışlar yapması üzerine kelimeleri oluşturan şekilleri görerek bu şekilleri anlamlandırma, kavrama ve sese dökme olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, 1989).

Yazma: Duygu, düşünce ve beklentilerin birtakım kurallara göre dizilmiş işaretlerle anlatılmasıdır. Beş duyu ile algılanan somut dünyayı, hayalleri, duyguları anlatmak, sayısız yıllık birikimle oluşmuş işaret ve sembollerin üzerinde anlaşmaya varılması sonucu hisler ve durumların belli kurullarla ortaya konmasıdır (Demirel, 1999, Özbay, 2007, Sever, 2004).

Tümdengelim Yöntemi: Bazı kanun, ilke veya kurallardan yola çıkarak öznel ya da nesnel bir durumu, olayı veya örnekleri inceleyerek açıklama, sonuca bağlama yöntemidir.

PICTES Projesi: Finansal düzenlemelerini Avrupa Birliği'nin sağladığı geçici koruma tedbirinden yararlanan Suriyeli mültecilerin Türkiye Cumhuriyeti Devletine uyumunu sağlamak, bireylere eğitim, beceri ve meslek kazandırmak yoluyla kazanım sağlamaları adına Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Eğitim Hizmetlerinin Desteklenmesi Projesi devletimizce hazırlanmıştır (Karakütük ve Kavak, 2017).

Kelime Hazinesi: Bilimsel olarak dilbilim çalışmalarında, bir dilin kendi içinde barındırdığı sözcüklerini, yabancı dillerden geldiği bilinen öğelerini, deyim ve atasözlerini, bunlarla beraber insanlar arasındaki sözel olarak kurulan ilişkilerde gelenek olarak kullanılan kalıplaşan sözleri ve vecizeleri ele alarak büyük bir topluluğu içinde barındıran söz varlığı olarak da bilinen bir yapıdır (Aksan, 2002).

Dil Bilgisi: Bir dilin içinde varlığını bildiğimiz; ek, kök, ses, hece, kelime, kelime grupları, cümle ve metin gibi dilin içinde varlığını sürdüren bu yapıları her açıdan inceleyen ve bu yapıların tanımlarını, şekillerini kısacası kanunlarını ortaya çıkaran bir bilim dalıdır (Ergin, 1999).

Bölüm II: Alanyazın Taraması

Göç Kavramı Üzerine

Birey; doğduğu, hayatını kurduğu ve yaşamını sürdürdüğü toprakla mutlak bir bağlılık içindedir. Pek çok nedenden dolayı yaşadığı mekânı bırakmak durumunda kalan birey hayatını devam ettirme güdüsüyle harekete geçer. Bu bağlamda en olağan tanımıyla göç durumu için; anlamlı bir uzaklıkta ve etkisinin yoğun bir şekilde hissedileceği bir süre içinde gerçekleşen bütün yer değiştirmeler şeklinde bir tanım yapılabilir (Erder, 1986, s. 9).

İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar olan süreçte yer değiştirme hareketi olarak bilinen göç olgusunun özelliklerinde süreklilik gösteren farklılıklar meydana gelmiştir. İnsanlık tarihine bakıldığında ilkel çağlardan itibaren yer değiştirme olgusu; iklim etmeni, coğrafi durum, sefalet, açlık, kitleler arası savaş, kitlece sürgün, kıtlık gibi nedenlerden bir zorunluluk olarak ortaya çıkarken şu anda çoğunluklu olarak daha iyi yaşam koşulları elde etmek umuduyla eğitim, sanayileşme, kültürel, siyasi gereksinimler kaynaklı olduğu gözlemlenmektedir. Buradan hareketle geçmişten günümüze toplumların çok fazla sayıda ve şekilde göç olgusu ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Pek çok araştırmacı geçmişten günümüze doğru uzanan insanlığın bu hikâyesini takip etmek istemişlerdir. Farklı farklı göç tanımları üzerine çalışmalar yaparak göç sürecinin serüveni hakkında açıklamalar yapabilmeyi amaçlamışlardır.

Türk Dil Kurumuna bağlı Türkçe Sözlükteki göç tanımı şu şekilde karşımıza çıkmaktadır; “ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” (tdk.gov.tr, 2018). Aynı zamanda göç durumu, dünya üzerinde yaşayan insanların; gönüllü yahut zorunlu olarak, toplu bir halde ya da tek başlarına yaptıkları, gidilen ülkede kalıcı - geçici bir halde, bulunduğu ülkenin sınırları dışına çıkararak veya kendi bölgesi içindeki yer değiştirmeleridir (Adıgüzel, 2016) şeklinde açıklanmıştır. Göç kavramı, Kofman ve diğerlerinin

(2000, s. 1) anlatmak istediği şekilde göç durumuna, insanlığın başlangıcıyla meydana çıkan, sadece yaşanılan yerin değişiklik göstermesini değil aynı zamanda kültürel ve ekonomik yapıyla sosyal denge değişimlerini de içinde barındıran başka fertlerin başka sebeplerle bölgelerini zamanları değişiklik gösterecek şekilde terk etmesi şeklinde değinilmiştir. Toros'un (2008, s. 9) tanımına göre de göç olgusu; bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri alanlardan, alışkanlık gösterdikleri komşuluk, yardımlaşma gibi sosyal yapılardan, kendi hallerinde kurmuş oldukları işlerden kazanım sağladıkları ekonomik imkânlardan açıkçası toplumsal hayatın pek çok getirilerinden uzaklaşmak zorunda kalarak yaşamlarına devam edecekleri yeni alanlara gitmesi, sürülmesi şeklinde anlatılabilir. Uğuz ve diğerleri (2004, s. 387), açısından konuya bakıldığında göç kavramını; yepyeni bir kitlesel hareket olarak görmektedirler. Toplulukların bu tip değişimlerden olumlu ya da olumsuz olarak etkilendiğini ve bunun sonucunda da çeşitli uyum sorunlarıyla karşılaşabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu tanımlardan hareketle kapsam olarak daha geniş bir bakış açısıyla bir göç tanımı yapılması gerekirse; bireyin hayatının devamlılığını sürdürdüğü bir alandan başka bir alana yapılan, sosyal ve kültürel açıdan, toplumu oluşturan politik ve bireysel dinamiklerden etkilenen, süre açısından belirli bir zaman dilimi hakkında bahsedilemeyen bu eylemin, geriye dönme veya sürekli yerleşim düşüncesiyle hareket edilen bir yer değiştirme durumu olduğu söylenebilmektedir (Yalçın, 2004). Akıncı ve diğerlerine (2015, s. 61-62) göre; Bir toplum açısından bakıldığında göç sadece politikadan, ekonomiden, hukuktan, toplumdan ibaret değildir. Göç, toplum içinde yaşayan bireyleri; temel insan haklarından, can güvenliğinden, ona bahşedilen yaşama hakkından yoksun bırakma gibi oldukça kapsamlı ve insani açıdan pek çok yönü bulunan bir yapıdır.

Yapılan tanımlara bakıldığında göç olgusunun karmaşık, çok boyutlu ve toplumu derinden etkileyen bir yapısının olduğunu söylemek mümkündür. Bu karmaşık yapı kendini göçün nedenlerinde, amaçlarında, yöntemlerinde ve çeşitliliğinde de göstermiştir.

Göç ve Nedenleri

Göç kavramını; nedenler açısından zorunlu olup olmayışına, amaçları açısından sığınma talebi istenip istenmemesine ve hedefe varmakta kullanılan yöntemler üzerine yasal olup olmadığına varan farklı kıstaslara uygun bir şekilde tanımlamak mümkündür. Göçle ilgili ana başlıkları bu şekilde tablolamak da durumu net bir şekilde ortaya koymak adına yararlı olacaktır. Adıgüzel'in oluşturmuş olduğu bu tablo ve içerikler de aşağıda şu şekilde verilmiştir:

Tablo 1

Göçün Nedenleri

Göçün Nedenleri		
Göçün Yapılış Amacı	Ekonomik Sebeplerle	Ekonomik Olmayan Sebeplerle
Göçün Alanı	İç	Dış
Göçü Tetikleyen Unsurlar	Zorunlu	İstekli
Göçün Süresi	Geçici	Kalıcı
Son Yerleşim Yeri	Transit	Yerleşik
Yasal Statü	Yasal	Yasa Dışı
Göçmen Özelliği	Nitelikli	Niteliksiz
Göçün Boyutu	Birey Halinde	Toplu Halde

(Adıgüzel, 2016, s. 20)

Ekonomik Sebeplerle/ Ekonomik Olmayan Sebeplerle. Kişiler, yaşam düzeylerinin olanaklarını arttırmak, aileleri ve kendileri için yaşanabilir daha iyi imkânlar bulma amacıyla yaşam gerekliliklerini ve beklentilerini iyileştirmek adına bir yaşam alanından başka bir yaşam alanına gitmelerine ekonomik göç denir. Bu göç çeşidini kullanarak başka bir yere göç eden kişiye ise ekonomik göçmen denilmektedir.

Dış (Farklı Bölgeye) Göç / İç (Kendi Bölgesinde) Göç. Bireyler için göç kavramı düşünüldüğünde her zaman buldukları ülkenin dışındaki başka bir ülkeye göç etmedikleri görülmektedir. Çoğu durumda göç; kitlelerin yaşamlarını sürdürdükleri ülke içinde yer değiştirmesiyle oluşan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tip göçlere; iç göçler adı verilir. Uluslararası çizilmiş sınırları pek çok farklı yolla geçerek gerçekleştirilen bir ülkeden bir başka ülkeye yapılan geçişlere dış göçler denilmektedir.

Zorunlu/İstekli. Göç kavramının çeşitliliğine baktığımızda üzerinde durulması gereken konulardan biri de göçü gerçekleştiren bireylerin ya da kitlelerin bu göç süresince gönüllü olup olmayışlarıdır. Bireyin kendi isteğiyle göç etmesi gönüllü göç olarak literatürde yer almaktadır. Gönüllü göçe örnek teşkil etmesi bakımından beyin göçü veya ekonomik nedenli göçler örnek verilebilir. Bireylerin ya da kitlelerin zorunlu olarak göç etme sebeplerine baktığımızda; işkence altında yaşama, savaş mağduru olma, cezalandırılmayla karşı karşıya kalma, ölüm tehlikesinin bulunması, ülke yönetiminin bireyüstündeki baskısı, kişisel özgürlüklerin yok sayılması gibi pek çok neden sıralanmaktadır. Tüm bu nedenlerle yaşadığı yerden kendi isteğiyle ya da mecburen ayrılmak zorunda olanlar da zorunlu göç yapmış sayılabilirler.

Geçici/ Kalıcı. Göçte geçici ya da kalıcı olma durumu göç eden bireyin yaşamına bağlı olduğu kadar göç ettiği ülkenin mevcut durumda koşulların düzeliş düzelmediğine de bağlıdır. Geçici ve kalıcı göç, bölgenin şartlarına ve gidilen bölgenin durumuna göre değişiklik göstermektedir. Bir sene gibi bir süre olabileceği gibi bir ömür boyu ya da bireyin soyundan gelerek o bölgede yaşamaya başlayan diğer kuşaklarına kadar devam edebilmektedir (Adıgüzel, 2016, s. 21).

Transit/ Yerleşik. Yerleşim yeri açısından bir bölgeden çıkarak başka bir bölgeye gitme halinde arada bulunan bölgelerde hiç durmadan transit olarak diğer bir bölgeye (transit ülkede) geçmeye ‘transit göç’ ve transit yolla yola çıkan göçmenlere de ‘transit göçmen’ denilmektedir (Adıgüzel, 2016, s. 4). Bu durumun en yakın örneğine olarak 2011 yılının ortalarından itibaren

Avrupa'ya geçmek için Türkiye'de özellikle aylarca Edirne'de bekleyen Suriyeli göçmenlerde rastlamaktayız. Bunun haricinde pek çok Ortadoğu ve Afrika ülkelerinden gelerek göçmen olarak ülkemizde kısa süreli bulunan yasadışı yollarla Avrupa'ya, Asya'ya geçmeye çalışan insanlar da unutulmamalıdır.

Nitelikli/ Niteliksiz. Bireylerin; iş deneyimi, eğitim düzeyleri gibi özelliklerine göre nitelikli olup olmaması açısından ikiye ayrılır. Nitelikli göçler genellikle beyin göçü kavramını içine alırken niteliksiz göçler daha çok zorunlu göçlerde karşımıza çıkmaktadır.

Yasal/Yasadışı. Göçlerin sınıflanma kriterlerinden biri olan göçün yasal olup olmaması son derece önemli ve irdelenmesi gereken bir konudur. Yasal göç kavramı, gerekli yasal düzenlemelerin sağlandığı yollarla bir ülkeden/bölgeden başka bir ülkeye/bölgeye yapılan göçü anlatmaktadır. Yasal olarak yapılan göçmenlerin bilgilerinin devletin kontrolünde bulunduğu hiçbir aykırılığın bulunmadığı göçlere düzenli göçler adı verilirken yasadışı olarak devlet kontrolünün bulunmadığı içinde pek çok aykırılık barındıran göçlere ise düzensiz göç denmektedir. Son yıllarda ülkemizde çok fazla miktarda yapılan düzensiz göç örneklerini görmekteyiz.

Birey Halinde/ Toplu Halde. Genel olarak göçler bireysel tabanda olabildiği gibi toplu bir halde kitlesel bir şekilde de gerçekleştirilmektedir. Toplu halde yapılan göçlere bakıldığında bu göçlerin genel olarak; çatışmalar, savaşlar ve hastalıklar nedeniyle meydana geldiği söylenebilmektedir.

Göçmen, Mülteci ve Sığınmacı Arasındaki Farklar

Göç araştırmalarında çok miktarda karşımıza çıkan *mülteci*, *göçmen*, *sığınmacı* gibi kavramlar bir hayli karıştırılan kavramlardır. Bu kavramların doğru şekilde kullanılması yapılan bilimsel araştırmaların nitelik ve nicelik olarak farkındalıklarına önemli katkılar sunmaktadır.

Mülteci

Mültecilik için yapılabilecek en geçerli tanım; temel olarak 141 devlet tarafından alınan kararlarla 1951 tarihinde imzalanıp 22 Nisan 1954 tarihinde yürürlüğe girmiş olan Cenevre Sözleşmesi'nde yapılmış olup daha sonra 1967 yılında imzalanan Ek Protokol ve diğer bazı antlaşmalarla genişletilerek günümüze kadar ulaşmıştır (Usanmaz ve Güven, 2013). Milletlerarası hukukta 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesine göre mülteci kavramı; Mensup olduğu milleti, ırkı, dili, dini, belli bir toplumsal hareket grubuna üyeliği veya siyasi düşünceleri sebebiyle zulme maruz kalacağından korktuğu için vatandaşlık hakkının bulunduğu ülkenin korumasından korku nedeniyle yararlanamayan kişiye denir. Sözleşmedeki bu tanımdan yola çıkarak, devletlerin imzaladıkları anlaşmalar dolayısıyla bu statüyü tanıdıkları kişiler ile baskılar nedeniyle bir ülkeden kaçarak başka bir ülkede sığınma arayan ve halihazırda kendisine söz konusu statü tanınmamış olan kişiler arasında ayırım yapılmaması o dönem devletlerin gündemindeydi. Haliyle bu durum her iki tanımın da “mülteci” olarak adlandırılmasını öngörür hale getirmişti. Böyle bir olasılığa karşı BMMYK, faaliyetlerinde “mülteciler” ve “yer değiştirmiş kişiler” ayırımını kullanarak kafa karışıklığına karşı bir çözüm yolu sunmuştur.

Göçmen

Sosyal ve maddi durumlarını ileriye dönük olarak iyileştirmek hem kendileri için hem de ailelerinin hayattan beklentilerini, umutlarını ve hayallerini arttırmak adına bir ülkeden/bölgeden başka bir ülkeye/bölgeye göç eden bireyleri anlatan kavramdır. Kendi ülkelerinden eğitim, çalışma gibi durumlarla ayrılan kişiler için bu tanım geçerliliğini korumaktadır. Göçmenler; yaşadıkları ülkeden savaş, korku, esaret gibi durumlarla ayrılan kişilerle karıştırılmamalıdır. Bu durumu yaşayan kişiler, vatandaşı oldukları ülkenin korumasından yararlanmaya devam ederler. Daha iyi bir yaşam standardına kavuşabilmek adına kendi istekleri doğrultusunda bu kararı verirler. Göçmenlerin; ülke ya da bölge

değişimleri pasaport, vize gibi yasal bir belgeyle düzenli bir halde yapılabilirken, bazılarında ülkelerin yasal sistemlerine aykırı bir şekilde yasadışı yollarla ülkeye girişlerinin olduğu bilinmektedir.

Bir kişinin göçmen olarak görülmesi için gerekli zaman sınırı ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de OECD ülkeleri genelinde bu süre bir sene olarak kabul görmüştür. Ayrıca dünyanın başka bölgelerine bakıldığında göçmenlik süresi için altı aya ihtiyaç olduğu da verilerde bulunmaktadır (Daniş, 2016). Türkiye'nin göçmenliğe bakış açısına baktığımızda ilgili kavram hakkında uluslararası literatürden farklı bir görüşün hâkim olduğu görülmektedir. Türk Hukukunda göçmen kavramı; Türk soyunun devamlılığını sağlayan ve Türk kültürüne sıkı sıkıya bağlı olma şartıyla ve ülkemize yerleşmek üzere gelmiş olan kişileri içine almaktadır. (Başak, 2011).

Göçmenlik kavramı Türk vatandaşlığını kazanma yeterlilikleri açısından göçmen kişileri 'ayrıcalıklı yabancı' statüsüne koymaktadır. Başka bir ifadeyle, göçmenler yani muhacirler, Türk vatandaşı olmaya epeyce yaklaşmış durumdaki yabancılardır denilebilir (Aybay, 2004).

Sığınmacı

Sığınmacı ya da eski adıyla iltica eden, mülteci olarak uluslararası başvurularda bulunup kendileri için koruma sağlanmasını isteyen ancak statüleri hakkında resmi bir alanda varlıkları tanınmamış bireylere denir. Sığınmacı terimi genel hatlarıyla, mülteci statüsünü almaya yönelik yapılan başvurularının ilgili hükümet ya da Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından olumlu bir karara bağlanmasını bekleyen kişiler için kullanılmaktadır. Sığınmacılar devlet bünyesinde resmi olarak tanınmasalar da alınan kararlar gereği kendi ülkelerine zorla geri gönderilemezler ve hakları koruma altındadır.

Uluslararası mülteci hukukuna baktığımızda, sığınmacı statüsü bir geçicilik durumuyla anılmaktadır ve başvuru şartlarının olumlu dönüş sağlamasıyla mülteci statüsüne dönüşmekte ve kişi göç ettiği ülkenin izin verdiği süre boyunca sağlanan bu korumadan yararlanmaktadır. (Uzun, 2015)

Arap Baharı, Türkiye, Göç ve Sonrası

Arap Baharı; Arap coğrafyasında halkların; özgürlük, demokrasi, insani gelişmeler üzerine ilerlemeler gibi taleplerden ortaya çıkmış olup; ülkelerin bütününde bölgesel çapta, toplumun pek çok kesimine yayılmış siyasi ve silahlı olarak desteklenen bir harekettir. Süreç içinde çeşitli mitingler, gösteriler, protestolar ve iç çatışmalar yaşanmıştır. Arap halkları, özgürlük mücadeleleri için birçok Arap rejimini devirerek mevcut düzenin devam etmesine engel olmuşlardır. İlk kıvılcım olarak protestolar, 18 Aralık 2010 tarihinde Tunus'ta başlamış daha sonra Ortadoğu coğrafyasında domino etkisi oluşturarak Mısır, Yemen, Cezayir ve Ürdün'e sıçramıştır. Bu protestolar ayaklanmalara dönüşerek Mısır ve Tunus'ta halklar açısından başarı göstermiş olup, 23 yıldır devlet rejimini yöneten Zeynel Abidin Bin Ali ile 30 yıldır devlet yöneticiliği yapan Hüsnü Mübarek'in görevlerini kendi isteklerinin dışında bırakmasıyla sonuç vermiştir.

Arap Baharının Suriye'de ilk ortaya çıkışı, 15 Mart 2011 tarihinde Dera'da başlamıştır. Arap Baharının etkisiyle devrilen diktatör devlet başkanlarının ülkelerinden ilham alarak eyleme başlayan Beşşar Hafız el-Esad karşıtı muhalifler, yanlarına insan toplayıp silahlanarak Esad'a karşı çatışmaya girmişlerdir. Açıkçası Suriye muhalefeti, devlet başkanı Beşşar Esad rejimini devirmek ve kendi ifadeleri doğrultusunda Özgür Suriye devletini kurmak için silahlı bir isyana başlamışlardır. Suriye'de her iki taraf da dış ülkelere askeri ve ekonomik destek olarak çatışmalara devam etmişlerdir. Çatışmaların sürmesinin yanı sıra günümüze baktığımızda ülkenin kontrolünün önemli ölçüde Beşşar Esad'ın elinden çıktığı söylenebilmektedir. Tüm olayların gelişimi üzerine iç savaşın çıktığı Suriye'de can ve mal

güvenliğinin olmaması 22.5 milyonluk nüfusun yaklaşık 6 milyonunu göçe zorlamıştır. Göçlerin yoğun olarak; Lübnan, Irak ve Ürdün'e doğru olduğunu görmekteyiz. Sıralanan pek çok ülke gibi Türkiye'de savaştan kaçan Suriyeli sivillere açık kapı politikasını izleyerek sığınmacılara kapılarını açmıştır. Savaş sürecinin başlamasıyla Türkiye'ye hareket eden ilk kitle 29 Nisan 2011 tarihinde göç hareketini başlatmışlardır. Yaklaşık 300 ile 400 arası Suriye vatandaşı Cilvegözü Sınır Kapısına (Hatay) gelerek Türkiye'ye kabul edilmeyi beklemiştir (Poyraz, 2012). Bu tarihten sonra yapılan kitlesel göçlerin sıklıklarının ve niceliklerinin de arttığı gözlemlenmektedir. İlk dört yılın verilerine bakıldığında göç edenlerin %44'ünün Türkiye'ye geldiği bilinmektedir. Göç eden Suriyeliler, göç ettikleri ülkelerde kamplarda ya da kamp dışında bulunan şehir merkezlerinde kendi imkânlarıyla yaşamak zorunda kalmışlardır. Krizden günümüze kadar milyonlarca Suriyeli, gittikleri ülkelerde mülteci ya da sığınmacı olarak yaşamaktadır. Pek çok Suriyeli ise kaçak yollarla ülkeler arası yer değiştirme sırasında hayatlarını kaybetmişlerdir. Suriye'de mevcut iç savaştan kaçan mülteciler, çeşitli yolları kullanarak Avrupa ülkelerine geçmek istemektedir. Bu sebeple Birleşmiş Milletler açısından "günümüzdeki en büyük insani kriz" olarak bilinen Suriyeli sığınmacılar sorunu, bölgede bulunan ülkelerin ve Avrupa ülkelerinin gündeminde yer almaktadır.

Türkiye, coğrafi konumu açısından tarihsel sürecin hemen hemen her döneminde hedef konumunda bulunan ülke veya başka ülkeleri geçiş güzergâhında bulunan transit ülke olarak göçe ev sahipliği yapmak zorunda bırakılmıştır. 1951 Cenevre Sözleşmesine göre Türkiye, mevcut sözleşmeyi ve 1967 Protokolünü coğrafi sınırlar sebebiyle uygulamaktadır. Anlaşma sonucu sadece Avrupa devletlerinden gelen kişileri mülteci olarak kabul ederek, Avrupa ülkeleri dışından gelenleri şartlı mülteci adı altında ülkeye almıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti mültecilik hakkındaki kararlarını Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ile işbirliği içerisinde yürüten bir ülkedir.

Türkiye, içinde bulunduğu durum sebebiyle göç eden Suriyeli sığınmacılara başta mülteci statüsü vermeyerek ve sığınmacıları “misafir” olarak adlandırmıştır. Ancak “misafir” kavramının haklar açısından uluslararası hukukta bir yaptırımını olmadığından dolayı bu durum sığınmacılara yönelik olumsuz davranışlara dönüşme riskini içinde barındırmaktadır (Öner, 2014). Bu durumu önlemek adına Türkiye, Geçici Koruma Statüsü adı altında göçle gelen mültecilerin haklarını korumaya çalışmıştır.

Geçici Koruma Statüsü

Geçici Koruma, ülkelerde meydana gelen olaylar karşısında insanların akınlar halinde göç etmelerinin sonucunda göç edenlerin insani açıdan refahlarının sağlanabilmesi için ortaya konulan hukuki bir durumdur. Geçici Korumanın ilk örneklerine 1970'lerin ortasında Asya'da rastlamaktayız. Uygulamaya konulan bu yöntem ile iç savaş gibi büyük çaplı olaylarda halka uygulanan şiddet sonucu yerinden olan kişilere devamlılığı sağlanabilecek çözümler sağlanana kadar koruma sağlanması düşünülmüştür.

Suriyelilerin içinde buldukları bu duruma ilişkin ilk kez hukuki düzenleme kararını, İçişleri Bakanlığına bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından 30 Mart 2012 tarihinde yürürlüğe konulan ve 62 sayılı ‘Türkiye’ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge olduğunu görmekteyiz. Adı geçen yönergenin temelini; topluluk halinde yapılan göçlerdeki sığınma durumlarında ortaya çıkan koruma ihtiyacının anında verilmesi amacıyla göç edilen ülkeye kolay bir şekilde erişimin sağlanması, göç eden mültecinin kendi ülkesine geri gönderilmemesi ilkesinin dikkate alınması ve insani yaşam haklarına uygun standartların oluşturulması olarak bilinen ‘geçici koruma’ oluşturmaktadır. Bu yönerge öncesinde 1994 Yönetmeliği kapsamında geçici koruma statüsü verilen Suriyelilere 1 yıllığına tanınan haklar 3 yıla kadar uzatılabilir durumdaydı. Ancak mültecilerin yakın bir tarihte kendi topraklarına dönemeyeceği öngörülünce 2014 yılında kabul

gören ‘Geçici Koruma Yönetmeliği’ ile 1994 Yönetmeliği tedavülden kaldırılarak yeni yönetmelikte mülteciler için belirli bir süre verilmemiş, ülkede kaldıkları dönem boyunca geçici korumaya tabi tutulacaklarına ilişkin karar alınmıştır.

“Geçici koruma” hakkının acil durumlarda ve özellikle toplu göç hareketlerinde başvurulabilecek ‘geçici’ bir çözüm olduğu adından da anlaşılmaktadır. YUKK’un 91/1 maddesine, vatandaşı olduğu ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye hiçbir şekilde geri dönemeyecek durumda olan, acil durumlarda geçici bir koruma bulabilmek adına kitlesel şekilde Türkiye sınırlarına gelerek sınırları geçen yabancılara “geçici koruma” sağlanabileceği kabul görülmüştür (Uzun, 2012). İçişleri Bakanlığı tarafından duyurusu yapılan 30.03.2012 tarihli geçici koruma yönergesinde üç temel ilkeye yer verilmiştir:

- 1- Geri gönderilmeme,
- 2- Temel ihtiyaçlarının karşılanması ilkesi,
- 3- Türkiye topraklarına serbestçe kabul edilme.

Yönergede belirlenen maddelerle, Suriye’den Türkiye’ye toplu halde gelen Suriye vatandaşlarına veya Suriye’de ikameti devam eden vatansızlara geçici koruma hakkı tanınmıştır.

Geçici koruma hakkında sürecin sona ermesiyle ortaya çıkan durumda bundan yararlanma hakkı olan Suriyelilerin seçebileceği dört yol vardır. Bunlar;

- 1- İkamet ya da çalışma gibi farklı bir statüye geçiş
- 2- Kendi ülkesine dönüş
- 3- Farklı bir ülkede hayata devam etme
- 4- Mülteci veya diğer uluslararası koruma haklarından herhangi birine geçiş.

Türkiye gündemine bakıldığında; göç eden Suriyelilerin kayıt altına alınması, ihtiyaçlarının giderilmesi, güvenliklerinin sağlanması gibi pek çok husus Türkiye Cumhuriyeti Devleti için son derece önemlidir. Özellikle kayıt altına alınması durumunun önemliliği sebebiyle, 4/4/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91. maddesine hazırlanan ve 22/10/2014 tarihli ve 29153 numaralı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Bakanlar Kurulu kararınca Türkiye’deki Suriyeliler, Geçici Koruma Yönetmeliği ile “geçici koruma statüsü” altına alınmıştır (afad.gov.tr). Böylelikle sığınmacılar geçici koruma sayesinde BMMYK’nın yardımlarından da yararlanma imkânı elde etmişlerdir.

Sığınma hakkı verilmesi yönü ile büyük çaplı nüfus hareketlerinde korumanın sağlanması için önemli bir yapıda olan geçici korumada çoğu zaman mültecilerin sahip olduğu pek çok sosyal hak (başta eğitim ve çalışma hakkı) zamanında verilmemekte dolayısıyla geçici korumanın süresi her defasında uzadığında bu dezavantajlı grupların sorunlarına yeni sorunlar eklenmektedir (rightsagenda.org, 2019).

Türkiye’de Yaşayan Suriyelilere Verilen Haklar

Uluslararası anlamda, Türkiye’nin de kabul ettiği sözleşmelerle birlikte mülteci ve sığınmacılara birtakım haklar tanınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 14. maddesi uyarınca her birey güvenli bir alanda sığınma hakkına sahiptir. Ancak bireylere tanınan haklar sadece koruma hakkı ve can güvenliği ile sınırlı kalmamıştır. Mültecilere Türkiye’de yasal olarak yaşayan diğer yabancılara tanınan eşit sosyal ve ekonomik haklar tanınmıştır. Bunlar; can güvenliği, barınma, beslenme, eğitim ve sağlık hizmetlerinden yararlanma, çalışma imkânı şeklinde sıralanan temel ihtiyaçlardır. Tanınan bu haklar, sığınmacı ve mültecilerin temel insan haklarının yanı sıra yaşayabilecekleri sorunlar karşısında koruma sağlama amacıyla düşünülmüş olarak verilen haklar kapsamındadır.

Geçici Koruma Yönetmeliğince Türkiye’de kalma hakkına sahip Suriyeli mülteciler, yönetmelik kapsamında sağlanacak haklardan yararlanmaktadırlar. Kararda beslenme ve

barınmaya ek olarak; sağlık hizmetleri, eğitim hizmetleri, iş piyasasına erişim hizmetleri, sosyal yardım ve tercümanlık hizmetleri gibi hakların da verilebileceği kanunla düzenlenmiştir. Geçici koruma haklarına sahip Suriyeli mülteciler, bu hizmetlerin bir kısmını sevk edildikleri ‘Geçici Barınma Merkezleri’nde alabilecekleri gibi kamu düzeni, kamu güvenliği ve kamu sağlığı açısından herhangi bir sakınca ortaya koymadıkları durumda Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen illerde kalarak bu hizmetlerden yararlanabilmektedirler (Uzun, 2012).

Türkiye’deki Suriyelilerin Göç Durumları ve İstatistikler

Türkiye’ye Suriye’den gelen ilk kitlesel nüfus hareketi, 29 Nisan 2011 tarihinde Hatay İli Reyhanlı ilçesindeki Cilvegözü Sınır Kapısı’ndan 252 kişilik bir grubun ülkeye girişiyle başlamıştır. Bu durum günümüzde de geçerliliğini sürdürmektedir (Erdoğan ve Ünver, 2015).

İçişleri Bakanlığına bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 17.01.2019 tarihli raporunda Türkiye’deki Suriyeli mülteci sayısını biyometrik kayıtlarla tuttuğunu sayının da toplam **3 milyon 632 bin 622 kişi** olduğunu açıklamıştır. Bu kişilerin 1 milyon 970 bin 837’si erkeklerden, 1 milyon 661 bin 785’i ise kadınlardan oluşmaktadır (goc.gov.tr, 2019). Kayıt altında tutulan bu sayılar hemen hemen her gün değişiklik göstermektedir.

Tablo 2

Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Sayısının Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM SAYI
TOPLAM	1.970.837	1.661.785	3.632.622
0-4	248.452	231.702	480.154
5-9	260.848	245.168	506.016
10-18	351.666	311.400	663.066
19-24	320.235	229.287	549.522

25-29	209.177	148.286	357.463
30-34	173.452	126.626	300.078
35-44	204.382	167.824	372.206
45-59	143.282	137.981	281.263
60-90+	59.343	63.511	122.854

Kaynak: (goc.gov.tr, 2019)

Elde bulunan verilere göre 0-18 yaş arasında 1 milyon 649 bin 236 Suriyeli mülteci Türkiye’de yaşıyor. Türkiye’deki kayıtlı Suriyelilerin %45,4’ünü 0-18 yaş aralığındaki bireyler oluşturuyor. Eğitim çağı içinde olan bireylerin okullara kazandırılması çok büyük önem taşıyor.

Tablonun yaş aralığı kısmına göre Suriyeli kadınların sayısının erkeklerin sayısından daha fazla olduğu tek yaş aralığı **60-90+**’dır. Diğer yaş grupları aralıklarının tamamında erkek sayısının kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Genel anlamda ise; Suriyeli erkeklerin sayısı Suriyeli kadınların sayısından 309 bin 52 kişi fazladır. Erkek-kadın arasındaki en büyük fark 90 bin 948 kişi ile 19-24 yaş aralığında karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3

Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler



2012 verileriyle birlikte görülmeyen başlayan Suriyeli mülteci sayısının artışı hala savaşın devam ettiği bölgelerden akın akın göç almamızla birlikte yenidoğan bireylerin bu sayıyı etkilemesinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 4

Geçici Barınma Merkezleri İçinde ve Dışında Kalan Suriyeliler



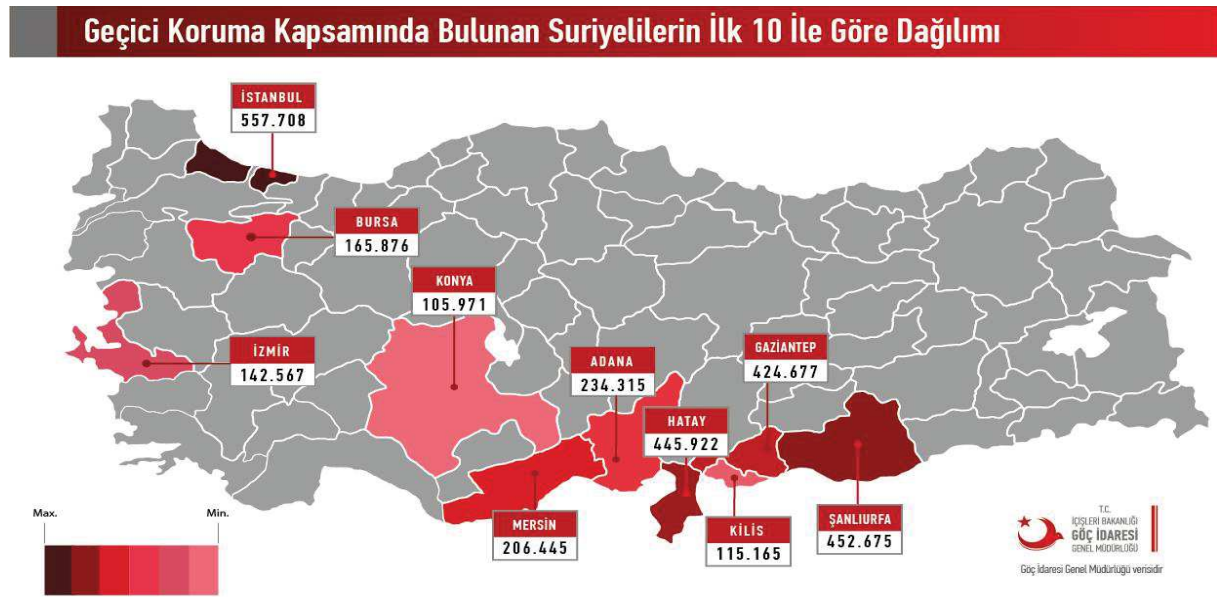
Barınma durumuna göre kamplarda ya da kamp dışı ortamlarda yaşama oranına baktığımızda; geçici barınma merkezlerinde (kamplarda) yaşayan Suriyelilerin sayısı; 17 Ocak 2019 tarihiyle 143 bin 382 kişi olarak açıklanmıştır. Bu sayı bir önceki ay 143 bin 603 kişi, 2017 Aralık ayı sonundaysa 228 bin 251 kişi olarak açıklanmıştır. Son 1 yılda kamplarda yaşayan Suriyeli sayısında 84 bin 869 kişilik bir azalma söz konusudur. Şehirlerde yaşayan Suriyeli sayısı ise son 1 yılda 293 bin 254 kişi artarak 3 milyon 489 bin 240 kişi olmuştur. Göç İdaresi 2018 yılı içerisinde 196 bin 406 yeni Suriyelinin kaydını sisteme geçirmiştir (multeciler.org, 2019).

Günümüzde hemen hemen her şehirde Suriyeli mültecilere rastlamaktayız. Türkiye’de şehirlere göre Suriyeli mültecilerin dağılımlarına baktığımızda; Göç İdaresinin 17 Ocak 2019 tarihindeki verilerine bakarak Suriyelilerin en çok yaşadığı 10 şehir ve bu şehirlerdeki

Suriyelilerin yoğunluğunu aşağıdaki tabloda vermiştir. En çok Suriyeli bulunduran şehir 557 bin 708 kişi ile İstanbul ilidir. İstanbul'u sırayla Hatay, Şanlıurfa ve Gaziantep takip etmektedir. Suriyelilerin nüfus yoğunluğu olarak en az olduğu şehir ise 32 kişi ile Bayburt'tur. Bayburt'u 39 kişi ile Artvin, 56 kişi ile Tunceli takip etmektedir (goc.gov.tr, 2019).

Tablo 5

Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı



Suriyelilerin yerli nüfusa oranla en yoğun yaşadığı il ise %84,48 ile Kilis'tir. Kilis'te kayıtlı olan mülteci sayısı bir önceki aya göre 2 bin 613 kişi azaldığını söylemek mümkündür. Kilis iline kayıtlı Suriyelilerin sayısı, Türk vatandaşlarının sayısından 21 bin 154 kişi daha az olduğunu görmekteyiz. İstanbul'daki duruma baktığımızda çok acil durumların dışında yeni Suriyeli kaydı alınmadığını söylemek mümkündür. Suriyelilerin Türk nüfusuna oranla yoğunluğunun en az olduğu şehir ise % 0,02 oran ile Artvin. Artvin'de 166 bin 143 Türk Vatandaşına karşılık yalnızca 39 Suriyeli bulunuyor. Verilere baktığımızda Türkiye'de Suriyelilerin olmadığı bir şehir bulunmadığı ortadadır (multeciler.org, 2019).

Tablo 6

Suriyeli Mültecilerin En Yoğun Olduğu Şehirler ve Nüfus Oran Dağılımı

ŞEHİR	SAYI	İL NÜFUSU İLE KARŞILAŞTIRMA
İstanbul	557 bin 708	%3,71
Şanlıurfa*	452 bin 675	%22,80
Hatay*	445 bin 922	%28,31
Gaziantep*	424 bin 677	%21,18
Adana*	234 bin 315	%10,57
Mersin	206 bin 445	%11,51
Bursa	165 bin 876	%5,65
İzmir	142 bin 567	%3,33
Kilis*	115 bin 165	%84,48
Konya	105 bin 971	%4,86
Mardin	89 bin 881	%11,10
Ankara	88 bin 855	%1,63
Kahramanmaraş	87 bin 506	%7,77
Kayseri	77 bin 922	%5,66
Kocaeli	54 bin 487	%2,89
Osmaniye*	49 bin 14	%9,29
Diyarbakır	33 bin 904	%1,99
Malatya*	29 bin 430	%3,74
Adıyaman	27 bin 166	%4,42

* İşaretili illerde Suriyelilerin barınması için Geçici Barınma Merkezleri bulunmaktadır.

Suriyeli Mültecilerin Sorunları

Kamp ve kamp dışı yerleşmelerle ülkemizde bulunan Suriyeli mültecilerin; uyum, güvenlik, barınma, iş bulma, psiko-sosyal destek, sağlık ve eğitim hizmetlerine yeterli erişim sağlayamamaları ciddi sorunlar oluşturmaktadır.

Uyum, Bütünleşme ve Asimilasyon

Başlangıçta kısa süreli olarak düşünülen ve geçici bir durum olarak öngörülen Suriyeli mültecilerin göç hareketi giderek kalıcı bir durum haline almaya başlamıştır. Haliyle bu durum aynı zamanda kültürler arası farklılığın, gün yüzüne çıkmasına ve daha da derinleşmesine yol açmıştır. Psikolojik ve sosyolojik yönleri ile toplumu ilgilendiren bu durumun sonucunda kişinin yaşamında pek çok değişime sebep olan göç (yer değiştirme) hareketinden etkilenen ve uyum sürecinin yürütücüsü konumunda olan insan olmuştur. Bambaşka farklı iki kültürel değeri taşıyan bireylerin bir arada bulduklarındaki etkileşimi, kültürel uyum problemlerini de beraberinde getirmektedir. Nitekim göç edilen ülkenin yaşayışlarına ayak uydurmak göç eden bireyi fazlasıyla etkilemektedir. Göç sebebiyle birçok açıdan farklı birer geçmişe sahip bireyler; kültür, dil, din, gelenek gibi bileşenler ile birlikte aynı ortamda hayatlarını devam ettirmek durumunda kalmışlardır (Aksoy, 2012, s. 297). Bu durum beraberinde kültür şoku adını verdiğimiz bir olguyu da ortaya çıkarmaktadır. Bir kültürün egemenliğinde yaşayıp başka bir kültürde kendine yer bulmaya çalışan bireylerin uyum sağlamaya çalışırken yaşadığı güçlükler, bunalımlar, sıkıntılar ve gösterdikleri bütün garip tepkiler literatürde kültür şoku olarak adlandırılmaktadır (Güvenç, 1996, s. 122). Kişinin kendi benliğine saygısı, yaşamı hakkında doyum kıstasları ve sosyal destek çabalarına girişmesi gibi pek çok psiko-sosyal değişkenin olumlu yönde değişimi, kültür şokunu bir nebze de olsa arkada bırakmada oldukça önemlidir (Gün ve Bayraktar, 2008, s. 168). Mültecilerin toplumsal uyum handikabına takılı kalması, bahsi geçen kültür şokunun durumunu arttırmakla birlikte toplumsal düzenin ve bizzat

mültecinin kendisinin “*modern yaşamın gerekliliklerine uygun*” hareket edememesi şeklinde yorumlanmaktadır.

Mülteciler açısından bakıldığında onların üzerine düşen görev; içinde yaşadıkları topluma ve kültüre kendi öz değerlerinden kopmadan uyum sağlayabilmekten, göçün gerçekleştiği ülkeye ve o ülkede yaşayan bireylere düşen görev ise; bütünleşmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için doğru adımların atılmasıyla birlikte anlayışlı olma gerekliliğidir. Aksi takdirde, içinde birçok dili ve kültürü barındıran bir toplumda yetişen bireylerin, içinde yaşadıkları toplumla sosyokültürel kopukluk yaşadıkları gözlemlenecek ve göç edilen ülkeye karşı aidiyet duygusunun oluşamadığı topluluklarla karşı karşıya kalınacaktır. Bu durum bize uyum ile birlikte gerçekleşecek sosyal bütünleşme kavramını bir arada düşündürmektedir. Bütünleşme kavramı, tek bir kişinin tekelinde ve sorumluluğunda olmamalıdır. Hem mültecilerin hem de ev sahibi konumundaki ülkenin, kurumlarının bütünleşmenin her basamağından sorumlu olacağı bilinmelidir. Bu sorumlulukların yerine getirilmesiyle birlikte, göç eden bireylerin kendilerine öz saygılarının artacağı ve sağlıklı bir kültürel kimlik uyumunun kolaylaşacağı aşikârdır. Bununla birlikte kendine güven duyan güçlü topluluklar oluşacak ve bu durumla birlikte mülteciler ev sahibi konumundaki toplum tarafından daha kolay bir şekilde kabul görecektirler (Yavuz, 2013, s. 615-616). Var olan bu duruma farklı bir bakış açısıyla bakan Bauman, kapsayıcılık olarak nitelendirdiği asimilasyon kavramını, günümüz refah rejimlerinin genel eğilimini bir dışlama şeklinde görmüştür. Sosyal yardım uygulamalarının ortak bir yaşam formu yaratma hedefinden ziyade dışlanan grupların ortak yaşam alanlarından uzaklaştırması işlevinin ön plana çıktığını belirtmiştir (Bauman, 1999, s. 99-101). Bu anlatımdan yola çıktığımızda, modern sayılabilecek toplumlarda uyumdan daha ileri bir boyut olarak düşünülen asimilasyon (akültürasyon) kavramı, gündemde olan kültür etmenleri karşısında özgünleşmiş gelenek, görenek ve davranışların devlet içinde yaşayan

herkes tarafından uyulması olarak kullanılırken, Giddens bu kavram için “*eritme potası*” terimini kullanmıştır (Giddens, 2000).

Güvenlik

Kişilerin temel hakları ve özgürlükleri ile güvenliklerini vatandaşı olduğu ülkeler korumakla yükümlüdür. Ancak mülteciler açısından bu durumda farklılıklar olmaktadır. Çünkü bu kişiler vatandaşı olduğu ülkedeki savaş, işgal, dış saldırı ya da kamu düzenini ciddi bir şekilde bozan durumlar sebebiyle vatandaşı olduğu ülkesinin korumasından ve haklarından yararlanamamakta, kişisel güvenlikleri için sığınma talep hakkına sahip olmak durumundadırlar. Ancak tanınan uluslararası korumanın alanı sadece fiziki güvenliği sağlamakla kalmayıp kişinin insani hak ve değerlerine sahip çıkarak insanca bir hayat sürdürebilmesi için yeterli bir ortam oluşturmakla yükümlüdür (Ökmen, 2010, s. 17).

İnsani güvenlik kavramı, zorunlu göç ile yakından ilişkilendirilmektedir. İnsani güvenlik kavramı çerçevesinde savaştan kaçmak zorunda kalan, çatışma ortamını terk eden, kıtlıktan ya da vatandaşı olduğu ülkenin içinde bulunduğu problemlerden kaçan mültecilerin hem kendi ülkelerinde, hem de sığınmak için başvurdukları ülkelerdeki güvenliğe veya tehdit algısına etkilerinin değerlendirilmesi zorunluluk halini almıştır. İnsani güvenlik, bireyin temel özgürlüğünün korunmasıyla da doğrudan bir ilişki içindedir. Durumla ilgili BM kurul kararında şu cümlelere rastlanmaktadır:

İnsani güvenliğin temelini; bireylerin bedensel bütünlüğünü ve özgürlüğünü korumak oluşturmaktadır. Bedensel bütünlük; bireyin fiziksel olarak tam olması şeklinde açıklanırken özgürlük ise; aslına bakılırsa hayatın özünü oluşturmaktadır. Bu durumda insani güvenliğin anlamı; kişilerin olası tehditlerden korunmasıdır, şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun anlamı insanların zorluklara karşı dayanma gücünü sağlayacak ve süreç boyunca bireylerin nefes almasına müsaade edecek süreci oluşturmaktır. Buna bağlı olarak insanların hayatlarını sürdüreceği ve saygınlığını

kaybettirmeyecek aksine arttıracak içinde; sosyal, siyasi, ekonomik, askerî ve kültürel bir sistem oluşumunun yaratılmasını sağlayacaktır. (UN: 2003)

Güvenlik açısından insanı merkeze alan bu açıklamaya uygun olarak, zorunlu olarak göç eden mülteciler, devletlerce korunması gereken savunmasız sosyal bileşenler olarak algılanmaktadır. Ülkemizde de görülen olaylara bakıldığında mülteci durumunda bulunan insanlar göç öncesinde, sırasında ve sonrasında şiddet unsurlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Pek çok mülteciye göre göç kavramı, günümüzde yaşanan olaylarla birlikte insan güvenliğine bir tehdit olarak algılanmaktadır.

Anlatılanlardan yola çıkarak baktığımızda, güvenlik algısı belirli bir zaman dilimi içerisinde belirli sınırlar doğrultusunda yaşayan toplumları diğer saldırma potansiyeline sahip toplumlardan koruyan bir yapıdır. Gelebilecek tehdit unsurlarını ötelemek ve ülkeyi bu tip saldırılara karşı korumak üzerine temeli atılmış bir devlet anlayışıyla güçlü durmaktır. Tüm bu açılara göre göç, hem bireysel tabanda yönelen tehditlerden uzaklaşmanın bir yolu, hem de başından sonuna kadar içinde bir sürü belirsizlik barındıran bir unsur olarak karşımızdadır (Özdemir ve Özdemir, 2018).

Barınma

Suriye’de başlayan savaşın beraberinde ortaya çıkardığı mülteci göçü, ülkemize kısa sürece milyonlarca Suriyeli vatandaşı kabul etmemizle başlamıştır. Bu durum karşısında Türkiye’nin mülteci politikası aşamalı değişimlerden geçerek zaman içinde ihtiyaçlara yönelik bir hal alarak değişimlere açık bir şekilde devam etmektedir. Göçün başlangıcından bu yana en temel sorunlar; barınma, giysi ve yiyecek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu temel ihtiyaçlar kamplarda yaşayan insanlara temin edilmiş ancak kişi sayısının artmasıyla kamplar gitgide yetersiz kalmaya başlamıştır. Günümüzde toplam 25 kampta hayatlarını sürdüren 280.000 kişiye yakın Suriyeli bulunmakla birlikte bu rakamın 10 katından daha fazla sayıda mülteci şehirlerde yerel halkla birlikte yaşamaktadır. Böyle bir ayrımın olduğu veriler ışığında

mültecileri barınma alanlarına göre; kamplarda kalanlar ve kamp dışında kalanlar olarak nitelendirme gereği duyulmuştur.

Kamplardaki mültecilerin yaşam durumuna baktığımızda verilen hizmetlere ulaşım olanakları açısından daha şanslı olduklarını söylemek mümkündür. Barınmanın yanı sıra temizlik ve gıda ihtiyaçları da karşılanmaktadır. Kamp dışı yerleşmelerde mültecilerin çok zorlandıkları bilinmektedir. Günümüzde dahi benimsenemeyen bu dezavantajlı gruba yönelik ev vermeme ya da değerinin üstünde ev verme gibi pek çok durumun yaşandığı gözlemlenmektedir. Bunun sonucunda kamp dışı yaşayan mülteciler kalabalık ev ortamlarında -birkaç ailenin bir arada yaşadığı- hijyen koşullarına uygun olmayan şartlarda yaşamak zorunda bırakılmışlardır. Ayrıca beslenme durumları yetersiz ve düzensizdir. Genel olarak karbonhidrat ağırlıklı beslendikleri yönünde araştırmalar mevcuttur (TTB, s. 44).

İş Bulma ve Çalışma Koşulları

Bireylerin yaşamlarına devam edebilmeleri için barınma, güvenlik gibi etmenlerin yanında hayatlarını devam ettirmek ve mali açıdan bir doyuma ulaşabilmek adına iş bulmaları gerekmektedir. Durum bu haldeyken büyük yıkımların yaşandığı bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden bireylerde mali kaynak bulmak çok daha önemli bir hal almaktadır. Göçün başladığı 2011 yılından bu yana yapılan araştırmalara bakıldığında geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin büyük çoğunlukla güvencesi bulunmayan, bir düzeni olmayan, uzun süreli ancak mesai parasını almadan, işçi şeklinde; inşaat, tekstil, tarım gibi yoğun emek isteyen işlerde çalıştırıldığını görmekteyiz (Artan ve Arıcı, 2017, s. 5). Sabit geliri olmayan sığınmacıların - özellikle kadınlar ve çocukların- büyük şehirlerde dilendirildikleri bilinmektedir. Büyük çoğunluğun bulunduğu İstanbul'da sığınmacılar geçici ve düzensiz işlerde çalışmakta, mendil ve su satarak yaşamlarını devam ettirmeye çalışmaktadırlar (TTB, s. 44-45).

Yasal olarak duruma bakıldığında mülteciler için hukuki anlamda tanınmış haklarından olan çalışma hakkı düşünülenin aksine oldukça geç bir tarihte izinli olarak verilmiştir. 2016

yılında geçici koruma altındaki Suriyelilerin çalışma iznine ilişkin bir düzenleme yapılmıştır. 2016 Ocak ayında Resmi Gazetede yayınlanan “*Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik*” madde 5’e göre geçici korumaya tabi olan yabancılar ülkeye kayıt olma tarihlerinden itibaren 6. aydan sonra çalışma izni almak amacıyla Başkanlığa başvuru yapabileceklerine dair bir yasal hak elde etmişlerdir.

Hakkın elde edilmiş olması her zaman o hakkın gerektirdiği koşullarda çalışmayı mümkün hale getirememiştir. 2016 yılında çıkarılan yönetmeliğe rağmen kayıt dışı çalıştırılan pek çok Suriyeli bulunmaktadır. Bu durumun nedenlerine baktığımızda resmi şartların çalışmaya elverişli olmamasını, ikamet edilen yerde çalışma izninin verilmiş olmamasını ve çalışmayı sürdüren bireylerin vasıfsız bir konumda olmasını sayabiliriz.

Göçle birlikte başlayan bu zorlu süreçte iş konusunda etkilenen çokça Türk vatandaşının da olduğunu göz ardı edilmemelidir. Suriyelilerin yoğun olduğu bölgelerde artan işsizlik oranları, Suriyelilerin yerli halkın işlerini ellerinden aldıkları yönünde algılar yaratmaktadır ve bu algı pek çok suç durumunu beraberinde getirmektedir. 2014 yılında yapılmış bir araştırmada “Suriyeliler işlerimizi elimizden almaktadırlar” önermesine destek verenlerin oranı %56,1’dir. Aynı araştırmada katılımcıların yarısı Suriyelilere çalışma izni verilmesini olumsuz karşılamış, %30’u da kısıtlı bir şekilde geçici çalışma iznine destek olmuşlardır. Dünya Bankası ve OECD raporları değerlendirildiğinde ise iş piyasalarının sosyal uyumu arttırıcı ve sosyal ilişkileri geliştirici bir rolü olduğu görülmektedir. Bu nedenle Suriyelilere ilişkin üretilen politikalarda rekabetten kaynaklanacak ekonomik çatışmalar göz önünde bulundurulmalıdır. Ucuz emek piyasası ve artan rekabetin ortaya koyacağı çatışmalardan kaçmak için en iyi çözüm yolu yeni iş imkânlarının yaratılmasıdır. Bu nedenle yeni iş olanakları açacak projelerin destek görmesi sığınmacıların emek piyasasına adil ve güvenli şekilde dâhil edilmeleri açısından önemlidir. Suriyeli mülteci istihdamının yerli işgücü istihdamına sağladığı faydayı arttırmak ve bunu ön plana çıkarmak sosyal uyum açısından son derece önemlidir (Özpınar ve ark, 2017, s. 3-4).

Psiko-sosyal Destek

Yaşanan göçün nedeninin kişisel istek doğrultusunda olmadığı durumlarda, yerleşilen yeni yerin sosyal ve kültürel farklılığından ötürü psiko-sosyal sorunlar meydana gelmektedir. Kişinin kendi kültürüyle içinde yaşadığı bölgenin kültürünün farklı oluşu uyum konusunda aşılması güç durumlara yol açmaktadır. Yeni çevrenin göçle gelen kişileri kendi kültürlerine benzetememeleri uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Göçle gelen kişinin kendi çevresinden uzaklaşması; yabancılaşma, yalnızlık, kendini değersiz hissetme, yakınların yokluğu ya da onların bırakılmasından dolayı oluşan pişmanlık bireyin stres yaşamasına sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar göç eden ailelerdeki bireylerde; depresyon, anksiyete, somatoform bozukluklar ve uyum bozuklukları gibi birçok psikiyatrik hastalığın sık sık görüldüğünü göstermektedir. Yalnızlık, sosyal rollerdeki değişim, kültürel normlarda belirsizlik ve tüm bunların sebep olduğu kültürel şok, mülteci kişiler ve gruplarda stresi açıklayarak, ruhsal bozuklukları işaret eden değişkenlerdir. Genç yaştaki mültecilerle yapılan bir araştırmada göç durumu, şiddet, kültürel uyum, kişinin kontrol duygusu, ekonomik sıkıntılar ve eğitimin stres üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda stresin; yeni bir kültüre uyum sağlayamama, kendi hayatı üzerinde düşük kontrol hissi ve ekonomik güçlükler ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tuzcu ve Mademli, 2014, s. 61-62).

Sığınmacı ve mültecilerde görülen genel ruhsal bozukluklar olarak; uyku düzensizliği, dikkat eksikliği, intihar, agorafobi, travma sonrası stres bozukluğu, psikomatik belirtiler, bunaltı ve depresyona rastlanmaktadır. Travma sonrası stres bozukluğunda; uykusuzluk, göçün sık sık hatırlanması, sürekli olarak göçün tekrarlanacağı korkusu, çabuk sinirlenme, gelecek planı yapamama, yabancılaşma, göçü hatırlatan durumlarda rahatsız olma ve bu durumdan kaçma belirtileri gözlenmektedir. Sığınmacılarda beklentilerinin gerçekleşmemesi ile depresyon, hayal kırıklığı, moral bozukluğu gözlenebilir. Depresyon durumunda; halsizlik, isteksizlik, çaresizlik, moralsizlik, uyku sorunu ve iştah bozukluğu ile birlikte hayattan zevk alamama görülür.

Depresyon sarsıntı sonrası olacağı gibi, önceki depresyonun tekrarlanması şeklinde de olabilir. Kişilerde genellikle kaygı bozuklukları ve depresyon bir arada bulunmaktadır (Demirbaş ve Bekaroğlu, 2013, s. 14).

Geçici koruma altındaki Suriyeliler ruh sağlıklarını olumsuz etkileyecek birçok stres etkeni ile karşılaşmaktadırlar. Bu stres etkenleri göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası olarak gruplandırılabilir. Göç öncesi stres; travmatik anılar, kayıplar, şiddet görme iken göç sırasındaki stres; travmatik anılar, fiziksel/psikolojik şiddet/taciz, zorlu yaşam koşullarıdır. Göç sonrasındaki stres etmenlerine baktığımızda; gelecek ile ilgili belirsizlik, sosyal yaşam korkusu, zorlu kamp yaşamı, engeller, dil sorunu, yeni sorumluluklar, geçmişe özlem, sosyal yalnızlık, maddi güçlükler ve işsizlik, kolluk kuvvetlerinin ve yerli halkın bireylere yönelik ayrımcılığı olabilmektedir. Tüm bunların yanında ruh sağlığı açısından koruyucu/iyileştirici etmenler de bulunmaktadır. Bunlar; sığınma talebinin kabul edilmesi, ailenin tedaviye dahil edilmesi, psiko-eğitim, terapi, aynı çevrede birlikte göç ettiği kişiler ile yaşama, güvenlik duygusu, kendi dillerinde eğitim, sosyal destek, iş/uğraşı sağlanması, ülkede kalış süresinin uzaması (ortalama 3 yıl) ve memleketlerine kesin dönüş ile ilgili anılar/hayallerdir (Demirbaş ve Bekaroğlu, 2013, s. 13).

Sağlık

Sığınmacı olarak göç edenler pek çok ülkeyle birlikte ülkemizde de sağlık danışmanlığı, temel sağlık hizmetleri, tanı, tedavi ile ilaca erişim konusunda çok ciddi sorunlar yaşamaktadır (Karadağ ve Altınbaş, 2010, s. 56). Türkiye'deki gibi Avrupa Birliği'nde de mülteciler ile ilgili sağlık hizmetlerini garanti altına alan standart bir düzenleme bulunmamaktadır. Sağlık uygulamaları ülkelere göre değişkenlik göstermektedir (Yasin ve Elbek, 2015, s. 87-95). Ayrıca yasal sınırlandırmalar sağlık hizmetlerine ulaşım için büyük bir engeldir. Özellikle mülteciler ve sığınmacılar için sağlık hizmetleri genellikle acil yardım, gebelik ve doğum hizmetlerinden oluşmaktadır (Langlois ve ark, 2016). Yasal engeller olmasa bile sağlık hizmeti alma

konusunda karşılaşılan bir dizi güçlüklerin olduğu ifade edilmektedir. Bu güçlükler arasında; ilaç ve tedavi için gerekli olan harcamayı yapamama, sağlık hizmetlerinden ne şekilde yararlanacağını bilememe, BMMYK'nın (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği) anlaştığı özel poliklinik ve hastanelerde ücretsiz tedavi görememe gibi zorluklar yer almaktadır. Ayrıca sağlık hizmeti hakkı konusunda bilgilendirilmemiş olmak, sağlık kontrollerini düzenli olarak yaptırılmama, sağlık kuruluşuna ulaşmak için yol parasını karşılayamama, varlığını ispatlayamama ve yasal engeller gibi sorunlar da bulunmaktadır (Buz, 2004). Devlet bazında Türkiye ekonomik anlamda kendi bütçesinden büyük bir pay ayırarak Suriyeli mültecilerin barınma, beslenme, sağlık ve diğer ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. ORSAM ve TESEV'in Ocak ayında yayımladığı "Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri" başlıklı raporda sığınmacılara verilen sağlık hizmetleriyle ilgili aşağıdaki tespitler şunlardır:

Sınır illerindeki devlet hastaneleri toplam hizmetin yüzde 30 ile yüzde 40'ı arasında bir oranda Suriyelilere hizmet vermektedir. Bu hastanelerde sadece sığınmacılar değil, Suriye'deki çatışmalarda yaralanan kişiler de tedavi altına alınmaktadır. Bu nedenle sınır illerindeki devlet hastanelerinde hizmet sorunu yaşanmaktadır (tesev.org.tr, 2019). Kamplarda yaşayan mültecilerin büyük bir kısmı kamplardaki güvenlik, sağlık, eğitim, dini ve diğer hizmetlerinden yararlanmasına rağmen kamp dışında yaşayanlar için bu hizmetleri alamamak çok ciddi sorunlar oluşturmaktadır. Oranlar açısından bakıldığında; kamplardaki Suriyeli erkeklerden % 90'ı ve kadınlardan % 94'ü sağlık hizmetini kullanırken kamp dışında yaşayan erkeklerden % 60'ı ve kadınlardan % 58'i Türkiye'de sağlık hizmeti kullanmıştır (afad.gov.tr, 2019).

Eğitim

İnsanın en temel haklarından biri eğitim hakkıdır. Dünya üzerinde 72 milyon çocuk eğitimine devamlılık sağlayamamaktadır. Bunların yarısını doğal veya insan kaynaklı sorunlarla okuluna devam edemeyenler oluşturmaktadır. Ancak eğitim her çocuğun en temel hakkıdır ve bu hak uluslararası sözleşmeler ve yasalarla güvence altına alınmıştır. Çocuklar,

yetişkinlere oranla başlarına gelen olayların etkilerinden çok daha fazla etkilenirler. Özellikle savaş gibi karmaşık olaylarda, çocuklar yaşadıkları yerlerden göç etmek zorunda kalarak mülteci konumunda kendilerini bulurlar. Mülteciler, yeni yeni alışmaya çalıştıkları toplumda günlük yaşamdaki farklı yaşayışlara bağlı olarak birçok zorlukla mücadele etmek zorunda kalırlar. Bu mücadele yetişkin mülteciler için çocuklara oranla daha kolaydır; çünkü yetişkinler kendileri ile aynı yerden gelen bireylerle bir arada yaşayarak, kendileri için güvenli ve tanıdık bir çevre oluşturabilirler. Ancak bu tip ailelerin çocukları açısından düşünüldüğünde çocuk kendi dünyasında yalnızdır ve yaşadıklarının etkisindedir. Dış etkilere kendini kapadığından dolayı kendini rahatlatılabileceği bir yer bulması gerekmektedir. Bu sebeple eğitim, mülteci çocukların yeni yaşamlarında ortaya çıkan zorlukları kendince aşmasına yardım eden bir arkadaşdır (Ferris ve Winthrop, 2010). Ancak mülteci çocuklar çoğu zaman eğitime devam etme fırsatını bulamamaktadır. Çocukların eğitime devam etmemesi halinde hem kendileri için hem de eğitim sistemi pek çok zorluk peşi sıra gelmektedir.

Çocuklar okul yaşamlarının devam edebilmeleri için; yaşadıkları zorlu göç sürecini, farklı geçmiş ve kültürel özelliklere sahip olmalarını, ortak bir dili paylaşmamalarını, tolere edebilmek için fazladan çaba göstermek durumunda kalırlar. (Şeker ve Aslan, 2015, s. 92). Ancak uyum çalışmaları eğitimle bir arada bütünleşik bir yapıda ilerlemektedir. Göçle birlikte gelen topluluğun genç bireylerini topluma kazandırmanın en doğru yolu eğitimden geçmektedir. Yaşanılan çevrenin dilini öğrenmek, sosyal ilişkiler oluşturmak ve oluşan bağlarla benlik algısını oluşturmak, kültürel etkileşim yardımıyla bölgeyi iyi bir şekilde tanımak ve yaşlıları seviyesinde ders bilgisine sahip olmak uyumun gerçekleşmesi için son derece önemlidir.

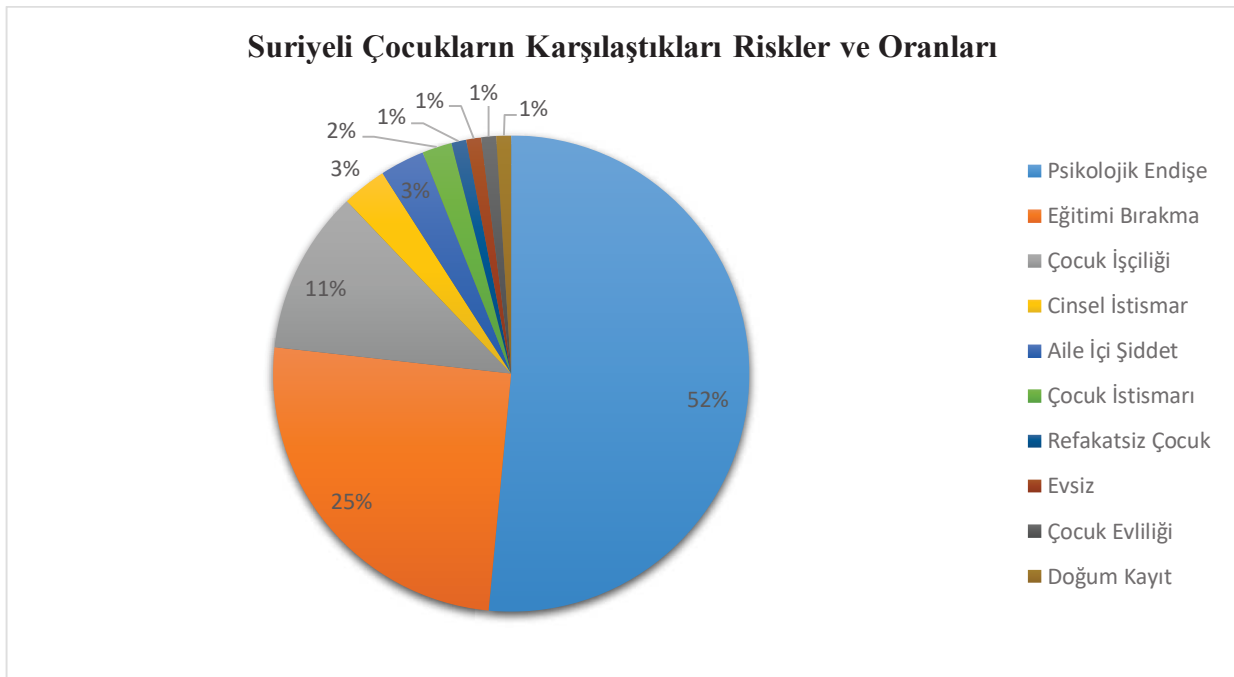
Eğitime Ulaşma Engeli. Mülteci çocukların eğitim hizmetine ulaşmalarını engelleyen pek çok etmen vardır. Bu etmenler; Fakirlik, travma, şiddet, tehdit, eğitime ara verilmesi ve dil problemleri şeklinde sıralanabilirler (Stevenson ve Willot, 2007, s. 672). Göç, sığınma vb. hallerde eğitimin devamlılığını sağlayabilme önünde başlık olarak yedi güncel problem sıralanabilir:

- ❖ İlk problem, eğitime ulaşım sorunudur. Çocukların çok büyük bir kısmı hakları olan eğitime kavuşamamakta, zor hayat koşulları nedeniyle eğitimi bir zorunluluk olarak bulmamaktadır.
- ❖ İkincisi, uzun süre bir yere bağlı olarak kalmamadır. Ailenin sürekli barınma sağladığı bir alanının olmayışı bölünük bir eğitim hayatına ya da eğitimle hiç tanışmamaya neden olmaktadır.
- ❖ Üçüncüsü, şehirde yaşayan mültecilerin herhangi bir sebepten kırsal alana göç etmesidir.
- ❖ Dördüncüsü, sosyal bütünleşme gerçekleştirilmeden çocuğu fiziksel uyuma zorlamaktır. Göçle gelen çocukların, gerekli iyileştirmeler sağlanmadan eğitim için okullara başlatılması olumsuz durumlara neden olmaktadır.
- ❖ Beşincisi, mülteciler için planlanan eğitimin kalitesinin yetersiz ve herhangi donanıma sahip olamamasıdır (Peterson, 2011).
- ❖ Altıncı zorluk eğitim çağındaki çocukların işlerde çalıştırılmasıdır. Aile içinde kazanılan para yetmeyince çocuklar işin değerinin çok çok altındaki fiyatlarla ucuz işgücü olarak kullanılmaktadır. Bu durum da çocuğun okula gidişinin önündeki büyük engellerden biridir.
- ❖ Yedinci problem özellikle kız çocukları için bir sorundur. Mülteci kamplarındaki kız erkek çocuk oranına bakıldığında erkeklere göre çok az sayıda kız, okullara devam edebilmektedir. Okulların uzak olması nedeniyle kızlar okula gönderilmemektedir daha

fazla ev işlerinde çalıştırılmaktadır (Mugisha, 2012, s. 32). Ayrıca kızların okul sistemine dâhil edilmeyişinin bir diğer nedeni de çocuk yaşta evliliğe maruz kalmalarıdır. Ailenin ekonomik kökenli bir zorlukta olması kızlarını erken yaşta evlendirmelerine neden olmaktadır (UNESCO, 2006, s. 4).

Şekil 1

Suriyeli Çocukların Karşılaştıkları Riskler ve Risk Oranları



Kaynak: (UNHCR, 2015, s. 19)

Eğitimin Devamlılığı. Özellikle 2000’li yılların gelişiyile birlikte yaşanan göç, sığınma ve afet gibi durumların yaşanmasıyla ülkeler her ne olursa olsun eğitimin devamlılığının sağlanması konusunda aralarında bir uzlaşma oluşturmaya başlamışlardır (Penson ve Yonemura, 2012, s. 133). Okul çağındaki zor durumda olan çocukların güvenli ve kaliteli eğitim alabilmelerini sağlamak amacıyla Birleşmiş Milletler kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, ülkeler, üniversiteler, bağışçılar ve ilgili bireylerin katılımıyla “Acil Durumlarda Eğitim için Uluslararası Ağ (The Inter-Agency Network for Education in Emergencies)” platformu oluşturulmuştur. Verilecek eğitimin standartlarını belirlemek amacıyla "Acil Durumlarda

Eğitimin Asgari Standartları (Minimum Standart of Education in Emergencies)” na göre (INEE, 2013);

- ❖ Eğitim programı içinde verilen bilgiler çocuğun günlük hayatında kullanabileceği türden olmalıdır.
- ❖ Eğitim, değişikliklere uyum sağlatmalı, şartlar gereği taşınabilir eğitim veya uzaktan eğitim kullanılmalıdır.
- ❖ Eğitim insan onuruna ve insan haklarına uygun olmalıdır.
- ❖ Eğitim yakın ve ücretsiz olmalıdır.
- ❖ Çocukların ihtiyaçlarının bilincinde olarak yetişmiş öğretmenler derslere girmelidir.

Başlarına türlü olaylar gelmiş bu çocuklara verilecek eğitim, onları normal koşullarda yaşayan çocuklar gibi geleceğe hazırlamalı ve kişiliklerine katkıda bulunmalıdır. Ayrıca bu tip sıkıntılı durumlara uğrayan çocuklar, koruma ve yardım bekleyen aciz bireyler olarak değil, fikirleri, hayalleri ve hayatları olan bireyler olarak kabul edilmelilerdir.

Türkiye’de Bulunan Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Çalışmaları. Mültecilerin içinde bulunduğu kötü yaşam koşullarında eğitime ulaşmaları ya çok az düzeyde ya da imkânsızdır. Eğitim için gerekli fiziki şartların olmayışı, maddi gücün elverişsiz oluşu, hukuki haklar sorunu, dil sıkıntısı gibi problemler eğitimden beklenenleri imkânsız hale getirmektedir. Bu sebeple mültecilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için hem ulusal hem de uluslararası düzeyde birtakım hukuki düzenlemeler yapılarak, eğitime ulaşma durumları yasal güvencelerle sağlanmaktadır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi, Geçici Koruma Yönetmeliği, Sphere Projesi, Kızılay ve Kızıllaç Hareketleri, Afete Yardımda Sivil Toplum Kuruluşları gibi yasal düzenlemeler mültecilerin hukuki yoldan eğitime ulaşmalarında yer alan güvenceler içinde sayılabilir.

Doğrudan eğitimi ele alan düzenlemelere baktığımızda da; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası'nın 42. maddesini bulabiliriz. Bu güvenceler ister ülkenin kendi vatandaşına olsun ister başka bir ülkeden yasal ya da yasal olmayan yollarla gelen göçmenlerine olsun ayırım yapmadan eğitim hakkının verilmesi üzerine karar birliğini sağlamışlardır.

Türkiye'de son yıllarda meydana gelen mülteci çocuk, uyum ve eğitim sorunu ciddi bir mesele olarak karşımızdadır. Temel insan hakları gözetilerek yapılan yardımların akabinde sığınmacıların mevcut topluma uyumu toplumsal bütünleşme açısından son derece önemlidir. Çocuklar için uyum çalışmalarının en işlek ve en verimli halde uygulanacağı yerler eğitim - öğretim hizmetlerini de aldıkları okullardır. Göç eden topluluğun çocukları ile bölge halkının çocuklarının aynı ortamda bulunması, kaynaşması, bir arada etkinlikler yapması sıkıntılı süreci çocuk açısından daha rahat bir şekilde atlatmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda Ulusal Eylem Planında devletlerin sorumluluğu kapsamında mültecilerin ve sığınmacıların uyumunu sağlayacak bir bütünleşme programının oluşturulmasının bir gereklilik olduğu kanısına varılmıştır.

Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 28. maddesi mülteciler için sunulacak olan eğitim hizmetlerini düzenlemektedir. Düzenlemelerde, mülteci eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda gerçekleştirileceği ifade edilerek bu konuda bakanlığın genelge hazırladığı ortadadır (Yavuz ve Mızrak, 2016:188). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eylül 2013 tarihli "*Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*" genelgesi hazırlanmış ve genelgede: Suriyeli öğrencilere ara vermek zorunda kaldıkları eğitimlerini telafi edici, sene kaybını önleyici nitelikte bir eğitim verilmelidir; hizmetlerin planlanması, koordinesi ve kontrol edilmesinden Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu vardır hususlarına yer verilmiştir. Bu bilgilerin beraberinde eğitim

hizmetlerinin Suriyeli çocukların devlete bağlı okullarda ve Suriyeliler için olarak oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezleri'nde yürütülmesine, eğitim haklarına erişimle ilgili çeşitli komisyonların kurulacağına karar verilmiştir.

UNICEF'in (2018) Türkiye'deki Suriyeli mültecilerle ilgili hazırladıkları raporlara bakıldığında toplam mülteci sayısının 3.945.981 olduğunu belirtirken okul çağında 1.711.766 çocuğun ülkemiz içinde yer aldığını söylemektedir. 2018-2019 yılı eğitim öğretim dönemi verilerine göre 616 bin öğrenci devlet okullarında kayıtlıyken yaklaşık 430 bin çocuğun eğitim hayatı dışında olduğu bilgisi edinilmiştir.

Mültecilere yapılan pek çok yardımlarda olduğu gibi eğitim yardımlarına ulaşımın kamplarda kamp dışı yerleşmelere göre daha iyi koşullarda olduğunu söylemek mümkündür. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda; kamplarda yaşayan 6-11 yaş arası çocukların %83'ü eğitimine devam edebilirken, kamp dışında yaşayan aynı yaş grubundaki çocuklarda bu oran sadece %14'tür gibi bir sonuca ulaşılmıştır (KDK, 2014).

Eğitimin başlamasıyla birlikte öncelik kamplara verilmiştir. Kamplarda yaşayan mülteciler için 850 derslikli toplam 22 okul inşa edilmiştir. Bu okullarda yaklaşık 80 bin öğrenci okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim görmüştür. Mülteci kamplarındaki eğitim, ilk başlarda Arapça olarak gerçekleştirilmiştir (UNICEF, 2015).

Kamp dışı yerleşmelerde ise eğitim faaliyetleri ikamet durumunun olmasıyla devlet okullarında, ikametleri olmayanların da misafir öğrenci şeklinde gayri resmî bir halde sürdürülmektedir (UNHCR, 2013). Bu okullarda ise eğitim yerleşik düzendeki sınıflar içinde eğitim dili Türkçe olarak devam etmektedir. Göç olayının bir anda gerçekleşmesi ve bu süreçte eğitimin bir an önce başlaması adına pek çok eksiklikle başlayan faaliyetler Avrupa Birliği'nin de desteğiyle daha düzenli bir yapıya ulaşmıştır.

ICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System - Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi)

Suriyeli öğrencilerin okula kazandırılması ve Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları için Türkiye, Avrupa Birliği ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak çerçevede yürüttüğü ICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi) projesini hayata geçirmiştir.

ICTES, Avrupa Birliği tarafından yalnızca Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin yardım, sağlık, psiko-sosyal destek, eğitim ve göç yönetimi gibi alanlarda desteklenmesi amacıyla geliştirilmiş bir program olan "Türkiye'deki Sığınmacılar için Mali İmkân" adı altında doğrudan hibe yönetimi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 04.10.2016 tarihinden itibaren yürütülmekte olan bir projedir.

Proje, geçici koruma altına alınmış Suriyeli nüfusun en yoğun olduğu 23 ilde uygulanmaya başlanmıştır. Proje okulda ve okul dışındaki Suriyeli çocuklar için; Türkçe öğretimi, Arapça dil eğitimi, telafi ve destekleme eğitim kursları, eğitim fırsatları konusundaki farkındalığın artırılması, Türkçe dili dâhil öğrenci ve öğretmenlerin eğitim düzeylerini belirlemek için sınav sistemi hazırlanması, rehberlik hizmetlerinin sunulması, izleme ve değerlendirme gibi pek çok faaliyetleri kapsamaktadır (SETA, 2017).

Karakuş ve Kavak'ın (2017), araştırmasında ICTES ile ilgili şunlara yer verilmiştir: "Avrupa Birliği finansmanı ile geçici korumadan yararlanan Suriyelilerin ülkemize uyumunu kolaylaştırmak, kişilere beceri ve meslek kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır." Projenin İçişleri Bakanlığı 2014 Eylem Planınının 6. etkinliği doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ortaklığında üç yıl süreyle sürdürüleceği karara bağlanmıştır. Sürecin devamında ise Aralık 2018 döneminde Milli Eğitim

Bakanlığı ve Avrupa Birliği ortak bir kararla projenin PIKTES 2 adıyla üç yıl kadar daha devamının sağlanması yönünde anlaşmaya varmıştır.

Projenin finans gücüne bakıldığında toplam bütçe 300 milyon Euro olup bu bütçenin yaklaşık yüzde 70'i Suriyeli çocuklara Türkçe öğrenmelerinde yardımcı olacak öğretici ve personel giderleri, yüzde 11'i taşıma masraflarına, yüzde 3' ü donanım, materyal ve kaynak giderlerine ve kalan yüzde 16'sı de projenin farklı giderlerine ayrılmıştır (SETA, 2017).

Projenin gerçekleşen çalışmaları ise şu şekildedir:

- *Telafl Eğitim*
- *Türkçe Yaz Kursları*
- *İdari Personel Eğitim*
- *Taşıma Hizmeti*
- *Eğitim Materyallerinin Sağlanması*
- *Sınav Sistemi*
- *Rehberlik ve Danışmanlık Hizmeti*
- *Saha Ziyaretleri*
- *Destekleme Eğitim*
- *Temizlik ve Güvenlik Personelinin İstihdamı*
- *Eğitim Ekipmanlarının Temini*
- *Oryantasyon Eğitim*

Projenin eğitim şekline bakıldığında Geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimi iki şekilde sürdürülmektedir. Bunlar: Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve devlet okullarıdır.

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), okul çağına ulaşmış Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik hem kamplarda hem de kamp dışında kurulan Türkiye'ye uyarlanmış Arapça müfredatı

ile eğitim veren okullar/merkezlerdir. Türk müfredatıyla Suriye müfredatının harmanlanmasıyla uygun bir hale getirilen içerikle öğrenci temel derslerini Arapça olarak görürken bir yandan da Türkçe derslerini işlemektedir. GEM'lerdeki mevcut duruma göre öğrencilere haftada 15 saat zorunlu Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu eğitimi GEM'lerde görevlendirilen Türkçe öğreticisi öğretmenler vermektedir. Öğrenciler yoğun bir şekilde Türkçe'nin dil yapısını, dil bilgisini ve dile ait kelimeleri bu eğitimle almaktadır.

GEM'lerdeki kayıtlar MEB Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) tarafından yönetilmektedir. Öğrencilerin etkinlik, not gibi bilgilerinin olduğu bu sistem öğrencinin gelişiminin analiz edilmesinde son derece önemlidir.

Sosyal açıdan bakıldığında 2011 yılından itibaren Sivil Toplum Kuruluşlarının girişimleri ile kurulan GEM'lerin birçok çocuğun sokaklardan eğitime çekilmesinin önemli bir etkisi vardır. Ancak sosyal bütünleşme için devamlılığı sağlanacak adımların atılması adına GEM'lerin şu anki halleriyle iyi bir model olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bundan dolayı MEB 2017 yılında GEM'lerin devlet okullarına dönüştürülmesi konusunda çeşitli çalışmalara başlamıştır. Buna göre öğrenciler GEM'lerde eğitim görseler dahi 1., 5. ve 9. sınıfa başlayanlar eğitimlerine Türkçe müfredat ile devlet okullarında devam etme zorunluluğu başlamıştır. Dönüşüm ile ilgili en büyük sıkıntı mevcut devlet okullarının fiziki durumlarının eğitim-öğretim faaliyetlerine uygun olmayışdır. Okulların sayısının azlığı, fiziki şartların yetersizliği, derslik ve öğretmen sıkıntısı, müfredatın gerisinde yetişen çoklu bir grubun oluşu dönüşüme set çekmektedir. Bunun yanı sıra Suriyeli gönüllü eğitimcilerin dönüşüm durumunda işsiz kalma korkularıyla verdikleri tepkiler de oldukça fazla olmuştur.

Devlet Okulları

Şehirlerde yaşayan mülteci öğrenciler ister kayıtlı isterse misafir öğrenci olarak Türk okullarında Türk müfredatı ile Türkçe olarak eğitim alabilmektedir. Bu durum daha önce eğitimi aksatılan çocuklar için epey zorlayıcıdır. Eğitim kaybı yaşamayan çocuklarda dahi ana

dil farklılığı yüzünden derslere adapte olamama en büyük sorunların başında yer almaktadır. Yerel halkın çocuklarıyla bir arada eğitim gören Suriyeli çocukların okula uyumu her ne kadar ilk başlarda güç olsa da uzun vadede başarılı sonuçlar verecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle mülteci çocukların Türk okullarında Türkçe eğitimi almaları teşviklendirilmelidir. Ancak bu durum kendi içerisinde bir karmaşıklığı barındırmaktadır. Bir taraftan sosyal uyum sağlanmadan yapılan böyle bir uygulama hem mülteci çocuklar açısından hem de yerel halkın çocukları açısından çeşitli sorunlara sebep olmaktadır. Oluşması gereken etkileşimin planlı ve sağlıklı yürütüleceği ortamlar okullardır. Ortak çalışmalarla iki farklı kültürün çocukları aynı potada farklı kültürleri tanıma fırsatı bulurken bazı durumların yaşanması kötü sonuçlar doğurmaktadır. Bu durumlar; yerel halkın çocuklarının mülteci çocuklarla oyun oynamaması, bazı öğretmenlerin mülteci çocuklara düşük notlar vermesi, çocukların bir arada oturtulmaması ve mülteci çocukları hastalık kaynağı olarak görmek şeklinde sıralanmaktadır (Kutlu, 2015, s. 11). Bu sorunlara mülteci bir çocuğun gözünden bakıldığında; uyumu sağlayamama ve içinde bulunduğu toplumu benimseyememe gibi durumlara sebebiyet vermektedir.

Tablo 7

GEM / Devlet Okullarındaki Avantajlar ve Dezavantajlar

	AVANTAJLAR	DEZAVANTAJLAR
GEM	-Ana dilde eğitim alınması	-Sosyal uyumun geciktirilmesi
	-Aynı dilde konuşan öğretmenler eğitimi alınması	-Uluslararası geçerliliğinin olmaması
		-Eğitimde gettolaşma
		-İzleme ve denetlemenin zayıf olması
		-Güvensiz fiziksel ve çevresel koşulların olması
	-Sosyal uyumun hızlandırılması	-Devamsızlık riskinin bulunması

DEVLET OKULLARI

-Uluslararası geçerliliği olan bir sertifika sunulması

-Okul terklerinin artması

-İki dillilik

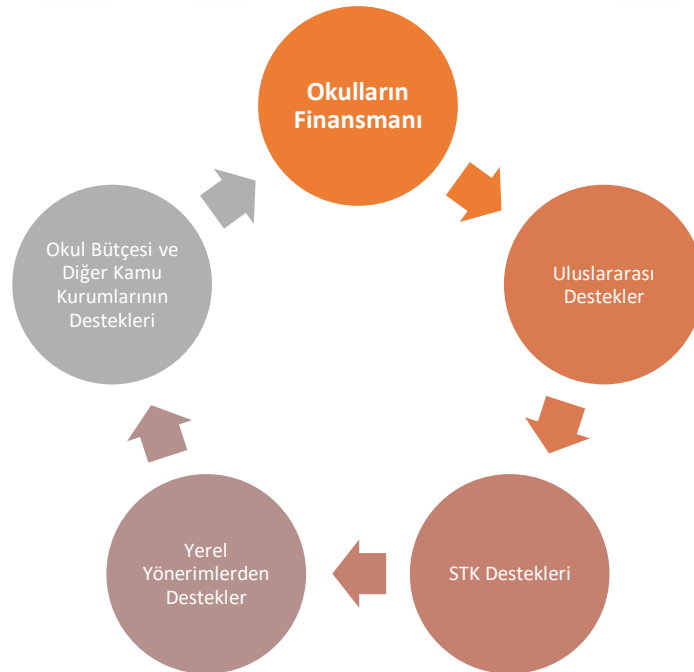
-Güvenli eğitim ortamının olması

Kaynak: (SETA, 2017, s. 48)

Okulların Finansal Desteği

Suriyeli çocukların eğitim sistemine dâhil edilışinin merak edilen konularından biri de finansal kaynakların ne olduğu konusudur. Bu konu ile ilgili MEB yaptığı açıklamalarda; MEB'in genel bütçesinden Suriyelilerin eğitimi ile ilgili bir bütçenin tahsis edilmediğini aktarmıştir. Ana kaynak Avrupa Birliğinden gelmekte olup PICTES için 500 milyon Euroluk bir gelir gelmekteyken PIKTES 2 için 400 milyon Euroluk bir bütçe Türkiye'ye verilmiştir (meb.gov.tr, 2018).

Şekil 2

Okulların Finansman Kaynakları

Kaynak: (SETA, 2017)

Okullara yapılan finansal desteklerin yanı sıra öğrencilerin aldığı yardımlar da bir finans kaynağı gerektirmektedir. Eğitim gören her öğrenci için bu kaynaklardan öğrencinin ailesine

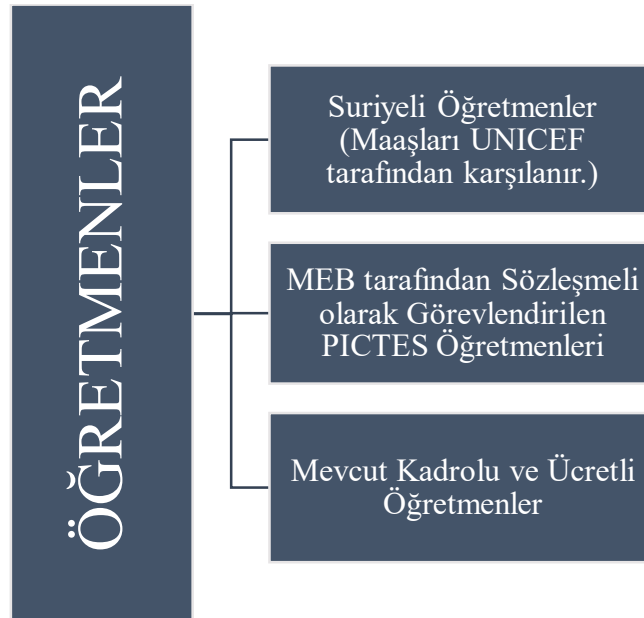
her ay 30 lira eğitim yardımı yapılmaktadır. Ayrıca UNICEF ve Avrupa Birliği öğrencilere giysi ve kırtasiye yardımı da vermektedir.

Suriyelilerin Eğitiminde Görev Alan Öğretmenler

Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimini hem Türk öğretmenler hem de Suriyeli öğretmenler vermektedir. GEM’lerin kuruldukları ilk günden beri Suriyeli öğretmenler gönüllülük adı altında çalışmaya devam etmektedir. GEM’lerin yönetim olarak 2013 yılında MEB’e bağlanması sonucu bu okullarda Türk öğretmenler de eğitim vermeye başlamıştır. Suriyeli öğretmenler yazılı ve sözlü sınav sonucu diplomalarıyla öğretmenlik yapmaya başlarken Türk öğretmenlerinin projeye alımı; KPSS, sözlü mülakat ve güvenlik soruşturmalarıyla sağlanmıştır. Ayrıca okullarda devletin kadrolu öğretmenleriyle ücretli öğretmenleri de Suriyeli çocuklara eğitim vermektedir.

Şekil 3

Suriyeli Çocukların Eğitiminde Yer Alan Öğretmenler



Kaynak: (SETA, 2017)

Yeni bir program dâhilinde hayata geçirilen Suriyeli öğrencilerin eğitimi çalışmaları ülke için çok yeni bir durumdur. Bu duruma adapte olmak gerek eğitim alan çocuklar gerekse

öğretmenler için oldukça zordur. Öğretmenler açısından bakıldığında üniversitelerde Yabancılara Türkçe Öğretmenliği bölümünün olmayışı sadece ders olarak “Yabancılara Türkçe Öğretimi” adı altında eğitim görmeleri öğretmenlerde kendileri adına yetersizlik algısı oluşturmaktadır. Projeye başlayan öğretmenler ilk zamanlarında iki haftalık bir eğitim görmektedirler ancak bu eğitim sahada karşılaşılan problemlere yeterli gelmemektedir. Ayrıca PICTES kapsamında ataması yapılan öğretmenlerin işçi statüsünde yer almaları ve gelecek planı yapamamaları da çalışmalarını etkileyen bir faktördür. GEM’lerdeki öğretmen profiline bakıldığında; Türk öğretmenlerin Suriyeli öğretmenlere göre daha genç oldukları görülmektedir. Bu durum dinamikliği sağlarken sınıf içi otoriteyi olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin Suriyeli öğretmenleri çeşitli nedenlerden dolayı kendilerine yakın görmeleri Türk öğretmenler için iletişim sağlamada büyük engeller oluşturmaktadır. Bu durum GEM’lerden Türk okullarına geçiş sürecinde aşılsa da düzen oluşturmada bir engel teşkil etmiştir.

Fiziki Altyapı ve Ders Materyalleri

Suriyeli öğrencilerin eğitimindeki en önemli kazanım amacı Türkçe eğitimiyle Türkçeyi öğrenebilmeleridir. Etkili bir Türk dilinin kazanımı eğitim ve sosyal uyum açısından önem taşımaktadır. Göçün başlangıcından günümüze kadar olan zamanda okullaşmanın ve uyumun artması adına Türkçe öğretimine ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı; UNICEF, AFAD, Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli üniversitelerin TÖMER’leri gibi pek çok kurumla birlikte Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmeleri adına çeşitli çalışmalar yapmaktadır (Büyükkız ve Çangal, 2016).

Ülkemizde Suriyelilere yönelik Türkçe eğitimi devlet okullarında ve GEM’lerde verilmektedir. Türkiye’nin mevcut durumuna bakıldığında Türk öğrencilere verilen eğitimlerde fiziki şartların yetersiz olduğu bir gerçektir. Hal böyleyken Suriyeli öğrencilerin ders alabilmeleri için okulların bünyesinde sınıf bulmak oldukça zordur. Devlet okullarında Türk ve

Suriyeli öğrencilerin bir arada ders işleyip PICTES kapsamında destekleyici olarak aldıkları Türkçe eğitimi için sınıf bulunamamakta dersler; laboratuvar, kütüphane, bodrum kat odaları, malzeme odaları gibi yerlerde işlenmektedir. GEM'lere bakıldığında konteyner yapıların içinde çadır kentlerde ya da okulların ayırmış olduğu bölümlerde yetersiz koşullarda dersler işlenmektedir. Finansman çalışmalarıyla durumlar olumlu yönde değişmekte ancak günümüz şartlarında bu gelişmeler yeterli gelmemektedir.

Suriyelilere verilen Türkçe eğitimi her bir öğrenci için 15 saattir. Bu eğitim belirli bir müfredatı içermeyip temel öğrenilmesi gereken kalıplar yoluyla oluşturulmuş programlardan oluşmaktadır. Bu programlara uygun olarak çeşitli yayınevleri, üniversitelerin TÖMER'leri ve Yunus Emre Enstitüsü çeşitli yaş gruplarına ve farklı dil seviyelerine uygun kitaplar çıkarmıştır. Eğitimler bu kitapların yardımıyla yapılmaktadır. Bu kitaplar şunlardır:

- Yunus Emre Enstitüsü – Çocuklar İçin Türkçe (6-9 yaş)
- Yunus Emre Enstitüsü – Türkçe Öğreniyorum Seti (10-15 yaş)
- Yunus Emre Enstitüsü - Yedi İklim Türkçe Öğretimi Seti (16 yaş ve üzeri)
- Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti - Gazi Üniversitesi
- İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı
- Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı – İZMİR
- Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti - Ankara Üniversitesi
- Anadolu Ders ve Çalışma Kitabı 1-2
- Türkçe Öğreniyoruz-GÜNEŞ
- Türkçeye Yolculuk - Kesit Yayınları
- Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN

Dil Öğretiminde Temel Kavramlar

Dil tanımlarından yola çıkıldığında dil kavramıyla ilgili en sade tanım: “*İnsanların birbirleriyle kuracağı bağ.*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağlar iletişimle birlikte sürmesi gerektiği için ve insanlar yaradılışları gereği iletişime zorunlu olarak tabi olduklarından tarihin her döneminde dil öğretiminin olduğu görülmektedir (Aykaç, 2015, s. 163).

Dil öğretiminin sağlanması için dil yetisi kavramına ihtiyaç vardır. İnsan zihni, dili edinebilmek için gerek duyduğu her şeyi doğuştan getirmektedir. Bu donanım var olduktan sonra içine herhangi bir dilin kodlarını işlemek olağandır. Bu donanıma dil yetisi adı verilmektedir. Birey içinde bulunduğu ortamla birlikte dille tanışır ve dil şemasına dilin öğelerini yerleştirir. Bir dilin öğretilmesinde hedef dilin ana dili mi olduğu yoksa yabancı bir dil olarak mı öğretileceği konusu ise son derece önemlidir. Öğretme yöntemlerindeki farklılıklardan dolayı sınıflandırmanın bu iki kavram arasında yapıldığını görmekteyiz.

Ana Dili

Ana dili, kavramındaki “ana” sözcüğünün karşılığı; akla ilk gelen temel, asıl, esas, kaynak sözcükleri değildir. Buradaki “ana” kavramı “anne” sözcüğünden gelmektedir. Buradan yola çıkılarak ana dili kavramına baktığımızda: “*İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum, çevresinden öğrendiği bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir.*” tanımını kullanabiliriz (Korkmaz, 1992, s. 8). Çelebi (2006, s. 303), ana dilini “*insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasına paralel olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişirken değişen bir göstergeler dizgesi*” şeklinde açıklar. “*Ana dilinin kendine özgü bakış açısı, değerleri ve ölçüleri vardır. Bu ölçüler ve değerler; heyecan, mutluluk, sevinç, korku, inanç ve endişe gibi kimi duyguların dilin kendine özgü ifadeleriyle anlam kazanarak aktarılabilmesini sağlar*” (Alpar, 2013, s. 99).

Ana dili sadece anneye bağılı olarak düşünülmemelidir. Bireyin ilk defa karşılaştığı bu dil, edinme yoluyla kazanılır. Aynı zamanda ana dili sosyal çevre ve toplumda da kullanılan dildir. Birey bu dille kendini rahat bir şekilde ifade edebilir. Uygun şartlar oluştuğunda (bilişsel durum, fiziki durum, yaş, okula başlama yaşı vs.) birey, ana dili eğitimini alarak konuştuğu dilin inceliklerini profesyonel olarak öğrenir.

İkinci Dil ve İki Dillilik

İkinci dil kavramı yabancı dil kavramıyla çok fazla karıştırılmaktadır. İkinci dil kavramı çok uluslu ve çok dilli toplumlarla karşımıza çıkan bir durumdur. “*Kaynak dil, ortak dil*” olarak tanımlarına rastladığımız ikinci dil; çok dilli bir çevrede öne çıkan ve konuşucularının düşüncelerini ifade ettiği dil olarak karşımıza çıkmaktadır (Oruç, 2016, s. 283). İnsanların iki dil kullandığı bir bölgede, her iki dili de günlük yaşamsal koşullar için etkin bir şekilde iletişim aracı olarak kullanıyorsa, o bölge için birinci dil, ikinci dil vardır ve bu bölge insanları iki dillidir denilebilir. Bir başka deyişle o bölge için iki dil vardır, birinci dil ana dili, ikinci dil ülkenin ortak dili olan dildir. Burada yabancı dil söz konusu değildir. Bu durumu örneklendirirsek, Arapça ve Türkçenin birlikte kullanıldığı Adana, Hatay, Gaziantep, Şanlı Urfa, Mardin ve Siirt illerini sayabiliriz. Kürtçe ve Türkçenin birlikte kullanıldığı Doğu ve Güney Doğu bölgesinde birçok il bu duruma örnek gösterilebilir.

İki dillilik TDK (2019) tarafından, aynı devletin yurttaşları arasında birden çok dille konuşulması durumu olarak tanımlanmıştır. Geniş bir açıdan bakıldığında; iki dilde de dil bilgisi bakımından başarılı olma ve iletişimci bir yeteneğe sahip olma ile birlikte iki dili de ana dili gibi ya da ana diline yakın bir şekilde kullanma durumuna sahip olma olarak tanımlanmaktadır. Bu diller arasında bir dönüşüm mevcuttur ve bu dönüşüm her seferinde belirli konular, amaçlar ve kişiler için doğru dili kullanabilme, doğru dilde düşünebilme ve doğru dilde iletişime geçebilme yeteneği olarak belirtilmektedir. Kielhöfer ve Jonekeit (1998, s. 43) dil dönüşümünün veya değişiminin bir dilden diğer dile şaşırtıcı bir hız ve kolaylıkla

yapılması gerektiğine, hatta sadece dilin değil aynı zamanda konuşma hızının, konuşma ritminin, dili kullanırken yararlanılan jest ve mimiklerin dönüşmesi veya değişmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

İki dillilik durumunu yaşayan kişilerin örneklerine; *“Başka milletlerden ana babaların çocuklarında, dış ülkelerde uzun yıllar kalan ya da bu ülkelere yerleşen kişilerde, azınlıklarda, göçlerle oluşmuş toplumların insanlarında karşılaşılmaktadır.”* (Koç, 1992, s. 142). Gerçekte, çocuk çok nadir bir şekilde iki dili de aynı düzeyde kullanmaktadır. Birey, çocuk yaşlarında iki dille de birbirine yakın zamanlarda tanıştıktan sonra yetişkinliğinde bu dilleri rahatlıkla kullandığı zamanda dahi ikisinden biri, yani ana dili onun için ayrı bir kulvarda olacaktır (Kıran, 2001, s. 265-266). İki dilli insanlar tehlikeyle karşı karşıya kaldıklarında, duygulandıklarında ya da dalgın oldukları esnada içgüdüsel bir tutumla ana diline gidecektir.

Yabancı Dil

Yabancı dil, ana dilin dışında çeşitli nedenlerle öğrenilen dildir tanımına sıklıkla rastlamaktayız. Henrici ve Riemer (2007, s. 39) *“Yabancı dil kavramı için, tek dilli bir çevrede baskın olarak ders yoluyla kontrollü bir biçimde öğretiliyorsa yabancı dil söz konusudur.”* der. Henrici ve Riemer tek dilli olmayan yani çok dilli bir çevrede kontrollü veya kontrolsüz edinilen ve öğrenilen dilin yabancı dil olmadığını yani ikinci dil olduğunu belirterek iki kavramı ayırmaktadır.

Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi bugün bile dünyada bütünüyle çözülememiş bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Aslına bakarsak insanların sahip oldukları ana dilleri; hedef dilin kullanımını ve öğrenme becerilerini etkileyerek zihinde oluşturulan yabancı dil şemasını biçimlendirir. Böylece insanlar, yabancı dil öğrenirken kendi sosyokültürel öğrenme çevresini şekillendirirler (Byram ve Zarate, 1997). Kendi dilinin anlam şeması çerçevesinde düşünen

bireyler yeni öğrenecekleri yabancı dilleri de aynı anlam penceresinden o dili algırlar. Bu durum bazı zihinsel çatışmaları da beraberinde getirir (Biçer, 2017, s. 45).

Yabancı dil öğrenmedeki en büyük zorluk, bireyin ana dili ile olan çatışmasıdır. Kişi kendi bünyesinde var olan bilgiyi, yeteneği, tecrübeyi hedef dile de aktarmaya çalışır. Birey kendi ana diline benzeyen yabancı dilleri öğrenirken bu durum ona kolaylık sağlar. Ancak tüm yabancı diller, ana dile aynı oranda benzemeyeceğinden her dilin öğrenilmesindeki zorluğun/kolaylığın ya da çatışmanın da aynı şekillerde olması düşünülemez (Başkan, 2006). Dili öğrenen kişiler benlikleriyle öğrenecekleri dil arasında kurdukları bağlarla dile karşı bir bakış açısı edinirler. Bir yabancı dili öğrenmek büyük ölçüde kişinin ana dilinden hareketle gerçekleşir. İki dil arasındaki benzerlikler yabancı dilin öğrenimini kolaylaştırmakta, farklılıklar ise güçleştirmektedir (Türkoğlu, 2004).

Birey için diller arasında yaşanan her aktarım olumlu olmayabilir. Olumsuz meydana gelen aktarımlar kişinin öğrendiği yabancı dilde hatalar yapmasına sebep olur (Nation, 2001). Dil becerisi kazanımı eksik olan bireylerde olumsuz aktarımlardan kaynaklanan yanlışlar daha sıklıkla görülür. Bu aktarım yabancı dildeki kuralları öğrenirken bireyin kuralları karıştırmasına neden olur. Birey, dili öğrenirken kendi ana diliyle düşündüğü o dile kendi dili arasında bağlar kurmaya çalışır ve zorlu bir dil engeliyle karşılaştığında kendi kurallarını uygulama eğilimi gösterir (Tiryaki, 2014). *“Özellikle dil öğrenmeye yeni başlayan bireyler yabancı dile henüz tam anlamıyla hâkim olmadıkları için sürekli ana dile başvurarak olumsuz aktarımlar yapmaktadırlar”* (Öksüz, 2014, s. 26). Bu duruma örnek olması açısından ana dil ile hedef dili arasında alfabe farklılığı bulunan bireyler okuma ve yazma becerisinin bir probleme dönüşmesi gösterilebilir. Bu açıdan bakıldığında dili öğrenen kitlenin ihtiyaçlarına yönelik bir dil öğretim yöntemi geliştirilerek öğrenme basamaklarının her aşaması kitleye uygun olarak planlanmalıdır.

Yabancı bir dili öğrenmek için büyük oranda o dilde düşünmek ve harekete geçmek gerekmektedir. Yabancı dil, “ikinci dil” yani bir “yedek dil” noktasına geldiğinde dil ediniminin başarılı olduğu hakkında konuşulabilir (Başkan, 2006, s. 253). Yetişkinlerde ikinci dil öğrenimi iki şekilde yapılmaktadır: birincisi edinim, ikincisi öğrenimdir. Edinim, bilinçaltıyla bağlantılı bir süreç olduğundan kişi aslında öğrendiği kuralların farkına varmaz, neyin doğru neyin yanlış olduğunun sezgisini kazanır. Öğrenim ise bilinçli bir şekilde yapılarak dil bilgisi kurallarının öğretilmesi yoluyla gerçekleşir. Öğrenim aşamasında yabancı dil konuşanlarla ilişki kurulur ve ruhsal açıdan yabancı dile açık olunursa dil bilgisi kuralları zihinde alıma dönüşür (Demircan, 2005, s. 66-68).

Yabancı Dil Öğretiminde Dil Seviyeleri

Dünyada dil eğitimi sistemlerinin, dil becerilerinin ortak bir noktada buluşması ve kişilerin öğrendikleri dilde iletişim sağlaması amacıyla; “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages)” geliştirilmiştir. Başvuru metni, yabancı dil öğretiminde bireyin öğrenme sürecinde hangi aşamada neler öğrendiğini gösteren ve bunların ölçülmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini açıklamaktadır (CEF, 2001).

Yabancı dil öğretiminde dil düzeyleri; temel, orta, yüksek olmak üzere üç ana seviyeden oluşmaktadır. Ortak Başvuru Metninde de benzer bir sınıflama yapılmıştır. Belirlenen bu düzeyler, tüm Avrupa dillerinde ortak bir alan oluşturmak adına A, B, C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmış her düzey kendi içinde alt düzeylere bölünmüştür. Her düzeyde bireylerin dil becerilerinde elde etmesi gereken kazanımlara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Avrupa Konseyi bu çalışmayla, bireylerin öğrendikleri dildeki okuma, yazma, konuşma ve dinleme yeterliliklerini, belirlenen bu standartlara göre değerlendirmeyi planlamıştır. Yapılan tanımlamalar sayesinde dil öğrenen bireyler, öğrenim sürecinin neresinde olduklarını,

hedeflerine ulaşmak için neleri öğrenmeleri gerektiğini rahatlıkla belirleyebilecek bir konumdadır.

Tablo 8

Dil Düzeyleri ve Kazanımları

Dil Düzeyleri ve Kazanımları

İleri Düzey Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı kaynaklardan edindiği bilgileri tutarlı bir şekilde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Kendini son derece akıcı bir halde ifade edebilir ve karmaşık konularda ince ayrıntıları fark edebilir.
	C1	Uzun ve karmaşık yapıları anlayabilir ve örtük anlamları bulabilir. Kendini doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için etkili bir dil kullanabilir. Karmaşık konularda iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir.
Ara Düzey Kullanıcı	B2	Kendi uzmanlık alanındaki tartışmalar dâhil somut ve soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Zorlanmadan ana dil konuşucusuyla akıcı bir ölçüde ve rahatlıkla iletişim kurar. Bir konuda açık ve detaylı bir metin üretebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve bir konu hakkındaki görüşlerini açıklayabilir.
	B1	Açık bir dil kullanıldığında iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik şeyler hakkındaki konuşulanları anlayabilir. Dilin konuşulduğu ülkede ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. İlgi alanına giren konularla bağlantılı metin

üretebilir. Tecrübelerini, olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerinin ve planlarının sebeplerini kısaca açıklayabilir.

Temel		Sık kullanılan ifadeleri ve kendini ilgilendiren yakın konularla ilgili cümleleri anlayabilir. Bilinen konularda basit ve
Düzy	A2	doğrudan bilgi alış verişini sağlayabilir. Kendi geçmişini, yakın çevresini ve ihtiyaçlarını basit ifadelerle tanımlayabilir. Bilinen günlük ifadeleri ve somut ihtiyaçları karşılamaya yönelik çok temel kalıpları kullanabilir. Kendini veya başkasını tanıtabilir Kendisiyle konuşan kişi yavaş, anlaşılır ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir şekilde iletişim kurabilir.
Kullanıcı	A1	

Kaynak: (CEF, 2001, s. 24)

Yabancı Dil Öğretimi ve Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminin tarihi boyunca da dilin nasıl öğretileceği daima tartışma konusu olmuştur. Yabancı dil öğretim yöntemleri; yabancı dili öğrenme ve dil hakkında birikim kazandırma aracı olmanın yanı sıra öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi daha yetkin bir öğrenen haline getirmenin yolunu gösterme çabasında olan sistemler bütünüdür. Günümüze baktığımızda pek çok yöntemin geliştirildiğini görürüz. Ancak bunlardan hiç biri dil öğreniminde tek başına yeterli olamamıştır. Yöntemler birbiri içinde öğrencinin ihtiyaç durumu gözetilerek öğretim süreci içinde varlıklarını sürdürürler.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, öğretimin kuramsal temellerinin sınırlarını belirler. Buradan hareketle ilkelere bağlı olarak kitleden yola çıkarak yapılacak olan öğretimin başarısı uygun yöntemlerin belirlenmesi ve uygulanması sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar gelmiş olan yöntemler; genel itibariyle, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini ya da yetersiz olan yerlerin üstünü örtmek amacıyla ortaya çıkmış yapılardır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce kabul edilen ve yaygın bir şekilde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır:

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method):

Dilbilgisi öğretiminde tümevarım yolu kullanılır ve öğrencilere başlangıçta okutulan metinlerdeki gramer kalıplarına öncelik verilir.

Direkt Yöntem Dolaysız Yöntem (Direct Method):

Bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak geliştirilmiş ve kullanılmıştır. *“Dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir. Kurallar öğretilirken dilbilgisi-çeviri yönteminin aksine bir bağlam içerisinde verme önemsenmektedir”* (Memiş ve Erdem, 2013, s. 300).

Doğal Yöntem (Natural Method):

Doğal yöntem; *“yabancı dil öğrencilerine yalnızca öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak, konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek”* biçiminde tanımlanabilir (Demirel, 2010, s. 46).

İşitsel Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method):

Dilin doğal öğreniminin önce dinlemeyle başlayarak ardından ise; konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanımlarının sağlandığını kabul eden bir yöntemdir. Yöntem için dinleme-anlama ve konuşma diğer becerilerden çok daha önemlidir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 304).

Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method):

Bilişsel öğrenme yöntemini diğer yöntemlerden ayıran tarafı yabancı dilde edinilen yeni bilgilerin depolanarak yeni bağlar kazanması yoluyla öncesinde öğrenilenleri bütünleşmesidir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 305).

İletişimsel Yöntem (Communicative Method):

Dilin iletişimi sağlayan bir yapı olduğu teorisinden yola çıkan bu yöntemde hedeflenen şey iletişim yeteneğinin geliştirilmesidir. Bu yeteneği edinen öğrenci, dili kullanabilmek için gerekli bilgilerin sahibi konumundadır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 306).

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method):

“Seçmeli yöntem iyi bir yöntemin öncelikli olarak dilbiliminin tüm bilgilerine dayanması gerektiğini ve bu bilgileri kullanırken de psikolojik kurallardan yararlanılmasını savunur.” Bu yöntemde öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve en yararlı yönlerini seçer ve kendi amacı doğrultusunda kullanır (Hengirmen, 2006, s. 36).

Telkin Yöntemi (Suggestopedia):

Telkin yöntemi, *“akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alıp öğrenimi sağlayacak şekilde yeniden yönlendirmeyi amaçlar”* (Hengirmen, 2006, s. 29). Buna göre yabancı dil öğretim ortamları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenilmeli ve öğretimde müzikten etkin bir biçimde yararlanılmalıdır.

Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning):

“İkinci bir dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini gözleminden yola çıkılarak, bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil, öğrenenlerin de kimi sorumluluklarının olması gerektiği savunulmaktadır” (Demirel, 2010, s. 60).

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way):

Bu yöntemde öğretmen sessiz kalmayı sağlayarak öğrencilerin ders içinde aktif olmasını sağlamaya çalışır. Yöntemin en önemli özelliği, öğrencinin sınıftaki olanları dikkatle izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinleyerek bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır (Demirel, 2010, s. 61).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response):

Konuşma ile eylemin birbiriyle uyumlu bir şekilde eşleşmesiyle beraber kişide yabancı dil öğretiminin gerçekleşeceğini hedefler. *“Dil öğretiminin kişinin vücudundaki biyolojik etmenlerle de ilgili olduğunu, beynin sağ ve sol loblarının farklı öğrenme işlevlerini kontrol ettiğini ve bireyin baskı altında öğrenmesinin olumsuz etkilendiğini bu sebeple de öğretim programının bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiğini savunur”* (Gür, 1995, s.72).

Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method):

Öğrencilerin dili edinme sırasında düşüncenin oluşum sürecinde verilen bilgilerle bir sonuca ulaşmaları öğretmenlerin ise süreci kontrol ederken bu durumu bir görevmiş gibi algılayarak uygulamasını temellendiren bir yöntemdir (Prabhu, 1987).

İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method):

Yöntem, *“öğretime konu olan yabancı dilin akademik yönü ile becerilerin eşzamanlı öğretiminin belirli bir içerik çerçevesi içinde yapılmasını planlar. Büyük ölçüde hedef dilin konu içeriğini, iletişimin anlık bir nesnesi olarak değil, öğrenilmesi gereken bir araç olarak görür”* (Doğan, 2012, s. 404).

Dil öğretim yöntemleri bir dili öğretmede yol gösterici olarak karşımıza çıkmaktadır. Her dilin yapısı farklıdır ve bu dilin bireye kazandırılması da yine farklı olacaktır. Temelde bakıldığında dile iki farklı yöntemle yaklaşıldığı görülmektedir. Bunlar tümdengelim ve tümevarım yöntemleridir. Diğer yöntemleri de kapsayıcı özelliktedir.

Tümdengelim Yöntemi

Tümdengelim, tümel öncüllerden zorunlu olarak tümel veya tikel sonuç çıkarma işlemidir. Tümdengelimci akıl yürütme genelden özele veya genelden genele doğru giden bir düşünme şeklidir. Bir bütünün parçalara mantıklı bir şekilde ayrılmasıdır. Dil üzerinden bakacak olursak bütün diye adlandırdığımız cümle ya da metnin uygun şekillerde parçalara ayrılması şeklinde yorumlamak mümkündür.

Türk dilinin incelenmesi ve öğretiminde Türkçe düşünce sistemi kendi yöntemini belirler. Yapılan araştırmalar bu sisteme en uygun yöntem olarak tümdengelim yöntemini öngörmektedirler. Bu yöntemde çalışmanın ana temasını, konuyu her açıdan kapsayan örnek cümlelerin verilerek başlaması oluşturmaktadır. Temelde düşüncenin ilk aracı olan cümleden hareket ederek Türkçeyi öğretmek ya da öğrenmek için en uygun yaklaşım olarak tümdengelim karşımıza çıkmaktadır. Türkçede yargı sonda yer alırken ve diğer bütün yapılar yargıyı destekler nitelikte olduğundan cümlenin başında yer almaktadır. Cümlede temel unsurun yüklem (yargı) olduğunu vurgulamak için yüklem (yargı) sonda kalacak şekilde cümleler sağa yaslı olarak yazılır. Bu teori dil öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu tümdengelim yönteminden hareketle yani, bütünden parçaya doğru, dili öğretmeyi esas almaktadır (Avcı, 2012, s. 7-9).

Düşünce sistemimizin temelini cümle kavramı oluşturduğundan ve dili her boyutuyla temsil edebildiği için konular, Türk kültürüne ve Türkçenin kurallarına uygun cümle yapılarının öğretilmesiyle başlar. Cümle kavratıldıktan sonra kelime öğretmeye geçilir. Kelimelerin önceliğini günlük hayattaki kullanım durumu belirler. Sesle ilgili çalışmalar her zaman en sona bırakılmalıdır. Böylece öğrenci bir bütünü görerek buradan hareketle dilin ayrıntılı kısmına geçerek başarılı bir dil kazanımı elde etmiş olur.

Tümdengelim sadece dilbilgisi öğretiminde başvurulacak bir yöntem olarak görülmemelidir. Dört temel dil becerisini de içine alarak bu yöntemle yapılan eğitimler daha erken ve anlamlı bir öğrenmenin sağlanmasını gerçekleştirmektedir.

Tümevarım Yöntemi

Tümevarım, özel (tekil) önermelerden genel (tümel) önermelere doğru yapılan bir akıl yürütme biçimidir. Parçalar birleşerek bir bütünü oluşturmaktadır. Oluşan bütün parçaların tamamına sahip olmayabilir. Bu durumu dil için düşündüğümüzde dili oluşturan parçalar vardır: Sesler, heceler, kelimeler gibi... Bu parçaların bir bütünü oluşturma sürecinde cümleler ve metinler meydana gelmektedir. Dil öğretiminde de parçalardan öğretime başlanması ve buradan yola çıkarak bütünü bulmak bu yöntemin amacını oluşturmaktadır. Özellikle dil bilgisi öğretiminde kullanılan bu yöntemi pek çok dilbilimci uygulamaktadır.

Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Eğitim-öğretim faaliyetleri içinde düzenlenen yabancı dil eğitiminde bireyin bir yabancı dili öğrenmesi için pek çok bileşeni bir araya getirmesi gerekir. Bu durum sadece o dili öğrenen kişiyi kapsamakta olmayıp dersi veren öğretmene çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. İyi bir yabancı dil öğretiminin sağlanması için yapılması gereken temel durumları Barın (2004) şu şekilde sıralamıştır:

1-Dil Öğretiminin Planlanması

2-Dört Temel Beceriye Dikkate Alma

3-Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme

4-Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma

5-Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu

6-Öğrencileri Aktif Kılma

7-Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

8-Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçenin sistemli bir halinde ilk kez öğretimi bilindiği üzere yabancılara dil öğretimiyle başlamıştır. Ancak bu süreçten sonra ana dili halinde öğretim için çalışmalar başlatılmıştır. Yabancı dil öğretimine baktığımızda tarihin çok eski derinliklerine kadar dayandığı yorumunu yapabiliriz. Bu tarih Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugati't Türk'ü ile başlamıştır. Eser günümüzden 900 yıl önce Türk dilinin ağırlığını ortaya koymak, dili savunmak ve insanlara öğretmek için hazırlanmıştır. Kaşgarlı'nın çabası Türkçeyi öğretecek bir materyal hazırlamak olmuştur ve bunun üzerine çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bütün bu gayretlere sebep, yine yabancı dil ve kültürlerin etkisidir. Bu etkinin varlığıyla yabancılara Türkçe öğretimi doğmuştur diyebiliriz. Divanü Lugati't Türk'ün temel birkaç özelliğini ise Köprülü (1934) şöyle ifade eder: *“Bu sadece bir lügat değil,...Türk lehçeleri ve lehçelerin ses özellikleri, şekil bilgisi, kelimeler hakkında uzun uzun incelemeler yapılacak bir bilgi kaynağıdır. Tarihi coğrafya, tarih, mitoloji folklor bakımından emsalsiz bir vesikalar hazinesidir.”* (Köprülü, 1934, s. 57). Böylesi kapsamlı bir eserden sonra dil öğretiminin yakın bir zamana kadar ciddi bir şekilde ele alındığını görememekteyiz.

Günümüz koşullarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi arkasındaki nedenlere baktığımızda şunları görürüz:

“Türkçe, konuşucusu her ne kadar fazla olsa da bir bilim dili olarak öğrenilme ihtiyacı duyulan bir dil değildir. Ancak bölgemizde kendini gösteren tarihsel ortaklık, ekonomik, siyasi ve sosyal değişimler ve gelişimler Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi için yeni fırsatlar ortaya çıkarmıştır”. (Avcı, 2014, s. 17)

Türkiye'de bulunan üniversiteler 1950'den sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusuna ciddiyetle bakmaya başlamışlardır. Pek çok üniversitenin Türkçe Öğretim

Merkezlerinin (TÖMER) kurulması, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA gibi kurum ve kuruluşlar Türkçenin yabancılara öğretiminde birer önder durumundadır. “Türk Dünyası Öğrenci Projesi” kapsamında 1991 yılından itibaren yurt dışındaki gençler eğitim hayatlarını devam ettirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; yeni bağımsızlığını kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklarındaki gençlere yaşayan, varlığını sürdüren Türkiye Türkçesini öğretmek, bunun yanında Türk kültürünü ve Türk eğitim sistemini tanıtmaktır. Böylesi gençlerin varlığı ile Türkçenin ve Türk kültürünün özellikleri yeni nesillere aktarılacak ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılacaktır. *“Böylece bu ülke ve topluluklarla İsmail Gaspıralı'nın hedeflediği dilde, fikirde, işte birlik ilkesinin dilde birlik kısmıyla ilgili ilk adımlar atılmış olmaktadır.”* (Açık, 2008, s. 2).

Günümüz şartlarında genel olarak; iş, eğitim, turizm gibi daha pek çok amaçla yapılan yabancılara Türkçe öğrenimini son 6-7 senedir Arap Baharı'nın başlaması sonucu ülkemize yapılan göçlerin beraberinde getirmiş olduğu durum karşısında planlamaktayız. Milyonlarca Suriyeli göçmenin iş hayatına atılımlarıyla, okullaşmasıyla, sosyal hayata katılımıyla birlikte Türkçe öğrenmeleri bir zorunluluk halini almıştır. Genel hatlarıyla yabancılara Türkçe öğretimi Suriyeliler üzerine yoğunlaşmıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

Her dilin öğretiminde dikkate alınması gereken kurallar vardır. Türkçenin öğretiminde de hedef kitlenin Türk dilini daha rahat ve kapsamlı bir şekilde öğrenmesi adına uyulması gereken unsurlar Barın (2004) tarafından ifade edilmiştir. Bu unsurlar şunlardır:

1-Kullanılan Dilin Öğretilmesi

2-Telaffuza Önem Verme

3-Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma

4-Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânının Verilmesi

5-Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması

6-Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü ifade Edebilmesi

7-Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi

8-Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi

9-Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi

10-Öğretilmeyenlerin Sorulmaması

11-Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi

12-Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi

13-Yöntemin Belirlenmesi

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Türk Dilini Oluşturan Unsurlar

Bir dili oluşturan unsurlar tüm dillerde hemen hemen aynıdır. Bu unsurlardan bahsedecek olursak: temel dört dil becerisi olan; okuma, dinleme, yazma, konuşma ile birlikte dil bilgisi ve söz varlığını sayabiliriz.

Dört Temel Dil Becerisi

Dil öğretiminde temel dört becerinin kullanımına ilişkin “anlama” ve “anlatma” kısıtlarından bahsetmek gerekir. Anlama algısı; dinleme (kulak) ve okuma (göz) becerileriyle anlatma algısı ise; söyleme (dil) ve yazma (el) becerileriyle alakalıdır. Okuma ve yazma işlemleri yazılı bir metin oluşumuyla bir dil oluşuyla gerçekleşirken, dinleme ve konuşma işlemleri sözlü bir metnin ortaya konmasıyla oluşan bir dil oluşuyla gerçekleşmektedir. Bir dilin kazanılması için dört temel dil becerisine hâkimiyet çok önemlidir. “*Bireyin dili daha iyi*

anlamlandırması adına dil öğretiminde önce dinleme daha sonra konuşma ve önce okuma ardından yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır.” (Başkan, 2006, s. 55-56).

Dinleme Becerisi

Dinleme becerisine yönelik alanyazımızda pek çok tanıma yer verilmiştir. Umagan, (2007: 149) dinlemeyi *“karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi tam olarak alma ve yorumlama çabası”* olarak tanımlamaktadır. Demirel’e göre dinleme, *“konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir”* (1999, s. 33). Özbay (2007, s. 40) *“Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği”* biçiminde dinlemenin iletişimde bir temel olduğu üzere tanımlamalar yapmıştır. Sever (2004, s. 11)’de *“İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak”* biçiminde tanımlarken dinlemenin dikkat gerektiren bir beceri olduğundan da söz etmiştir.

İnsanlar sahip olduğu bilgilerin %80’ini dinleme yoluyla kazanmaktadır. Dört temel dil becerileri içerisinde kazanım olarak en zoru dinleme becerisi olarak değerlendirilmektedir. *“Çünkü dildeki sesletim özelliklerini bilmek o dili tam manasıyla öğrenmemizi sağlar. Dil ediniminin temeli, dinlemedir.”* (Yaman ve Can, 2015, s. 223; akt Arnold, 2000, s. 778). Ancak yapılan araştırmalara baktığımızda günlük hayatımızda en sık kullanılan bu becerinin aslında en az önemsenen olduğunu da görmekteyiz. Bunun sebebini de dinlemenin doğuştan geldiği, doğal yollarla geliştiği, dinlemenin öğretilemez oluşu gibi fikirler oluşturmaktadır. Fakat bu durum gerçeği yansıtmamaktadır. İletişimin en önemli parçası olan dinleme becerisinin geliştirilmesi ana dilinde paylaşılan düşüncelerin aktarımı kadar yabancı dil öğretiminde de önemli bir yere sahiptir.

Dil laboratuvarlarının kullanımı, beceriler içinde dinleme için alıştırmalar yapma imkânları tanınması bakımından, yabancı dil öğretiminde kolaylıklar sağlamaktadır (Başkan,

2006, s. 87). Ancak bazı durumlarda dinleme becerisi pasif, atıl halinde kalmış bir durum olarak düşünülmektedir. Bu düşüncede olanlara göre dinleyen kişi edilgen bir kişidir. Sözel iletişimin gerçekleşebilmesi için alıcı konumundaki dinleyicinin pasif halde olması gerekir gibi bir izlenim yaratılmıştır. Ancak bu doğru değildir. *“Dinleme gönderilen bir bildirim alma ve yorumlama süreci olduğundan algılama, kavrama gibi zihinsel davranışları gerektirir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülebilmesinde dinleyen de konuşan kadar sorumluluk üstlenmeli ve aktif olmalıdır.”* (Adalı, 1982, s. 31).

Dinleme çalışmaları esnasında hedef dili öğrenen yabancı öğrencinin genellikle tedirgin olduğu görülür. Ya anlamazsam ya kaçırsam gibi düşüncelerle kaygı yaşayan öğrenci yapabileceği etkinlikleri dahi yapamaz duruma gelir. Bu kaygıyı ortadan kaldırmak ilk başlarda zor olsa da öğretmenin ve ortamdaki diğer öğrencilerin anlayışlı oluşu bu sorunun önüne geçebilmektedir. Dinleme metnlerinin yavaştan başlayarak zamanla hızlanması gerekirken aynı zamanda metin uzunlukları da azdan çoğa doğru ilerlemelidir. Yaş seviyesine uygunluk durumuna mutlaka uyulmalıdır.

Dinleme metinlerin sesin net oluşu oldukça önemlidir. Öğrencilerin yabancı olması sebebiyle zorlu geçecek sürecin üzerine bir de net olmayan bir sesin ortamda bulunuşu süreci daha da zora sokacaktır. Videoda, müzikte ya da bir konuşucu yoluyla yapılan dinlemede vurgu, tonlamanın da uygun yerlerde yapılmış olması gerekmektedir. Çünkü dinleyen yabancı öğrenci dinlediğinden yola çıkarak telaffuzuna dikkat edecektir.

Dinleme sonrasında mutlaka bir değerlendirme çalışması yapılmadığıdır. Dinleme sonrasında yapılacak etkinliklerin amacı, dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ya da bu anlamının hangi seviyede olduğunu değerlendirmektir. Böylece öğrenciler duydukları bilginin gerçek hayatta karşılığını bulabilecekler ve bilgiyi günlük hayatlarında kullanabileceklerdir.

Okuma Becerisi

Temel dil becerilerinden biri olan okuma; *“Ana dili konuşurları bakımından dinleme ve konuşmadan sonra kazanılan, göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci”* (Özbay, 2007, s. 4) olarak herhangi bir dilin öğretilmesinde hem amaç hem de araç olarak kullanılabilir (Okur ve Keskin, 2013, s. 293). Okuma aynı zamanda *“yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması, fiziki unsurlarla, zihni unsurların da işin içinde olduğu karmaşık bir süreç; gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.”* şeklinde kabul görmüştür (Akçamete, 1989, s. 735-753).

Anadil ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerinde durulmaktadır. Keskin ve Okur (2013)’a göre anadil öğretiminde bu temel dört beceri öğrenim sırasına göre; dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde sıralanırken ikinci dil öğretiminde okumayı ön plana almışlardır. Yazılı metinlerin yabancı dil öğretiminde aksatılmaması gereken bir konu olduğunu bu nedenle de okumanın yabancı dil öğretiminde birincil yol olduğu vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmalar okuma becerisinin diğer becerileri doğrudan bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Lutjeharms, okuma-anlama becerisinin hem en önemli öğrenim aracı hem de diğer dil becerilerinin kazanılmasını sağlayan en iyi beceri olarak okumanın merkez noktada bulunduğunu belirtmiştir (Akt. Kuzu, 1999, s. 20). Öğrenmenin en önemli yollarından biri okuma ve okuduğunu anlamadır. Anlama eyleminin gerçekleşmediği hiçbir durumda okuma etkinliğinin gerçekleştiğinden söz edilemez. Örnek olarak, Türkçenin ses yapısını kavramış bir yabancı, anlamını bilmeden yüzlerce sözcüğü arka arkaya okuyabilir, ancak bu durumda anlamının gerçekleştiğinden söz edebilir miyiz? Böyle bir durum gerçekleşmediği için dil öğretimi yönünden okuma gerçekleşmiştir diyemeyiz. Bu okuma durumu da amacına ulaşmamış bir şekilde sonuçlanmış olur. Okuma eğitimindeki temel amaç verilen metnin

eksiksiz ve tam okunarak telaffuza dikkat edilmesi değil bunların yanında verilmek istenen iletinin tam anlamıyla anlaşılmasıdır.

Okuma becerisini hedef dilde daha aktif hale getirmek için; okuma materyalinin öğrenciye uygunluğu son derece önemlidir. Basitten karmaşığa, azdan çoğa doğru gidiş bu beceride de ilerleme noktasıdır. Okuma materyalinin konusu, yapısı, sözcük varlığına katkısı göz ardı edilmemesi gereken hususlardır. Metinlerden yola çıkılarak verilen Türkçe eğitiminde metinlerin içeriği dili öğretiş şeklimizi de etkiler.

Okuyanın da dinleyenin de okuduğu metinde yer alan düşünceleri anlaması, metindeki cümlelerin aralarındaki bağları kavraması, cümleleri karşılaştırıp bir düzene sokması ve kişinin gerekli gördüklerini hafızasında saklaması gerekir. Ancak bir metin bu yolları geçerse amacına ulaşmış sayılacaktır (Adalı, 1982). Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinlerin “gerçeklik değeri” taşımaları açısından gerçek dil parçaları adını verdiğimiz; gazete ve dergi yazıları, haberler, radyo tiyatroları, günlük konuşmalar, reklamlar ve filmler şeklinde seçilmesi, “basitleştirilmiş” olarak karşımıza zorlama metinlerin çıkarıldığı dil parçalarının kullanımından daha yararlıdır (Başkan, 2006, s. 83-86). Fakat gerçek parçaları kullanırken öğrencinin bir bilgi kapasitesine sahip olması gerekliliği unutulmamalıdır. Böylelikle gerçek dilin unsurları ile ders dışında karşılaşan öğrencilerin, gerçek dil deneyimi esnasında karşılaşacakları bocalama, şaşkınlık gibi problemleri en az düzeye indirmiş olacaktır (Songün, 1999).

Okuma çalışmalarında öğrencilerin dilin; sesler ile kelimeler arasındaki ilişkiyi görmeleri, bir sonraki aşama olarak da metnin içindeki anlamları anlamaları beklenilmelidir (Songün, 1999). Kişi bir metni alıp baştan sona kadar okuduğunda herhangi bir anlam çıkaramıyorsa bu eyleme okuma demek mümkün değildir. Bu nedenle farklı düzeydeki öğrenciler için basit, orta ve ileri düzey okuma metinlerinin seçimine önem verilmelidir (Demirel, 2010, s. 137).

Sesli okuma çalışmalarında ise süreci öğreten kişinin iyi bir şekilde yönlendirmesi gerekmektedir. Öğrencinin yanlış telaffuzları düzeltilmeli gerekilirse üzerinde durarak çalışmalar yapılmalıdır. Ancak bu düzeltmeler esnasında öğrenci rencide edilmemeli, kaygıya sürüklenmemelidir.

Yazma Becerisi

Yazma eylemi oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. İletişim kurma açısından oldukça güçlü bağlar kurabilen bu eylem düşünceleri tutarlı bir metne dönüştürmeyi sağlamaktadır. Yazma işi; bilgiyi kalıplara döken, biçimlendiren ve yeniden ortaya konmasına yarayan bir araçtır. Yazma, düşünebilme yetisine sahip insanın deneyimlerini, duygularını anlatmak istenilen düşünce ile ilgili olarak planlayıp bir düzen içinde anlatması biçiminde tanımlanabilir.

Günümüzde hayatımızın her alanında çeşitli yazı örnekleri ile karşılaşmakta ya da yazma becerisini bir şekilde kullanmak zorunda kalırız. Yazmak, insanlık için temel bir ihtiyaçtır. Yazma becerisiyle bireyler, dış dünyada olup bitenlerin farkına varır, zihinlerinde özgün bir düşünceye ulaşarak dışı içe yansıtmak için bir amaca yoğunlaşırlar (Aşlıoğlu, 1993). Bu sebeple birey her ne olursa olsun yazmak istemektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında da öğrenci kendi anadilinde varlığını yazıyla nasıl göstermek istiyorsa öğrendiği dilde de aynı şekilde kendini göstermek isteyecektir. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin üzerinde önemle durulmalıdır.

Kendi fikirlerinin ve dünyayı algılayış biçimlerinin farkına varan öğrenciler, somut dünyadan duyuları aracılığıyla aldığı bilgileri zihinlerinde yeniden kurar ve yazıya aktarırlar. Yazma becerisinin gelişmesinin en önemli yollarından biri onu özgünleştirmek ve öğrencinin kendi kişilik, görüş, hayal, beklenti ve tasarılarını yazıya dökmesini sağlamaktır (Aşlıoğlu, 1993, s. 146). Birey eğer ki aktarmak istediklerini doğru bir biçimde yazıya dökemiyor ya da konuşarak kendini ifade edemiyorsa; kendisini yetersiz görüp toplumdan soyutlayabilir ve başarısız hissedebilir. İnsanların, toplum hayatındaki konumlarına bakıldığında; eğitim

hayatında başarılı, özgüveni gelişmiş ve olumlu kişilik sahibi birer birey olmaları için onlara iyi bir şekilde konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Önder, 2009).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci; “*güdüleme ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından*” oluşmaktadır (Tiryaki, 2013, s. 38-44).

Yazma becerisinde hatalar genellikle gözlenebilir olup geri dönüşlerle kontrol edilebilir. Bu sayede yazma becerisinin değerlendirilmesi ve dönütleri nesnel olur. Uygulamaya dökülebilen bir beceri olan yazma, edinilmiş bilgileri görebileceğimiz somut bir çıktı vermektedir. Yazma becerisinin bu özelliği yazan kişiye geri bildirim vermede ve hatalarını gidermeye yardımcı olmasında büyük önem arz etmektedir.

Yazma öğretiminde öğretmen; konunun belirlenmesini sağlamalı, konuyla ilgili kelime ve kalıpları belirlemeli, konuyla ilgili açıklamalar yapmalı, yazının ilk kısmını öğrencilerin görüşlerini de katarak tahtaya yazmalı ve çeşitli sorular sorarak öğrencilerin konuyu düşünmelerine yardımcı olmalıdır (Demirel, 2010, s. 140-141). Yazma etkinliklerinde başlangıç olarak okuma-anlama parçası olarak kullanılacak bir metin öğrencilere verilerek öğrencilerden buna benzer bir yazı yazmalarını istenebilir (Songün, 1999, s. 39-41). İlerleyen zamanlarda bir filmin, kitabın ya da bir oyunun tanıtıcı yazısını yazma; okunulan bir eserin beğenilen ya da beğenilmeyen yönlerini belirtme (eleştiri) türünden çalışmalar öğrencilere yaptırılmalıdır (Türkel, 2000, s. 169). Grup etkinliklerinde grubun özellikleri dikkate alınarak; güdümlü yazma, kontrollü yazma, serbest yazma gibi pek çok etkinlik uygulamaları yaptırılmalıdır (Demirel, 2010, s. 143-144).

Konuşma Becerisi

Konuşma; “*Genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına denilmektedir. İnsanların çevresiyle etkileşim kurmasının en etkili yoludur. Bu yolla görüş,*

düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır.” (Güneş, 2014, s. 105).

İnsan kendini en çok konuşarak ifade edebilmektedir. Dinleme becerisinin etkisiyle kazanılan konuşma becerisi, okul çağına kadar insanın kendini ifade edebileceği tek anlatma becerisidir.

“Yabancı dil öğretimi açısından; duygu, düşüncelerin akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade edilebilmesi gramer kurallarından daha fazlasını; dil bilgisi yeterliği, ortama uyum sağlama yeterliği, hitap etme yeterliği, sosyolengüistik yeterlik gerektirir” (Shumin 2002, akt. Gün, 2015, s. 16). Bunları sağlamak da konuşma becerisinin geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Yabancı dil öğrenen kişinin kendini sözlü olarak ifade edebilmesi önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Bunu başarabilmenin yolu da pratik yapmaktan geçmektedir. Eğer yabancı bir dili öğrenen kişinin pratik yapma imkânı yoksa konuşma becerisinin gelişmesi güçleşmektedir. Köksal ve Dağ Pestil (2014) bir metni okumak, seslendirilen metinleri veya konuşmaları dinlemek ya da öğrenilmek istenen dilde kâğıda birkaç cümle yazmanın, insanı öğrenilen dili beyin ve dil süzgecinden geçirerek sözcüklere dökmek kadar zorlamayacağını belirtmişlerdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de konuşma becerisi kendisine önemli bir yer bulmaktadır. Çünkü bir dili biliyor olmanın ölçütlerinden biri de o dili doğru ve akıcı bir şekilde konuşabilmektir. Bu nedenle, *“dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde asıl amaç, dil öğrenen kişilerin o dilde duygu ve düşüncelerini doğru ve akıcı bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır.”* (Boylu ve Çangal, 2015, s. 350). Yani kişi öğrendiği Türkçeyi günlük hayatında doğru ve akıcı bir şekilde konuşamazsa çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir.

Konuşma becerisinin gelişiminde konuşan kişi kendi dilindeki yeterlilik durumunu yeni öğrendiği dile de aktarma ihtiyacı hisseder. Ancak bu durum her zaman iyi sonuçlar vermeyebilir. Özellikle de anadili Arapça olan bir bireyin kendi dilinde bazı sesler varken Türkçede bu seslerin yer almayışı ya da kendi anadilinin dışında bazı seslerin Türkçede

kullanımı bireyi konuşma deneyimi esnasında kötü hissettirebilir. Sesleri düzgün bir şekilde çıkartamamak zamanla kaygıya dönüşebilir. Bu yüzden konuşma becerisinin gelişiminde telaffuzu iyi öğretebilmek gereken yerlerde düzenlemeyi sağlamak ve bireyi bu konuda yargılamamak son derece önemlidir.

Sözlü anlatım etkinliklerine baktığımızda etkinlikler sırasında özellikle birbirine yakın seslerden oluşan sözcükler üzerinde vurgu çalışmaları yapılmalıdır (Songün, 1999, s. 26-27). Öğrenilen yabancı dil ile kişinin ana dili arasında sorun olan sesler ve yapılar üzerinde oldukça fazla durulmalıdır (Demirel, 2010, s. 34). *“Telaffuz ve dikte çalışmalarında Türkçenin müzikalitesini kavratmak amacıyla şarkılar öğretilmelidir”* (Demirel, 2010, s. 124). Dil öğretiminde seslendirilme ile ilgili beceriler arasında varlığını koruyan okuma ve konuşma becerilerinin kişiye kazandırılmasında simülasyon tekniği kullanılarak ses ve ses gruplarının bütün dil özelliklerine uygun olarak kavratılması yoluna gidilmelidir (Coşkun, 2006, s. 67). Örnek bazı durumlar öğrencilere verilerek bu durumlara uygun sözlü ifadede bulunmaları istenmelidir. Bunların yanı sıra drama çalışmaları, haritada istenilen bir yeri bulma, bir adresi bulma, sipariş verme gibi etkinlikler üzerinde durularak öğrencinin bol miktarda deneyim yaşaması için fırsatlar oluşturulmalıdır.

Yazma ve konuşma etkinliklerinde dilin bildirme, düşleme, inandırma, tasvir, sorgulama ve sınıflandırma işlevleri dikkate alınarak etkinlikler planlanmalıdır (Demirel, 1999, s. 30-31). Yapılandırmacı yaklaşım gereği yazma konusunda dersin içeriği belirlenirken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre belirlenmiş konular verilmelidir (Demirel, 1999, s. 31). Bu iki becerinin kullanım alanlarında kültür öğretimi ile ilgili etkinlikler yaptırılıp sadece beceri odaklı çalışmadan çıkılarak daha geniş bir kapsamlı Türkçe ve kültür öğretiminin sağlanmasına kapı açılmalıdır.

Kelime Öğretimi

Bireyin hayatı boyunca etkin bir şekilde kullandığı, etkin bir şekilde kullanmasa dahi bildiği varsayılan sözcüklerin tamamı sözcük dağarcığını oluşturur. *“Sözcük dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir”* (Güleryüz 2002, s. 13). Bir kişinin kendini ifade etmesi ve iletişim kurabilmesi için belirli sayıda sözcük dağarcığına sahip olması gerekmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Her dilin içinde insan hayatını birinci dereceden etkileyen önemli sayıda kavramları karşılayan kelimeleri vardır. Bu bakımdan yabancı dil öğretiminin başlangıç aşamasında bir “çekirdek sözlük” adı verilen 100 kelime, orta aşama kabul edilen “temel sözlük” 1000 kelime, ileri aşamalarda “genel sözlük” 10000 kelime dağarcığının kavratılması bireyin dile hâkim olması konusunda faydalı olacaktır (Başkan, 2006, s. 207).

Sözcük dağarcığının genişliği, kişiye konuşma akıcılığı ve kolaylığı sağlar. Aynı zamanda bireyin diğer dil becerilerinin gelişimini de etkiler. *“Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması, bireyin bu becerileri aktif olarak kullanılabilmesi, edinilmiş sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir”* (Karatay, 2004, s. 21). Çünkü kelime dağarcığının, insanların konuşulanları anlamasında ve duygularını, düşüncelerini anlatabilmesinde önemli bir işlevi vardır.

Sözcük dağarcığı geniş olan bireyler, duygu ve düşüncelerini kolay ve anlaşılır bir şekilde ifade ederler. Sözcüklerin tam anlamıyla öğrenilmesi ardından kullanılması, ancak sözcüklerin anlamlılığının sağlandığı yerlerinde kullanılmasıyla mümkün olmaktadır. *“Sözcükler, anlamın küçük parçaları olduğundan onları sözlükteki anlamları ile öğrenmek yerine cümle içindeki anlamlarıyla öğretmek daha faydalı olacaktır”* (Karatay, 2004, s. 23). Bütünden parçanın anlamını çıkartmak daha kalıcı izli bir öğrenme sağlayarak bireylerin sözcüğün sadece temel anlamını değil, farklı kullanımlarındaki anlamlarını da kavramasını sağlayacaktır.

Bir kişiye dilde var olan sözcükleri öğretmek için uzun bir süreç gerekir. İlk kez duyulduğunda kısa süreli belleğe yerleşen sözcükler, eğer uzun süreli belleğe aktarılmazlarsa çok çabuk unutulurlar (Çetinkaya, 2005). Ders içinde öğretilmesi hedeflenen sözcükler ne kadar farklı etkinlik uygulamalarıyla öğrencilere kavratılırsa öğrenme de bir o kadar kalıcı olacaktır. Bunun için oyunla öğretme, işitsel- görsel materyal kullanma, kelime- nesne durumunu kavratma, jest- mimik- hareket kullanma, tekerleme, bulmaca, eş- zıt anlam verme gibi yollara başvurulabilir.

Dil Bilgisi Öğretimi

Bir dilin kurallarına hâkim olmanın yolu doğru konuşmak ve doğru yazmanın yanında dil bilgisinden geçmektedir (Sağır, 2002). Dil bilgisi kavramı, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “*bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer*” olarak tanımlanır. Ergin (1999) ise dil bilgisini “*Ses, hece, kök, ek, kelime, kelime grupları, cümle gibi dil birliklerini çeşitli açılardan inceleyen ve onların kanunlarını tespit eden bilim dalı*” olarak tanımlar. “*Dil bilgisi, yazılı metinleri kaynak alarak o dille ilgili yargılara varır. İspatlanabilir, verilere dayalı, genelleyci olması vb. yönleriyle bir bilim alanı olarak kabul edilebilir*” (Erk 2003, s. 16). Demirel (1999, s. 70), “*dil bilgisi öğretiminin amaçlarını; öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını kullanılır hale getirme, dilin yapı özelliğini kullanımda öğrencilere kavratma, iletişimde dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmak.*” olarak açıklamıştır

Thornbury (2004), dil bilgisinin sözün bağlamından koparılarak öğretilmesinin hiçbir anlam ifade etmeyeceğini bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde materyal olarak; gazete, karikatür, kitap ve şarkı gibi yazınsal metinleri kullanmalarının gelişim için olduğunu vurgular (akt. Bulková, 2007). Metinden yani bütünden gelerek parçaları anlamlandırmak bu süreçte çok önemlidir. Özellikle yabancı bir öğrencinin hedef dildeki dil bilgisi yapılarını kavraması daha öncesinde gördüğü bildiği metinler yardımıyla olduğunda daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler

gerçekleştireceğine işaret eder. Bu sebeple yabancılara Türkçe eğitiminde dil bilgisi metinlerle verilmeli ve sezdirme sağlanarak yapıları öğrencinin şemasına titizlikle yerleştirmeliyiz.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin yanında verilecek olan dil bilgisinin diğerlerini gölgede bırakacak şekilde bir yoğunlukta verilmemesi gerekir. Dil bilgisi öğretiminde, hiçbir kitabın o dilin kendisi yerine asla geçemeyeceğini unutmamak gerekir. Aksi takdirde yabancı dili kullanan bireyler yerine, ondan sadece söz eden bireyler yetişmektedir. *“Gramer kendi başına bir dil, hatta öğretilecek dilin üstünde bir üst dil konumuna gelmektedir”* (Başkan, 2006, s. 14). *“Amaç dil denebilecek yabancı dil bir kenara itilirken gramer kurallarından oluşan bir araç dil onun yerini almaktadır”* (Başkan, 2006, s. 46). Özcan Başkan’ın ifadesiyle *“Dil uçar, gramer yaya kalır. Gramer bir ön-söz değil, bir son-sözdür”* (2006, s. 48-49).

Dil bilgisi öğretiminde bir aşamalılık söz konusudur. Her bilgi gelişigüzel bir şekilde öğrenciye aktarılmamalıdır. Türkçenin ses bilgisini öğretme amacı güttüğü çalışmalarda; “isim çekimi, isim cümleleri, fiillerde basit zamanlı çekim, temel sıfatlar, zamirler, zarflar” başlangıç aşamasında verilirken; fiillerdeki durum “birleşik zaman, birleşik fiiller, çatı” gibi daha karmaşık konular orta aşamada verilmelidir. “Fiilimsiler, bağlaç ve edatlar ve cümle çalışmaları” ileri aşamalarda ele alınmalıdır (Demirel, 2010, s. 33).

Her dilde o dili oluşturan yapılar aynı şekilde olmayabilir. Eril- dişil kelimeler, cümlede öge yerlerinin durumu, kelimelere gelen ekler gibi... Bu durumda da öğrenci kendi anadiliyle öğrendiği dil arasında bağlantılar kurmak isteyip başarısız olduğunda kaygı durumu yaşayabilir. Yapılan araştırmalarda özellikle Arapların Türkçe öğrenirken dil bilgisi noktasında anadilinin olumsuz aktarımlarına maruz kaldığı ifade edilmiştir (Bölükbaş, 2011). Bu durumda dili öğreten öğretmenin doğru yönlendirmeleriyle bu sorunun çözüleceğini göstermektedir.

Bölüm III: Yöntem

Araştırmanın bu kısmında, araştırmada kullanılan modelin ne kullanıldığı, çalışma grubunu kimlerin oluşturduğu, veri toplama araçlarının neler olduğu, araştırma verilerinin ne şekilde toplandığı ve çözümlendiği ile araştırmanın uygulama sürecini içinde barındıran çeşitli bilgiler yer alacaktır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi kapsamında Suriyeli ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları zorlukların ve dile olan bakış açılarını ortaya konulması, bu tespitlerden hareketle tümdengelim (metinle öğrenme) yöntemiyle aldıkları Türkçe derslerinin ardından temel dil becerilerinin, dil bilgilerinin ve söz varlıklarının süreçte ne şekilde değişim gösterdiğinin tespiti amaçlanmıştır. Buradan hareketle çalışmaya uygun olabilecek araştırma modelleri incelendiğinde Eylem Araştırması modelinin çalışmayı en iyi şekilde yansıtabileceği düşünülerek araştırma Eylem Araştırması modeli (Action Research Method) şeklinde tasarlanmıştır.

Eylem Araştırması

Eylem araştırmaları, belli bir problemi çözmek veya herhangi bir konuda bilgi toplamak amacıyla yapılan çalışmalardır. Eylem araştırması, *“doğrudan uygulamanın içinde yer alan bir araştırmacının gerçekleştirdiği, uygulama sürecine ait sorunların tespit edilmesinde ya da mevcut bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistemli veri toplama ve analiz etme sürecine dayanan araştırma modeli”* şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 295). Eylem araştırmaları *“uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır.”* (Karasar, 2016, s. 47). Ekiz (2003, s. 252) eylem araştırmasını *“...hem öğretmenler hem de akademisyenler tarafından yapılabilen, okul ve sınıf gibi yerel seviyelerde değişimin, buna*

bağlı olarak da gelişimin oluşturulabilmesinde en güçlü araştırmalardan birisi...” olarak tanımlamıştır. Büyüköztürk vd. ’ ne (2012, s. 266) göre ise “...günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler arasında gösterilen eylem araştırması, geliştirilmesi gereken durumla doğrudan ilgili kişilerin araştırmacı olarak çalışmasını gerektiren önemli bir araştırmaya...” çeşididir. Eylem araştırmasının öğreticilere alanda uygulama şansı vermesi ve uygulamayı sınaıma imkânı vermesi (Mills, 2003) araştırmanın eğitimciler tarafından çoklukla tercih etmesini sağlamıştır. Eylem araştırması diğer araştırma yöntemlerinden oldukça farklıdır bir tablo ile anlatmak mümkündür (Fraenkel ve Wallen, 2006; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, s. 268)

Tablo 9

Eylem Araştırmasının Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleriyle Benzerlikleri ve Farklılıkları

Eylem Araştırması	Diğer Araştırma Modelleri
Yerel sorunları çözmeye odaklı	Kuramları sınaıma, geliştirilebilir bilimsel bilgiler üretmeye odaklı.
Araştırmanın yürütülebilmesi için çok fazla eğitim gerektirmez.	Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli ve yeterli düzeyde eğitim alınması zorunludur.
Araştırmacı sorun bağlamının içinden bir kişidir.	Araştırmacı genellikle sorun bağlamının doğrudan içinde değildir.
Genellikle sorun durumuna özgü yeterlilikte araştırmacının geliştirdiği veri toplama araçları kullanılır	Genellikle uzmanlar tarafından geliştirilmiş ya da denetlenmiş veri toplama araçları kullanılır.
Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süreçleri daha esnektir.	Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süreçleri daha tutucudur.

Araştırmanın bulguları ve sonuçları araştırma bağlamının özelliklerine, değerlerine göre yorumlanır. Araştırmanın bulguları ve sonuçları evrensel özellikler ve değerlere göre yorumlanır.

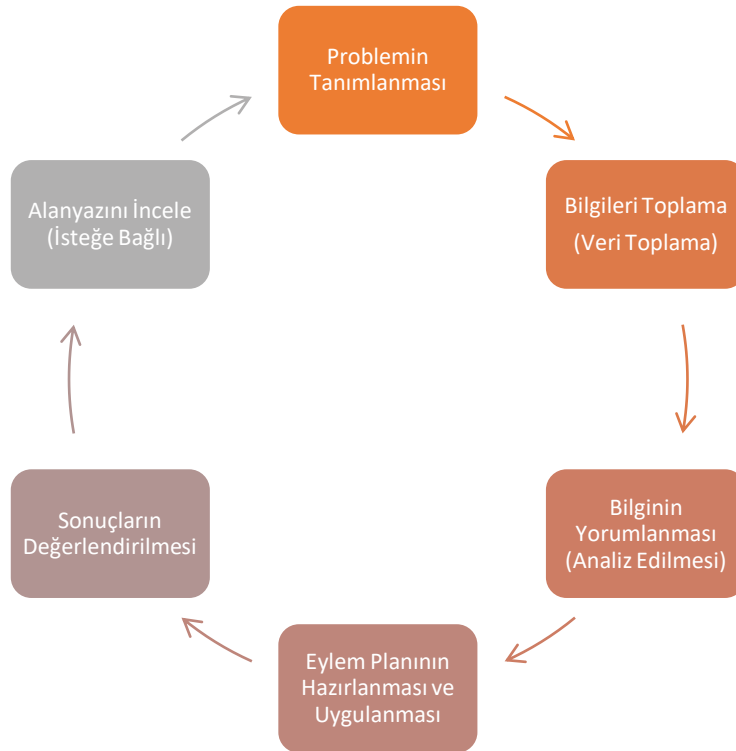
Kasıtlı (amaçlı) örneklem üzerinde çalışılır. Örneklem seçkisiz olması tercih edilir.

Bu araştırmada uygulamayı yürüten kişinin aynı zamanda araştırmacı bir öğretmen konumunda olması araştırmacının eylem araştırması sürecinin başında belirlediği sorunlardan yola çıkılarak geliştirilen etkinlik çalışmalarını uygulaması, elde ettiği verileri kendi geliştirdiği veri toplama araçlarıyla yorumlaması göz önünde bulundurularak araştırma modeli olarak “sınıf içi eylem araştırması” kullanılması uygun görülmüştür.

Eylem Araştırması Süreci

Şekil 4

Eylem Araştırması Planlama Süreci (Johnson, 2014)



Şekil 4'ten anlaşılacağı üzere araştırma süreci 6 adımdan oluşmaktadır. Bu adımların sağlam temeller üzerine oturtulmuş olması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini de önemli bir şekilde etkilemektedir.

Problemin tanımlanması: Bu bölümde var olan uygulamanın değerlendirilerek başlangıç noktasının da saptandığı yer olarak görülebilmektedir. Araştırmacı, Suriyeli öğrencilerin önceki yıllarda aldıkları Türkçe eğitimi üzerine gözlemlerinden ve değerlendirmelerinden yararlanarak sorunu tespit etmektedir. Tespitlere bakıldığında Suriyeli öğrencilerin dört temel dil becerilerinde, dil bilgisinde ve söz varlığında daha öncesinde metinle çalışma yapmamalarından kaynaklı olarak pek çok eksikliğe rastlanmıştır. Araştırmacı var olan eksiklikleri ortaya koymak adına “Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi” ölçeğini kullanarak temel bilgilerdeki eksikleri saptamış ve eksiklikleri ölçek sayesinde belirlemiştir. Bu şekilde problemin varlığı tespit edilerek eylem araştırmasının gereğinde var olan problemin belirlenmesi ve buna yönelik çözüm eylem planının hazırlanması gerekliliğinden dolayı araştırmanın eylem araştırması şeklinde yürütülmesinin doğruluğu kanıtlanmıştır.

Bilgileri Toplama: Problem durumunun tespitinin ardından alanyazın taramasıyla var olan problemin çözümüne yönelik yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi, dil bilgisi ve söz varlığı konuları hakkında pek çok kaynağa ulaşılmıştır.

Bilgileri Yorumlama: Alanyazın taraması sonucunda elde edilen verilerden hareketle yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin, dil bilgisinin ve söz varlığının önemi ortaya konularak araştırmacıya göre metinle öğretimin daha somut başarılar elde edileceği çıkarılmıştır. Daha sonrasında bu yorumlamalardan yola çıkılarak uygulama planı tasarlanmış ve uygulama içeriğine araştırmanın yorumları yansıtılmıştır.

Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması: Elde edilen bilgilerin yorumlanmasının ardından aşağıda belirtilen eylem planı hazırlanmıştır.

Tablo 10

Araştırmanın Eylem Plan Çizelgesi

Tarih	Eylem
Şubat 2019	Problemin Belirlenmesi ve Sınırlandırılması
Şubat 2019	İlgili Alan Yazının Araştırma Veri Toplama Taranması Sorularına Araçlarının Uygun Geliştirilmesi Etkinliklerin Geliştirilmesi
Şubat 2019	Alanın Uzman Görüşlerini Alarak Eylem Planının Son Halinin Yapılması
Şubat 2019	Uygulama Yapılacak Yerin Belirlenmesi ve Uygulama Okulundan Resmi İzin Alınması
Nisan 2019 -	Metinle Türkçe 10 Haftalık -Ön Öğrenmeler
Haziran 2019	Eğitimi Planlarının Yabancılara Türkçe Değerlendirmesi, Hazırlanması ve Öğretimi -Dinleme, Okuma, Etkinliklere Son Uygulamalarının Konuşma, Yazma, Dil Halini Verme Gerçekleştirilmesi Bilgisi, Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı -Araştırmacı Günlüğü
Temmuz 2019	Verilerin Dökümü Geçerlik Güvenirlik Tespiti
Temmuz 2019	Bulguların Yorumlanması

10 Haftalık Metinle Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Gerçekleşmesi

Yabancılara Türkçe Dersi Metinle Türkçe Öğretimi Uygulama Çizelgesi

Zaman : 2018-2019 Eğitim-Öğretim Ders Yılı II. Dönemi

Sınıf : PICTES 4-B sınıfı

Uygulayıcı Öğretmen: Ebru ŞENGÜL

Materyal : Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum 1- 2 Ders ve Çalışma Kitapları

Tablo 11

Yabancılara Türkçe Dersi Metinle Türkçe Öğretimi Uygulama Planı Ders İçeriği

Süre	Kelime Öğretimi	Konuşma Becerisi	Okuma Becerisi	Yazma Becerisi	Dinleme Becerisi	Dil Bilgisi
1.Hafta	Tanışma kalıpları	Ses, hece, kelime telaffuzu	Sesleri heceleri okuma	Harfleri, rakamları yazma	Sesleri ayırt etme	Şahıs zamirleri
2.Hafta	Çevresindeki eşyaların isimleri, Akrabalık ilişkileri	Kendini tanıtabilme	Cümle halinde okuma	Var olan metni yazma	Kelime öğretimi ile ilgili videoları dinleme	Tekil, çoğul isim, Sahiplik eki
3.Hafta	Evin bölümleri ve eşyaları, Renkler	Öğrendiği kelimeler hakkında bilgi aktarımı	Cümle halinde okuma, Okuduğunu heceleme	Var olan metni yazma, Dikte çalışmaları	Kelime öğretimi ile ilgili videoları dinleme	mı-mi soru kalıbı kullanımı, Sıfat
4.Hafta	Zaman ve saat, Günler, Aylar ve mevsimler	Soru-cevap şeklinde bilgi aktarımı	Metinden hareketle diyalog okuma	Günlük, Dikte çalışmaları	Diyalog, video dinleme	Hal ekleri ve uygun soru kalıpları
5.Hafta	Adres tarifi, Alışkanlıklar	Yaratıcı drama ile canlandırma	Metin okuma çalışmaları	Konudan hareketle yazma	İşitsel materyal yardımıyla dinleme	Hal ekleri
6.Hafta	Eski zamanlar ve kıyafetler	Konudan hareketle kendini ifade edebilme	Görsel okuma, Metinden hareketle okuma	Görselden hareketle yazma	İşitsel materyal yardımıyla dinleme	Sıfatlar, Fiiller, Görülen geçmiş zaman

7.Hafta	Kişisel bakım, Hastalıklar	Olayları sırasına göre anlatma	Metinden hareketle diyalog okuma	Kısa metin yazma	Diyalog, video dinleme	(-di) Sıfatlar, Fiiller
8.Hafta	Yiyecekler ve içecekler, Para birimi	Yaratıcı dramadan hareketle konuşma	Metin okuma çalışmaları	Görselden hareketle yazma, Kısa metin yazma	Yönerge uygulamaları	Şimdiki zaman eki (-yor) Bağlaçlar
9.Hafta	Meslek dalları	Soru - cevap	Görsel okuma, Metinden hareketle okuma	Dikte çalışmaları, Neden-sonuç metin yazma	Yönergeden hareketle dinleme ve konuşma	Yapım ekleri (cı-cu-cü)
10.Hafta	Özel günler, Hobiler	Konudan hareketle kendini ifade edebilme	Uzun metinler okuma	Giriş, gelişme ve sonuç yazabilme	Yönergeden hareketle dinleme ve konuşma	Şimdiki zaman eki (-yor)

Öğrencilerin kazanması gereken kazanımlardan yola çıkarak yapılmış yıllık plan dâhilinde hazırlanan uygulama planı Tablo 11’de görülmektedir. Plan 10 hafta boyunca yapılması gereken ders işleyişini tabloyla anlatmaktadır. Aşağıdaki haftalık değerlendirme içeriğinin ve kazanımların anlaşılmasına, etkinliklerin neler olduğuna ışık tutacaktır.

1.Hafta: Öğrencilerin Türkçeye yönelik bilgi birikimlerinin saptandığı “Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi”nin ardından A1 seviyesine uygun olarak “Tanışalım” ünitesiyle derse başlanmıştır. Derse başlamadan önce sınıftan seçilen herhangi bir öğrenciye “Adın ne, kaç yaşındasın? ...” gibi sorular sorularak cevaplar alınır. Tanışma metinlerinin okunmasına geçilir. Metinler yardımıyla tanışmaya ait söz kalıpları öğrenciye kazandırılmaya çalışılır. Drama yoluyla öğrenciler sınıf içinde tanışma etkinliğini tamamlar. Sınıfta gruplar oluşturularak grup arkadaşlarının yardımıyla tanışma diyalogları yazmaları istenir. Dinlediği metinden yola çıkarak tanışma kalıplarının nerede kullanılması gerektiğine yönelik etkinliklerini tamamlayan öğrenci metinde geçen cümlelerden hareketle cümle kavramıyla tanışmaya yönelik sezdirmeyle

karşı karşıya bırakılır. Ardından şahıs zamirlerinin metindeki yerleri belirtilerek kişi hakkında kullanıldıklarını sezen öğrencilerin tanımlamalarıyla ünite sona erer.

2.Hafta: Eğitimde yakından uzağa ilkesinden hareketle çevremizdeki nesnelerin neler olduğu ve bunun yanında akrabalık ilişkilerinin kültürel özellikleri öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden buldukları ortamda neler bulunduğu ve bulunan bu nesnelerin ne işe yaradıkları sorulmuştur. Nesnelerin tanıtımıyla ilgili metin okutularak metinde geçen nesnelere yola çıkılarak “Ucu kırılmış bir kalem olsaydınız ne hissederdiniz? Üstüne boya yapılan bir duvar olsaydınız ne yapardınız?” şeklinde sorulan sorulara karşılık duygularıyla cevap vermeleri yazılı olarak istenmiştir. Yazılı ifadelerinin ardından bunu bir sunum şeklinde anlatmaları istenmiştir. Metinde işlenen nesnelere konu yardımıyla nesnelerin sayılarının verilmesi tekil- çoğul kavramlarının kazanılmasını sağlamıştır. Nesnelere konusunun ardından işlenen akrabalık ilişkilerinde de akrabalık kelimeleri hakkında metinden yola çıkarak tanımlamalar yapılmıştır. Ardından dinleme metniyle yapılan konuşmaların kime ait olabileceğiyle ilgili etkinlikler yapılmıştır. Her öğrenci kendi ailesini tanıtıcı bir yazı yazmış bazı öğrenciler de gruplar oluşturarak drama yoluyla akrabalık ilişkilerinin temsilini yapmıştır. Öğrenciler akrabalık ilişkileri ve nesnelere konusunun beraberinde sahiplik eklerini sezerek öğrenmişlerdir.

3.Hafta: Öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları evlerinde bulunan bölümler ve bu bölümlerde kullanılan eşyalar bu eşyaların renklerinden hareketle renklerin öğretiminin yapılması planlanmıştır. Ders başlamadan önce öğrencilerden evlerini odalarını yazarak betimlemeleri istenmiştir. Renkler ve eşyalar konusunun daha iyi anlaşılması için öğrencilere sıfat konusu sezdirilmiş bir nesnenin özellikleri olabileceği bilgisi verilmiştir. Ardından Türkçe Öğreniyorum 1 kitabındaki konuşma konularıyla ders işlenilişine devam edilmiştir. Bu konuşmalar esnasında öğretmen: “..... var mı?” gibi sorular yardımıyla soru kalıpları konusunu

sezdirerek öğrenciye kazandırmış öğretmenin ardından öğrenciler de söz alan arkadaşlarına bu şekilde sorular sormuştur.

4.Hafta: Öğretmen elinde bir duvar saatiyle derse girerek saatin yelkovanını hareket ettirir ve öğrencilere: “Zaman nedir?” diye sorarak cevaplamalarını ister. Ardından öğretmenle öğrenciler soru-cevap yoluyla zaman kavramlarından saniye, dakika, saat, gün ve yıl hakkında bilgiler edinirler. Metin yardımıyla gün, hafta, ay ve mevsimin farkında olurlar. Konuşma etkinliğinde öğrenciler sırayla gün, ay ya da mevsim hakkında olacak şekilde: “Bugün/Dün/Yarın gün/ay/mevsim ise ne zamandır?” sorularıyla öğrendikleri yeni sözcükleri mantığa bürümeye başlarlar. Sonrasında öğrencilerden günlük yazmaları istenir. Günlükler okunup tartışıldıktan sonra öğrencilerin isim hal eklerini fark etmeleri sağlanır. Metinde isimlere gelen ekler doldurularak hal eklerinin isimlere ait olduğu kazandırılır.

5.Hafta: İnsanlar günlük hayatlarında alışkanlıklarıyla yaşarlar. Buradan hareketle öğrencilere hemen hemen her gün tekrarladıkları alışkanlıkların ne olduğu sorularak derse başlanmıştır. Metin dinletilerek öğrencilerin metinden alışkanlıklarımızla ilgili çıkarım yapmaları istenmiştir. Ardından öğrenciler gruplandırılarak alışkanlıklar konulu bir yazı yazmaları istenmiş sonrasında bu yazıyı bir gösteri haline getirmeleri sağlanmıştır. Bu alışkanlıkları ne zaman, kiminle, nerede gibi sorularla sorup isim hal ekleri sezdirilmeye çalışılmıştır. Alışkanlıklar konusunun ardından kroki akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Başlangıç ve bitiş yeri krokide belli olan yerleri öğrenciden ilgili metin dinletilerek hedeflenen doğrultuda yolu bulması istenmiştir. Gidiş yollarında çıkan ikiliklerde öğrenciler tartışma yöntemiyle doğruyu bulana kadar karşılıklı konuşma yapmışlardır. Ardından belirlenen başka bir güzergâhın yolu verilip öğrenciler gruplandırılarak bu yola uygun metin yazmaları beklenmiştir. Bu süreçte öğretmen: “Nereden geçiyor? Nereye döndü? Neyin sağında/solunda? ...” şeklinde sorularla öğrenciye yardımcı olurken isim hal eklerinde eksik olan kısımları da tamamlamak üzere çalışmalar yapmıştır.

6.Hafta: Eski Zamanlar ünitesine giriş esnasında öğretmen bir günlük örneğiyle derse girer ve derse günlüğü okuyarak başlar. Sonrasında öğrencilere “Neden günlük yazarız, günlükte hangi zamanlardan bahsederiz?” şeklinde sorular sorar. Bu şekilde önceden yaşanan olayları kayıt altına aldığımız yazının günlük olduğunu öğrenen öğrenci bilinen geçmiş zamanın kullanılacağını kavramaya başlar. Bu arada öğrenciler gruplandırılarak küçüklüklerine dair hatırladıklarını yazmaları beklenir. Gruplandırmanın amacı kendi topluluğu içinde pek çok konuşmaya maruz kalan öğrencinin anılarını gün yüzüne daha rahat çıkarma ihtimallerinin oluşudur. Anılar okunduktan sonra tahtaya farklı zamanlarda kurulmuş cümleler yazılır içinden bilinen geçmiş zamanla ilgili olanların seçilmesi istenir. Hafta boyunca öğrencilerden günlük tutmaları istenerek konu sonlandırılır. Haftanın ikinci konusunda da amaç sıfatlar konusunu daha sağlam bir şekilde öğrenciye katmaktır bu yüzden de kıyafetler konusundan yardım alınmıştır. Öğretmen görsellerden yararlanarak kıyafet örneklerini tahtaya yansıtır her öğrenciden bu kıyafetleri tasvir etmesi istenir. Bu tasvirler tahtaya yazılarak eşyaların, nesnelerin, isim olma durumu taşıyan varlıkların özelliklerinin olabileceği kavratılarak sıfatlar konusu işlenmiş olur. Son olarak da farklı dönem kıyafetlerini içeren bir görsel sınıf ortamına getirilerek öğrencilerden görselden hareketle yazmaları istenmiştir.

7.Hafta: Derse girişte öğretmen “Kişisel bakım nedir? İnsanlar neden diş fırçalar, tırnak keser, duş alır?” şeklinde sorular sorar ve gelen cevapların ardından eğitici bir videonun sonrasında kişisel bakımın nasıl olması gerektiği hakkında öğrencilere söz hakkı verir. Soru- cevap etkinliği bittikten sonra kendi öz bakımlarını ne şekilde yaptıklarına dair bir yazı yazmaları istenir. Ardından bu yazılar okunarak bilgilerde eklemeler yapılır. Yazılan yazılar okunduğunda cümlelerin ardından yapılan eylemler tahtaya yazılır. Bu eylemlerin oluş sırasına dikkat edilip edilmediği öğrenciler tarafından incelenir. Ardından öz bakım becerilerimizin eksikliğinde başımıza gelebilecek hastalıklar hakkında çocuklara sorular yöneltilir. Konuyla ilgili bir parça

okunur. Parçadan hareketle diyaloglu kısa metinler öğrencilere yazdırılarak drama şeklinde sergilenir.

8.Hafta: Öğretmen derse “En sevdiğiniz yiyecekler hangileridir? Sağlıklı ya da sağlıksız yiyecekler içecekler nelerdir? Besinlerimizi nasıl tüketmeliyiz?” sorularıyla başlar. Ardından görsel materyal yardımıyla yiyecekler ve içecekler gösterilerek telaffuzları üzerine çalışmalar yapılır. Kötü beslenme sonucu hastalanan bir çocuğun hikâyesi bir videoyla sınıfa gösterilir bunun üzerine öğrencilerden konuşmaları beklenir. Öğrencilere ders kitabında bulunan yemek tarifi konusu okutulur ve kendilerinden bir yemek tarifi oluşturmaları istenir. Yemeklerin şu anda yapılacağıyla ilgili bilgi verilerek tariflerin şimdiki zamanda olmasına vurgu yapılır. Para birimi konusunda da öğretmen görsel getirerek öğrencilere paraları tanıtır. Ardından bir drama düzenletir bu drama pazardaki pazarcılarla müşteriler arasında geçen bir alışverişi konu alır.

9.Hafta: Derse başlamadan önce öğrencilere ilerde hangi bölümde okumak istedikleri, neden o mesleği seçmek istediği ve yapmak istedikleri mesleklerin özelliklerinin neler olduğunu bilip bilmemeleri sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplardan yola çıkarak tahtaya öğrencinin adı ve istediği meslek yazılarak derse zemin oluşturulur. Sınıf gruplara ayrılır bu gruplar ortak meslek seçmek isteyenlere göre ayrılmış gruplardır ve öğrencilerden beyin fırtınası tekniğiyle istedikleri mesleklerin olumlu ve olumsuz yanlarının tespit edilmesi istenir. Ortak düşünceler okunur ve üzerinde tartışılır. Ardından mesleklerle ilgili metin işlenerek mesleklerin bazılarında yapılan işle yapan kişinin arasında benzerlikler olduğu sadece kelimelerde bazı eklerin geldiğinin farkına vardırılır. Sonrasında “Kariyer Planlama Günü” adı altında öğrencilerin ileride yapmak istediği meslekleri icra eden kişiler okul ortamına çağrılarak soru- cevap etkinliğiyle hafta sona erer.

10.Hafta: İnsanlar sevdikleri işlerle uğraşmayı günlük yaptıkları işlere göre daha çok tercih ederler. Buradan hareketle öğretmen öğrencilere yaşamında severek yaptığı işleri anlatır ve ardından bunlara hobi denildiğinden bahseder. Öğrencilere: “Ben anlattım bakalım sizin

yapmaktan mutluluk duyduğunuz hobileriniz nelerdir?” şeklinde öğretmen sorusunu sorar. Aldığı cevapları minik kâğıtlara yazan öğretmen bu kâğıtları bir kutunun içine atar. Sonrasında bu kutudan 6 kâğıt seçen öğretmen öğrencilerin bu altı kâğıttakilerden hareketle içinde hikâye unsurları barındıran bir günlük yazısı ortaya çıkarmalarını ister. Burada da amaç öğrenilen şimdiki zaman ekinin kullanımını ortaya koymaktır. Günlükler teker teker okunarak fikirler alınır. Sonrasında özel gün kavramı hakkında öğrencilerin ne düşündüğü sorulur. Alınan cevaplardan hareketle özel günlerle ilgili bir liste gösterilir. Gösterilen liste yorumlanarak ardından özel günleri içeren resimler öğrencilere gösterilir. Liste halindeki yazı ve gösterilen resimlerden hareketle öğrencilerin ilk bilgileriyle son edindiği bilgiler arasındaki farklar ortaya konularak eylem araştırması süreci sona erdirilir. Öğretmen öğrencilerden süreç boyunca yapılan etkinlikleri portfolyo şeklinde saklamalarını ve dönem sonunda etkinliklerinin sergileneceği bilgisini verir.

Sonuçları Değerlendirme: Araştırmanın sonunda elde edilen verilerin yorumlanmasıyla var olan problemin çözümünü sağlama açısından anlamlı bir sonuca varılıp varılmadığına ilişkin gelen verilerin sonuçlarına bakılır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Suriye’den göçle gelen tüm 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren içinden örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme şeklinde seçilmiştir. “Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir.” (Büyüköztürk, 2016, s. 92). Örneklemin bu şekilde seçilmesinin nedeni; araştırma eylem araştırması yoluyla tamamlanacağından belirli bir kitleyle çalışacak olması ve uygulayıcı araştırmacının dersine girdiği sınıflarda bu çalışmayı yürüteceğindedir. Tüm bu gerekçeler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılı eğitim-öğretim döneminde İstanbul ili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Avcılar ilçesinde bir devlet okulunun 4.sınıfına devamlılık gösteren 22 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 12

Katılımcılar ve Kodları

Öğrenci Kod Numarası	Cinsiyet	Uyruk – Anadili
Ö1	E	Arap- Arapça
Ö2	K	Kürt- Kürtçe
Ö3	K	Kürt- Kürtçe
Ö4	K	Kürt- Kürtçe
Ö5	K	Kürt- Kürtçe
Ö6	E	Arap- Arapça
Ö7	K	Kürt- Kürtçe
Ö8	E	Arap- Arapça
Ö9	E	Arap- Arapça
Ö10	K	Kürt- Kürtçe
Ö11	E	Arap- Arapça
Ö12	K	Arap- Arapça
Ö13	E	Kürt- Kürtçe
Ö14	E	Kürt- Kürtçe
Ö15	E	Arap- Arapça
Ö16	E	Arap- Arapça
Ö17	E	Kürt- Kürtçe
Ö18	K	Kürt- Kürtçe
Ö19	E	Arap- Arapça
Ö20	E	Arap- Arapça
Ö21	K	Kürt- Kürtçe

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına kavuşması ve araştırmaya yönelik problemlerin çözümü için nitel çalışmalarda veri toplama araçlarında çeşitlilik olması son derece önemlidir. Amaca ve problemlere yönelik hazırlanan veri toplama araçları araştırmacıyı doğrudan sonuca götürmekle birlikte bilgiyi öz bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu durumdan hareketle çalışmadaki veri toplama araçları: araştırmacı öğretmen günlüğü, konuşma ses kayıtları, veli görüşme formu, konuşma – dinleme – okuma – yazma – dil bilgisi - söz varlığı dereceli puanlama anahtarı formları, ders içi etkinlik kâğıtları ve ön öğrenmeler değerlendirme formu şeklinde hazırlanmıştır.

Araştırmacı Öğretmen Günlüğü

Nitel çalışmalarda özellikle de eylem araştırmalarında verilerin ilk elden toplanması önemlidir. Sınıf içi etkileşimlerde öğretmenin gözlemleri günlük şeklinde kaydetmesi diğer veri araçlarını yorumlamasında da büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Çalışma esnasında öğretmen öğrencilerinin yaşadıkları zorlukları, hangi etkinliklerde daha başarılı olduklarını, nasıl ilerlemeler kaydettiğini tek tek ve düzenli bir şekilde bu günlük yardımıyla kayıt altına almıştır. Bu kayıtlardan hareketle öğretmen tasarladığı yeni etkinlikler için; öğrencileri nasıl daha iyi bir şekilde süreçte içinde motive edebilirim, sorunu nasıl çözerim, başarı durumlarını arttırabilirim gibi soruları cevaplandırmak için somut verilerden yola çıkmıştır.

Konuşma Ses Kayıtları

Okuma ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde öğrencilerin sergiledikleri performanslarını sınıf ortamında kayıt altına almadan değerlendirmek oldukça zordur. Sınıf içi sesler ve olaylardan kaynaklı eksik değerlendirmenin olmaması adına ses kayıtları etkinlikler esnasında tutulmuş yanlılık olmaması için o etkinliğe yönelik tüm sesler dinlenilerek hedef

kazanımlar doğrultusunda olması gereken durumlar çerçevesinde olmuş olan durumlar değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Veli Görüşme Formu

Öğrencilerin dil kabiliyetlerini; ailelerinin tutumu, dil alışkanlıkları, zamanında yapılan evlilikler gibi pek çok etmen şekillendirmektedir. Ders içi faaliyetlerde gözlenen yeterliliklerle birlikte velilerden elde edilen bilgiler arasında uyum olup olmadığı sonucu etkileyecektir. Özellikle değişkenler açısından iki farklı milletin aynı çalışmada yer alışından kaynaklı olarak sağlıklı verilerle sonucu desteklemek çalışmanın güvenilirliğini arttırır nitelikte olacaktır.

Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Konuşma becerisine yönelik yapılan etkinliklerde her bir öğrencinin her bir etkinlik içindeki değerlendirmesi Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile yapılmıştır. Bu form araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanmış olup öğrencinin kazanması gereken kazanımlara uygun olarak oluşturulmuştur. 12 alt başlık olarak kazanımlar belirlenmiş olup bu kazanımlar birden dörde (1-2-3-4) kadar puanlanacaktır. (1) yapmadı, (2) kısmen yaptı, (3) genel olarak yaptı, (4) tam olarak yaptı şeklinde puanlama grupları oluşturulmuştur. Etkinlik esnasında öğretmen gözlemlerini bu forma aktarmıştır. (Form ektedir.)

Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Okuma becerisine yönelik yapılan etkinliklerde her bir öğrencinin her bir etkinlik içindeki değerlendirmesi Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile yapılmıştır. Bu form araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanmış olup öğrencinin kazanması gereken kazanımlara uygun olarak oluşturulmuştur. 10 alt başlık olarak kazanımlar belirlenmiş olup bu kazanımlar birden dörde (1-2-3-4) kadar puanlanacaktır. (1) yapmadı, (2) kısmen yaptı, (3) genel olarak yaptı, (4) tam olarak yaptı şeklinde puanlama grupları oluşturulmuştur. Etkinlik esnasında öğretmen gözlemlerini bu forma aktarmıştır. (Form ektedir.)

Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Dinleme becerisine yönelik yapılan etkinliklerde her bir öğrencinin her bir etkinlik içindeki değerlendirmesi Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile yapılmıştır. Bu form araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanmış olup öğrencinin kazanması gereken kazanımlara uygun olarak oluşturulmuştur. 10 alt başlık olarak kazanımlar belirlenmiş olup bu kazanımlar birden dörde (1-2-3-4) kadar puanlanacaktır. (1) yapmadı, (2) kısmen yaptı, (3) genel olarak yaptı, (4) tam olarak yaptı şeklinde puanlama grupları oluşturulmuştur. Etkinlik esnasında öğretmen gözlemlerini bu forma aktarmıştır. (Form ektedir.)

Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Yazma becerisine yönelik yapılan etkinliklerde her bir öğrencinin her bir etkinlik içindeki değerlendirmesi Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile yapılmıştır. Bu form araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanmış olup öğrencinin kazanması gereken kazanımlara uygun olarak oluşturulmuştur. 11 alt başlık olarak kazanımlar belirlenmiş olup bu kazanımlar birden dörde (1-2-3-4) kadar puanlanacaktır. (1) yapmadı, (2) kısmen yaptı, (3) genel olarak yaptı, (4) tam olarak yaptı şeklinde puanlama grupları oluşturulmuştur. Etkinlik esnasında öğretmen gözlemlerini bu forma aktarmıştır. (Form ektedir.)

Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Dil bilgisine yönelik yapılan etkinliklerde her bir öğrencinin her bir etkinlik içindeki değerlendirmesi Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile yapılmıştır. Bu form araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanmış olup öğrencinin kazanması gereken kazanımlara uygun olarak oluşturulmuştur. 10 alt başlık olarak kazanımlar belirlenmiş olup bu kazanımlar birden dörde (1-2-3-4) kadar puanlanacaktır. (1) yapmadı, (2) kısmen yaptı, (3) genel olarak yaptı, (4) tam olarak yaptı şeklinde puanlama grupları oluşturulmuştur. Etkinlik esnasında öğretmen gözlemlerini bu forma aktarmıştır. (Form ektedir.)

Kelime Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı

Kelime varlığına yönelik yapılan etkinliklerde her bir öğrencinin her bir etkinlik içindeki değerlendirmesi Kelime Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı ile yapılmıştır. Bu form araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanmış olup öğrencinin kazanması gereken kazanımlara uygun olarak oluşturulmuştur. 12 alt başlık olarak kazanımlar belirlenmiş olup bu kazanımlar birden dörde (1-2-3-4) kadar puanlanacaktır. (1) yapmadı, (2) kısmen yaptı, (3) genel olarak yaptı, (4) tam olarak yaptı şeklinde puanlama grupları oluşturulmuştur. Etkinlik esnasında öğretmen gözlemlerini bu forma aktarmıştır. (Form ektedir.)

Ders İçi Etkinlik Materyalleri

Ders içinde kullanılan materyaller genellikle öğretmenin tasarladığı materyaller olup bazılarını da web ortamından derse aktarmıştır. Bununla birlikte ders içindeki etkinlikler Yunus Emre Enstitüsü'nün çıkarmış olduğu “Türkçe Öğreniyorum 1 ve 2 Ders ve Çalışma Kitapları ile Resimlerle Türkçe Öğreniyorum” ve MEB’in teşvikiyle çıkarılan “Sevinç Yayınları İlkokul Hayat Bilgisi 3” adlı kitaplardan seçilmiştir.

Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi

Öğrencilerin metinle (tümdengelim) Türkçe eğitimi öncesinde almış oldukları eğitimde eksik kalan yerlerin tespiti için genel bir değerlendirme çalışması amaçlanmış olup bu ölçeği araştırmacı öğretmen tasarlamıştır. Bu değerlendirmede özellikle kelime bilgileri devamında da okuma, yazma, anlama gibi becerilerin ölçülmesi istenmiştir. Bu değerlendirmeden yola çıkılarak eylem araştırması süreci tasarlanmış öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir program hazırlanmıştır.

Son Öğrenmeler Değerlendirmesi

Öğrencilerin eylem planı sürecinin sona ermesinin ardından Türkçe yeterliliklerine yönelik bir tespit yapabilmek adına ilk başta yapılan “Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi” tekrar uygulanmıştır. Ardından ikinci bir değerlendirme olarak öğrencilere içinde bol miktarda metin

barındıran bir değerlendirme kâğıdı verilmiş olup okuduğunu anlama, verilen konudan hareketle yazma yapabilecekleri bir alan sunulmuştur. Bu iki değerlendirmeye dikkat edilerek öğrencilerin gelişim düzeyleri incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, nitel veri analizi türleri içinde sıklıkla kullanılan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. “Betimsel analize göre veriler, daha önceden belirlenen konulara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorulara göre konular düzenlenebilir. Bu araştırmada da öğrencilerin ön öğrenmeleri ve son algılarına yönelik belirlenen formlar etrafında araştırmanın analizi yapılmıştır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Araştırmadaki verilerde öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla verilerin nesnel bir şekilde toplanılmasına özen gösterilmiş, çalışma grubunda yer alan Suriyeli öğrencilerle uzun süreli etkileşim içine girilmiş, katılımcıların bakış açılarıyla olaylar incelenmeye çalışılmış, veriler toplanırken birden çok veri toplama aracı kullanılarak (yaklaşık olarak 12 adet) veri toplama sürecine çeşitlilik kazandırılmıştır. Veri toplama araçları 3 uzmanla birlikte yorumlanarak yanlılık durumu ortadan kaldırılmıştır. Etkinlik kâğıtlarının doğrudan alıntılarla verilmesi de araştırmanın güvenilirliği için önem arz etmektedir.

Bölüm: IV: Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında eylem araştırması süreci boyunca çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen nitel verilerden elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer alacaktır.

Suriyeli Öğrencilerin Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi Sonucu Türkçe

Yeterlilikleri ve Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın başlangıç noktasını oluşturacak ve öğrencilerin Türkçe yeterliliklerine/algılarına ışık tutacak bu bölümde, temel Türkçe bilgileri hakkında öğrencilerin seviyeleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle metinle Türkçe öğretiminde işlenecek konular, üzerinde durulması gereken yerler tespit edilmiş süreç buna uygun olarak hazırlanmıştır.

Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorum

Araştırmanın bu bölümünde Suriyeli öğrencilerin Türkçe yeterlilikleri ve algılarının sayısal verilerle puanlandığında duruma ilişkin veriler paylaşılacaktır. Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi için öğrencilere öncesinde haber verilmemiştir. Değerlendirme çalışması için öğrencilere 90 dakika zaman tanınmıştır.

Tablo 13

Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi Sonuçları

Öğrenci Kodu	Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi Sonucu	Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi Aritmetik Ortalama
Ö1	60	
Ö2	88	

Ö3	24
Ö4	67
Ö5	60
Ö6	44
Ö7	58
Ö8	68
Ö9	43
Ö10	58
Ö11	30
Ö12	62
Ö13	55
Ö14	56
Ö15	27
Ö16	54
Ö17	51
Ö18	49
Ö19	38
Ö20	25
Ö21	82
Ö22	40

$$\bar{x} = 51.77$$

Araştırmanın katılımcılarına yönelik hazırlanan Ön Öğrenmeler Değerlendirmesine 22 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu değerlendirmelerden yola çıkılarak oluşturulan eylem planı sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesi amacıyla yapılan değerlendirmede $\bar{x} = 51.77$

bulunmuştur. 12 öğrenci bu değerlendirmede \bar{x} değerinin üzerinde puan almıştır. \bar{x} değeri üzerinde kalan öğrencilerin cinsiyet değişken durumuna göre 5'i erkek 7'si kızdır. Uyruk ve ana dil değişkenine göre Arap olan ve Arapça konuşan 4 öğrenci ile Kürt olan ve Kürtçe konuşan 8 öğrenci \bar{x} değerinin üzerinde puanlar almışlardır.

Türkçe yeterlilik düzeyi tespiti için sınıfın genel ortalaması olan \bar{x} değerine bakmak sınıfın yapısına göre Türkçe seviyesinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Buradan hareketle bulgular değişkenler açısından incelendiğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, Kürt olan ve Kürtçe anadiline sahip öğrencilerin Arap olan ve Arapça anadiline sahip olan öğrencilere göre temel Türkçe yeterlilik seviyesinde daha iyi olduğu görülmüştür. Sınıf geneline sonuçlar dâhilinde bakıldığında metinle Türkçe öğretimi eylem araştırmasının yapılmasına bir ihtiyaç duyulduğu ve bu eğitimin yapılmasında herhangi bir sakınca olmadığı anlaşılmıştır.

Birinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Ön Öğrenmeler Değerlendirmesinin akabinde planlanan eylem araştırması sürecinin ilk haftasında ağırlıklı olarak tanışma etkinliklerine yer verilmiştir. Dersin girişinde yapılan tanışma etkinliğinde öğrencilere sorulan “*Merhaba benim adım Ebru. Senin adın ne? Kaç yaşındasın?*” sorusuna doğru cevap olarak “*Merhaba benim adım Ben yaşındayım.*” kalıbı doğru sayılmıştır. Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21 ve Ö22 doğru cevap kalıbını kullanarak cevap verirken;

Ö1 “*Merhaba örtmen ben ad A... 10 yaşta.*” kalıbını, Ö3 “*Merhaba ben N... yaş 9*” kalıbını, Ö6 “*Örtmen merhaba ben E... ben yaş u 10*” kalıbını, Ö8 “*İu ben A... ben yaş 12 var*” kalıbını, Ö9 “*A... 9 u yaş var*” kalıbını, Ö11 “*Ben var M... yaş bilmior*” kalıbını, Ö15 “*A... ben olmak yaş u 9*” kalıbını, Ö19 “*Örtmen ben H... 10 yaş var*” kalıbını kullanmıştır.

Tanışma etkinliğinde tanışma kalıbına uygun cevap veremeyenlere baktığımızda çoğunluğun Arap kökenli ve erkek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özellikle cümle kurmada zorlandıkları, bilemedikleri yerlerde “ı” yapısını öne sürdükleri, harflerde ve kalıplarda zorluk çektikleri tespit edilmiştir.

Tanışma metinleri sınıf içinde 3 kez okutulmuştur. İlk okumayı Ö21 ile Ö8, ikinci okumayı Ö4 ile Ö16, üçüncü okumayı Ö12 ile Ö1 yapmıştır. Yapılan bu okumalarda (YEE TÖ 1: s.8-9) Ö8, Ö16, Ö1 kelime telaffuzlarında sıkıntılar yaşayıp kelime / hece tekrarlarına düşerken diğer öğrencilerde bir probleme rastlanmamıştır. Buradan hareketle Arap erkek öğrencilerde konuşma özelliklerinin Türkçeye aktarımında sorunlar yaşadığı sonucuna varabiliriz.

Drama etkinliğinde de karşılıklı konuşmalar yapmak üzere; Ö22 - Ö14, Ö5 - Ö15, Ö10 - Ö11 tahtaya çıkarılmıştır. Ö22 konuşmayı ilerletemediği noktalarda kelimeleri sürekli tekrar ederek 1-2 saniyelik boşluklarla konuşmasını sürdürürken Ö15 konuşması esnasında “ş” sesinin olduğu yerlerde “ç” sesini çıkartmış hiçbir şekilde “ü” sesini çıkaramamıştır. Özellikle harf hatalarına baktığımızda sesleri doğru çıkaramama anadilin olumsuz aktarımından kaynaklandığını bilmekteyiz. Arapçada seslerin çıkış noktaları ve seslendirme şekli Türkçeden farklı olduğu için bazı sesli ve sessiz harflerin çıkarımında zorlukların yaşandığını görmekteyiz. Buna karşılık Ö14, Ö5, Ö10 ve Ö11’in konuşmalarında bir aksaklık durumuna rastlanmamıştır.

Yazma etkinliğinde ise sınıf ortamında üçer / dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur. Bu gruplar tanışma diyalogları yazımında birbirlerine yardım ederek hem akran öğretimini sağlamışlardır hem de farklı metin yapılarıyla karşılaşılarak kelime ve cümle yapılarını anlamaya çalışmışlardır. İlk konu olan tanışma etkinliklerinin üzerine bu kadar düşülmesinin nedeni günlük hayatta sıklıkla kullanılmasından kaynaklıdır. Aşağıda verilen etkinlik örnek görüntüleri üçer / dörder kişilik grupların ortak bir şekilde oluşturduğu metinlerdir. Grup ortaklıkları

konuştukları anadil gözetilerek oluşturulmuştur. Etkinlik metinleri katılımcılarıyla birlikte şu şekilde verilmiştir:

Muhammet: Merhaba
 Ahmet: Merhaba
~~Ahmet: Merhaba~~ Muhammet: Nasılsın?
 Ahmet: İyiyim sen nasılsın
 Muhammet: Ben iyiyim
 Ahmet: Ne yapıyorsun
 Muhammet: Eve gitmek
 Ahmet: Okula gidiyorsun
 Muhammet: Evet git

Muhammet: sen okula gidiyorsun
 Ahmet: Evet git
 Muhammet: Ne zamandır okula gidiyorsun
 Ahmet: saat 8:30 sen okula ne zaman gidiyorsun
 Muhammet: saat 7:45 sen hangi sınıf okuyorsun?
 Ahmet: Beşinci sınıftayım sen hangi sınıf okuyorsun?

Muhammet: Ben dördüncü sınıftayım
 Ahmet: İyi günler
 Muhammet: İyi günler

Görüntü 1/ Görüntü 2/ Görüntü 3 Tanışma etkinliği 1. Grup Ö8 – Ö11 – Ö15 metin çalışması

Sara ve Hasan tanışıyor

Sara: Merhaba
 Hasan: Merhaba
 Sara: Benim adım Sara senin adın ne?
 Hasan: Benim adım Hasan.
 Sara: Tanıştığımızda memnun oldum Hasan.
 Hasan: Bende memnun oldum Sara. Nasılsın iyi misin?
 Sara: İyim teşekkür ederim Hasan. Sen nasıl sin?
 Hasan: Bende iyim teşekkürler. Neredesin Sara?
 Sara: Ben İstanbul'lyum. Sen neredesin Hasan?
 Hasan: Ben Antalya'lyım.
 Sara: Peki sen kaç yaşındasın Hasan?
 Hasan: Ben 13 yaşındayım. Sen kaç yaşındasın?

Sara: **Sara:** Ben 9 yaşındayım. Bana Antalya'yı anlatır mısın?

Hasan: Tabii! Antalya'da genellikle keçi yetiştirilir. keçilerin sütünü içer etini yer ve hatta yünü kesilir. Antalya'ya sürekli yağmur yağar. Işın domatesler, muzlar yetiştirilir. Antalya'da Akdeniz bölgesinin kızılçam, meşe ormanları ve çalılıkları bulunur. Şimdi sen İstanbul'da mı?

Sara: peki Hasan İstanbul'da tarihi eser olarak Ayasofya, Sultan Ahmet camii gibi eserler bulunur. İstanbul'da genellikle tavuk yetiştirilir. İstanbul Türkiye'nin güneydoğusunda bulunur ve İstanbul Türkiye'nin en güzel şehirlerinden biridir.

Hasan: Teşekkür ederim Sara görüşürüz. Kendine iyi bak.

Sara: Tamam. Sendeki kendine iyi bak güle güle.

Görüntü 4/ Görüntü 5 Tanışma etkinliği 2. Grup Ö2 - Ö7 - Ö10 metin çalışması

★ Tanışma ★

Fatma: merhaba Benim adım Fatma Senin adın ne? ✨

Ahmet: merhaba Benim adım Ahmet nerelisin Fatma.

Fatma: Suriyeliyim Sen nerelisin Ahmet? ✨

Ahmet: Türkiyeliyim Nasılsın Fatma? ✨ ☺ ☺ ☺

Fatma: iyim Ahmet Sen Nasılsın Ahmet. ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

Ahmet: iyim Fatma Okula gidiyor musun?

Fatma: Evet okula gidiyorum. ✨

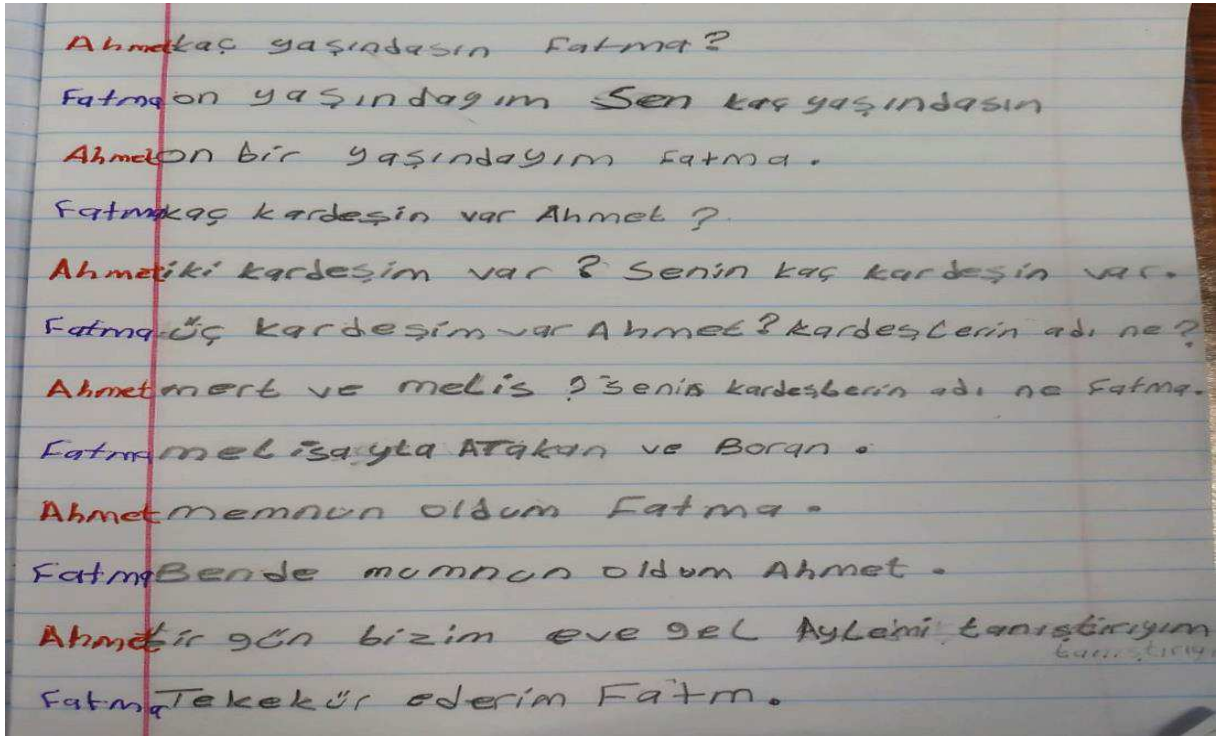
Ahmet: Sen okula gidiyor musun?

Fatma: Evet gidiyorum Fatma.

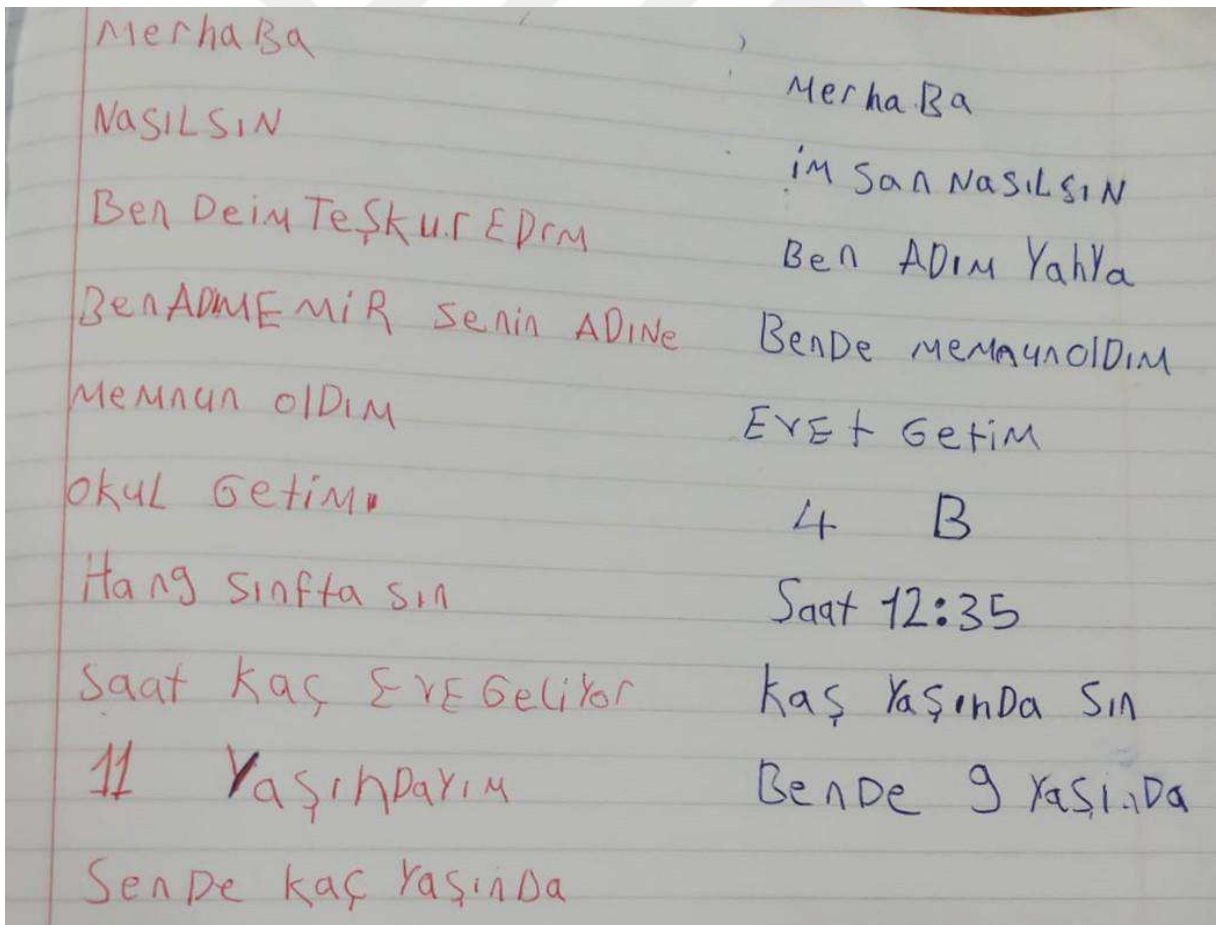
Ahmet: kaçınıcı sınıfa gidiyorsun Ahmet.

Fatma: beşinci sınıfa gidiyorum Fatma.

Ahmet: kaçınıcı sınıfa gidiyorsun Fatma.



Görüntü 6/ Görüntü 7 Tanışma etkinliği 3. Grup Ö4 - Ö5 - Ö18 - Ö21 metin çalışması



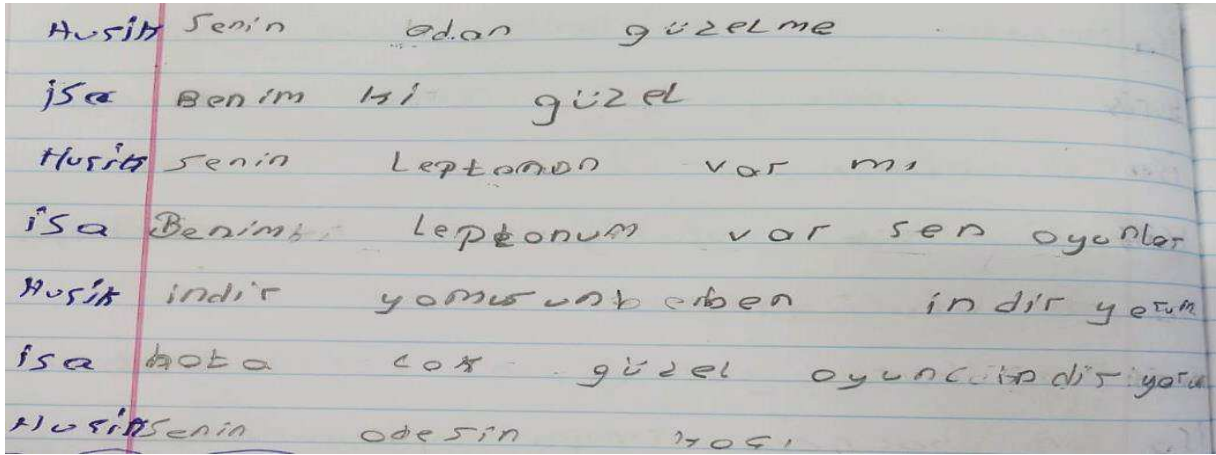
Görüntü 8 Tanışma etkinliği 4. Grup Ö1 - Ö6 - Ö16 metin çalışması

Zoya Merhaba benim adım Zoya
 Seni Adı ney
 Aditya Merhaba benim adım Aditya.
 Zoya Memnun oldu
 Aditya Bende memnun oldum.
 Zoya nasılsın
 Aditya iyim teşekkür ederim
 Sen nasılsın
 Zoya bende iyim
 Aditya Kardeşler nasıl

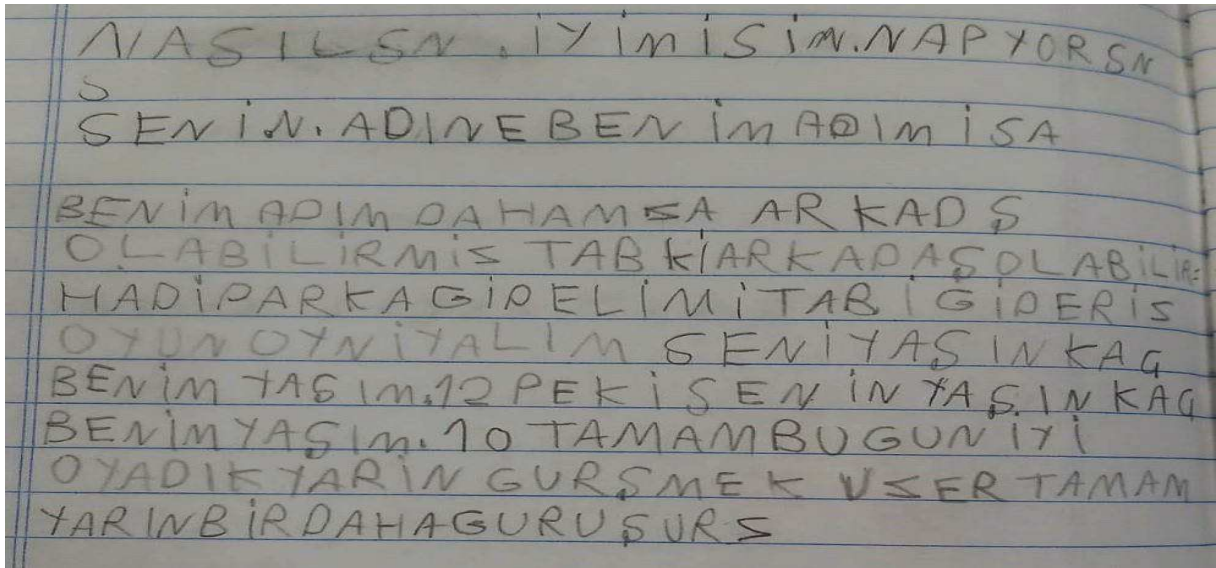
Zoya çok iyim seni kardeşim nasıl
 Aditya Kardeşim işi teşekkür
 Zoya okulda nasıl bizim öğretm
 eni Bugün gelmedi çünkük başta
 Aditya geçmiş olsun
 Zoya teşekkürler sizin ayıll
 tatilden neye gidićes
 Aditya vallah bilim hocam ama
 Baba ve Anne Deniz Diğ
 Zoya zaman Allah Emanet
 olsun Aditya Alan Emonez

Görüntü 9/ Görüntü 10 Tanışma etkinliği 5. Grup Ö3 - Ö9 - Ö12 metin çalışması

İsa Merhaba nasılsın benim adım Hurit
 Hurit senin adın ben senle tanıştım
 İsa menu odum
 Hurit ben nerede oturuyorsun ben şu başta
 İsa da oturuyorum
 Hurit sen kaç yaşındasın benim yaşı mı?
 İsa sen kaçncı sınıfa gidiyorsun
 Hurit ben de sınıfa gidiyorum
 İsa Senin boyun kağı benim ki 132 boyun
 Hurit senin ayta bin numarası kaç benimki 34
 İsa senin bişettü numarası kaç benimki 17
 Hurit senin oyuncağlarım varmı
 İsa benim oyuncağlarım var



Görüntü 11/ Görüntü 12 Tanışma etkinliği 6. Grup Ö13 – Ö14 – Ö17 metin çalışması



Görüntü 13 Tanışma etkinliği 7. Grup Ö19 – Ö20 – Ö22 metin çalışması

Yazma etkinliğinde tüm öğrencilerin metin yazımına katkısı olmuştur. Etkinlik değerlendirmesi 7 grup üzerinden yapılmıştır.

1. Grup: Arap olan ve Arapça anadiline sahip erkek öğrencilerden oluşan gruptur. Grubun metni tanışmadan çok selamlaşma üzerine yoğunlaşmış bir metindir. Ayrıntılara yer verilmeyen bu metinde “merhaba, nasılsın, kaçınıcı sınıftasın?” şeklinde yapılar mevcuttur. Sorulara verilen cevaplar bir hata dışında doğru bir şekilde verilmiştir. Metindeki tek eksiklik eylem kipinin uygun olmayışından kaynaklanmaktadır.

2. Grup: Kürt olan ve Kürtçe anadilini konuşan kız öğrencilerden oluşmuş bir gruptur. Grubun metnine bakıldığında tanışma evrelerinin özelliklerini tam anlamıyla taşıdığı görülmektedir. Metindeki hatalara bakıldığında özel ismin ve cümle başındaki kelimenin büyük

harfle başlamadığı, bağlaç olan “de”nin ayrılmaması bununla birlikte bilgi hatalarının göze çarptığını söylemek mümkündür. Ancak içerik olarak uzun zamandır Türkiye’de yaşamış olan bu öğrenci grubunun Türkçeye ve Türkiye’deki yaşama uyum sağladığı söylenebilir.

3.Grup: Kürt olan ve Kürtçe anadilini konuşan kız öğrencilerden oluşmuş bir gruptur. Grubun metnine baktığımızda tanışma içerikli soruların sorulduğu cevapların da uygun bir şekilde verildiği görülmektedir. Eksiklere bakıldığında cümlenin büyük harfle başlanmadığı, noktalama işareti yanlışlığı ve kelime yazım hatalarının olduğu dikkat çekmektedir.

4.Grup: Arap olan ve Arapça anadiline sahip erkek öğrencilerden oluşan gruptur. Grubun metni tanışma içeriğine uygundur ancak diyaloglu yazımın alt alta olmayışı verilen komuta uyulmadığını göstermektedir. Bununla birlikte hatalara bakıldığında kelimelerin harflerinin eksik olduğu, (iyiyim = im / teşekkür ederim = teşekkür edim / Okula gidiyor musun? = Okul getim.) kelime içindeki seslerin küçük harf yerine büyük harfle yazıldığı, noktalama işaretlerinin kullanılmadığı göze çarpmaktadır.

5.Grup: Grup karma bir gruptur. Arap ve Kürt / kız ve erkek öğrencilerin bir arada olduğu bu grubun metninde tanışma içeriğinden ziyade tanıdık biriyle selamlaşmanın yer aldığı görülmektedir. Diyalog kurulumu ve içeriği özgündür. Fakat hatalara gelindiğinde cümleye büyük harfle başlamama, noktalama işareti kullanmama, kelime yazımında eksik harf kullanımı bu yazıda da mevcuttur.

6.Grup: Kürt olan ve Kürtçe anadilini konuşan erkek öğrencilerden oluşmuş bir gruptur. Grubun yazdığı metin yeni tanışan iki çocuk arasında geçebilecek bir metin özelliği bakımından tanışma metni içeriğine uygun yazılmıştır. Hatalara bakıldığında göze çarpanlar; noktalama işaretlerinin kullanılmayışı, soru ekinin ayrımının yapılmaması, iyelik zamirinin ayrılması, sözcüklerde eksik yanlış harf kullanımı şeklinde sıralanabilir.

7. Grup: Arap olan ve Arapça anadiline sahip erkek öğrencilerden oluşan gruptur. Metin içindeki diyaloglar ayrılmadan düz bir metin şeklinde düşünülüp yazılmıştır. Bu da verilen komutun yerine getirilmediği ya da anlaşılmadığı sonucunu çıkarmamıza yardımcı olur. Grupta cümle yapısı cümlenin nasıl olması gerektiği bilgisi oturmamıştır. Tüm harfler büyük yazılmıştır. Noktalama işareti kullanılmamıştır. Kelimelerde eksik ya da yanlış kullanılmış harfler bulunmaktadır.

Dinleme metni (YEE TÖ 1: s.10) öğrencilere dinletilip ardından karşılıklı konuşma etkinliğiyle selamlaşma kalıplarının öğrencide kalıcılığına bakmak için öğretmen kavramları diyaloglu bir şekilde kurmuştur. Sadece Ö19 bu kalıplar söylendiğinde cevabı bilememiş öğretmenin söylediklerini tekrar etmiştir.

Metinde geçen “*Ben İstanbulluyum. Sen nerelisin? Sen nerede yaşıyorsun? Kaç yaşındasın? ...*” gibi soruların içinde bulunan şahıs zamirlerini öğrencilerin sezmesi istenmiştir. Sezdirme çalışmasında bu kelimelerle ilgili sorular sorulduğunda öğrencilerin kendi dillerinden olan “şahıs” kelimesine ulaşmaları oldukça kolay olmuştur. Diller arası benzerlik bu konuda konunun anlaşılması bakımından yapıcı unsur olarak karşımıza çıkmıştır. Konu hakkında Ö3, Ö9, Ö11, Ö19 sorun yaşayan öğrenciler olmuşlardır.

Tablo 14

Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli
(48-36 puan)	(35-24 puan)	(23-12 puan)	(12-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö21	Ö4, Ö7, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18	Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö22	Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Birinci haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularına bakıldığında yapılan değerlendirmelere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 15

Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö12, Ö21	Ö5, Ö7, Ö14, Ö17	Ö6, Ö18	Ö1, Ö8, Ö16

Birinci haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularına bakıldığında yapılan değerlendirmelere göre genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 16

Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö18, Ö21	Ö9, Ö10, Ö12	Ö3, Ö8, Ö13, Ö14, Ö17	Ö1, Ö6, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22

Birinci haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularına bakıldığında yapılan değerlendirmelere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı ürünler ortaya koydukları ortadadır.

Tablo 17

Suriyeli ğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı leği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
2, 4, 5, 7, 18, 21	8, 12, 13, 14, 17, 22	1, 9, 10, 16, 20	3, 6, 11, 15, 19

Birinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularına bakıldığında yapılan değerlendirmelere göre genelde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenbilir.

Tablo 18

Suriyeli ğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı leği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
2, 5, 21	4, 7, 8, 13, 17, 18	1, 6, 10, 12, 14, 16, 20, 22	3, 9, 11, 15, 19

Birinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularına bakıldığında yapılan değerlendirmelere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha iyi düzeyde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 19

Suriyeli Öğrencilerin 1. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (4) puan	Nitelikli (3) puan	Ortalama (2) puan	Geliştirilmeli (1-0) puan
Ö2, Ö5, Ö7, Ö21	Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18	Ö1, Ö3, Ö6, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22	Ö9, Ö11, Ö15

Birinci haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularına bakıldığında yapılan değerlendirmelere göre genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, dili Kürtçe olan öğrencilerin dili Arapça olan öğrencilere göre daha iyi derece öğrendikleri gözlemlenmiştir.

İkinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

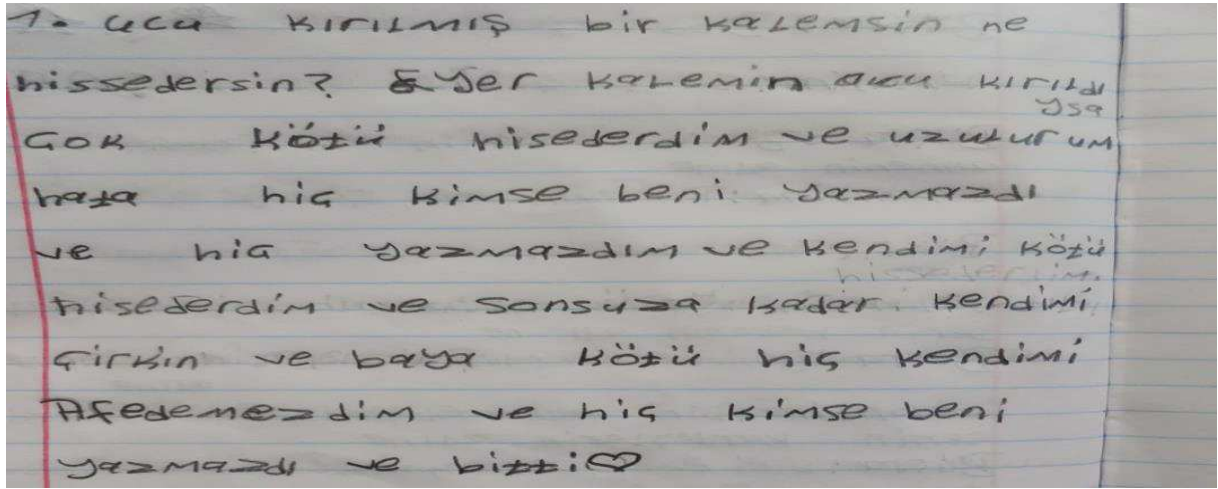
Konuşma etkinliğinde öğrencilere; “*Şu anda bulunduğumuz ortamda hangi eşyalar var ve bu eşyalar ne işe yarar?*” sorusu sorulmuştur her öğrenciden bir cevap istenmiştir cevaplarda tekrara düşmemek adına uyarılar yapılmıştır. Ö15 “*Örtmenim kalem yazmaya sağlar. Açacakla aşarız. Ders yazarız. Kalem arkadaş atarız.*”, Ö16 “*Hocam silgi var defter silcez kalem yazcak. Tahta silcek sen. Böldüm ben verdim arkadaş.*”, Ö12 “*Öğretmenim sınıfta sıra var. Biz üstüne oturuyor ders yapıyo. Erkekler üstüne çıkıyo zıplıyor. Hep bozuyolar.*”, Ö22 “*Örtmeniim çantamız var. İçinde anne uu hep defter koyuyo. Çok ağır oluyo. Kola takıyom. Sırada duruyo. Mavi renk benim çanta.*”, Ö21 “*Öğretmenim kalemligimiz var. Kalemlik kalem, silgi, açacak*

ve boyalarımızı koyarız. Böylece dağılmazlar. Benimki ve kızların hep pembe. Ama benimki çok güzel.”, Ö19 “Canım örtmen dolab var. Bi-bi-biz eşya koyduk. Sen kalem, ıı defter koydu. Kutu orda. Biri gitmişse onun eşyası orda sen sabah veriyö.”, Ö8 “Ben bilmiyor. (Arapça tercümeli söylüyor)”, Ö5 “Tahta var öğretmenim. Siz yazı yazıp bize ders veriyorsunuz. Sonra bilgisayar kısmını açıp kitap işliyoruz. Tahtaya kalkıp yazı yazıyoruz. Ödevlerimizi oraya yazıyorsunuz. Sınıf susmayınca kalemle tahtaya vuruyorsunuz. Erkekler hep tahtayla oynuyorlar. Kızlar da hep resim yapmak istiyolar tahtada.”, Ö1 “Kapı var örtmenim. Zil çalıyo kapıdan çıkıyoruz. Sen bizi bırakmıyor çocuklar merak ediyö kapıya vuruyö. Bizim kapı çok sert siyah. Sınıfımız yazıyö üstünde adımız var.”, Ö13 “Beslenme çanta var öğretmenim. Anne yemek koyuyö. Ama ben kantinden alıyorum. Anne işte hep.”, Ö11 “Ben bilmiyor. (Kitap gösterdi.)” Ö20 “Duvarda karton var öğretmenim. Biz birlikte yazdık, boyadık. Sen astın. Ben hep bakıyorum onlara. Bitkiler var, hayvanlar var, eş kelime var, zıt kelime var, işler var, kurallar var.”, Ö2 “Masamın üstünde makas var öğretmenim. Makas kâğıt kesmek için kullanılır. Bir sonraki ders karton kesmek için kullanacağım ben makasımı.”, Ö18 “Cam var. Biz hava alıyöz. Sen bize izin vermiyor sen açıyö camı. Yağmur yağınca kapatıyöz. Teneffüste de sen kapatıyon öğretmenim biz düşmeyelim diye.”, Ö6 “Kart var bende hocam. Ama alma oynicaz biz onla. Oyun oynarız. Erkekler oynar kızlar bunu sevmiyor. Ama alma evde bırakcam.” Ö4 “Toka var saçımnda öğretmenim. Annem sabah takıyö bana. Renkli renkli olur kızlar kullanır. Benimki turuncu. Saçıma bir şey gelmesin diye taktı annem.”, Ö14 “Top var hocam. Beden dersinde arkadaşlarımızla oynuyorum. Rengi takım rengimle aynı benimki.”, Ö7 “Öğretmenim mutluluk olur mu? (Olmaz ö eşya değil) Ö zaman duvar. Biz üstüne pano koyuyoruz. Askılık koyuyoruz. Tahta onun üstünde okulu da duvar yapıyö.”, Ö17 “Öğretmenim dicem her şeyi hepsi dedi. Aklımda yok. Imm şey var. Çöp kovası var. Beslenme yapıyöz oraya çöp atıyöz. Kağıt da atıyöz. Ama bunlar hep kenarlarına atıyö.”, Ö9 “Örtmenim ya ıı (Gülüyor.) bant olur mu? Bende ö var sen bizden resim yapıştırmak için istiyön. Ben E... e veriyön ö yüzüne bant yapıyö. Çok

güliyorum.” , Ö4 “*Üstünde sayı var böyle renk yok uzun sopa gibi şey (Hep bir ağızdan cetvel) evet evet cetvel öğretmenim ben onu sen tahtaya yazı yazınca defterim de orda gibi olsun diye çiziyom. Bi de resim yapıyom onla.*” , Ö10 “*Tahta kalemi var öğretmenim. Kokuyo ama sen bize çok vermiyosun elimizle silince silgi veriyosun. Sen ders yapıyosun sen yazınca biz de yazıyoruz.*” Sorulan sorunun ardından öğretmen bu cevapları almıştır. Cevaplar olduğu gibi yazıya aktarılmıştır.

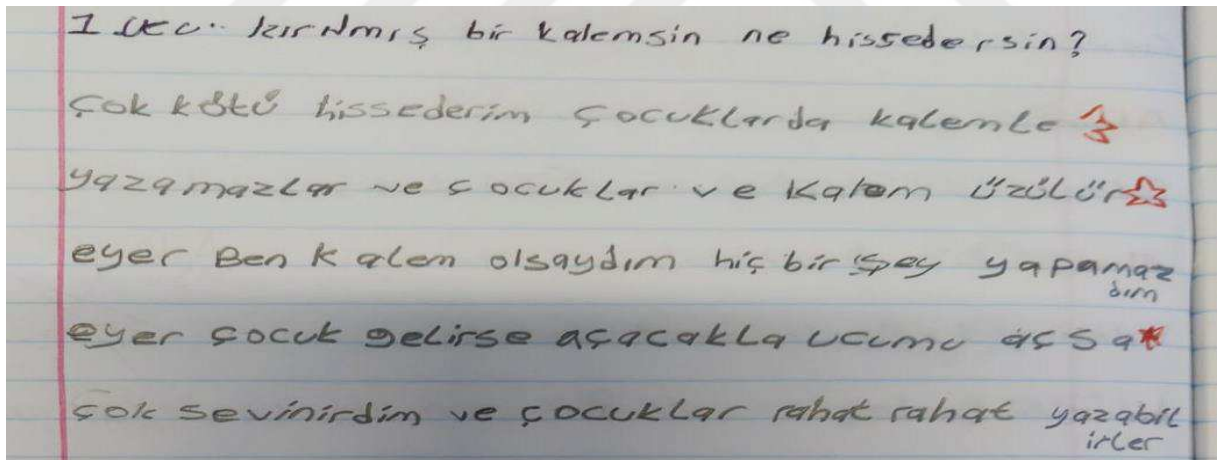
Verilen cevaplardan yola çıktığımızda sadece 2 öğrencinin cevap vermediğini görmekteyiz. Öğrencilere baktığımızda Türkçe direnci olan çocuklar olduğunu Arap asıllı ve erkek olduklarını biliyoruz. Bunun dışında öğrenciler konuşurken Türkçenin cümle yapısına aykırı konuşmalar da kendilerini ifade edecek kadar konuşabildiklerini söyleyebiliriz. Bazı öğrencilerde akıllarına gelmeyen kelimelerde “ııı, şey, ıım” dediklerini bazılarında da bu durumun kaygı oluşturduğunu ve kaygı esnasında da kekemeliğin ortaya çıktığını ancak kendi anadilinde konuştuğunda böyle bir sorunun ortaya çıkmadığını ifade edebiliriz. Ö15’te ç/ş sorununun çalışmalara rağmen devam ettiği, “r” kullanımının çok yaygın olmadığını, zamanlarda çeşitli kaymalar meydana geldiğini ve devrik cümle kullanımının yaygın olduğunu söylemek mümkündür. Buna karşılık öğrencilerin olay sırasına göre uygun anlatımları oldukça başarılı görülmüştür. Konuşmaların ayrıntılı incelemesi sonucu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuşma becerisinde ve kelime varlığında daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Uyruklarına ya da anadillerine göre baktığımızda da bu etkinlikte Kürt olan ve Kürtçe anadiline sahip olan öğrencilerin Arap olan ve Arapça anadiline sahip olan öğrencilerden daha başarılı olduğu gözler önündedir.

Yazma etkinliğinde öğrencilere sorulan “Ucu kırılmış bir kalem olsaydınız ne hissederdiniz?” sorusuna cevaplar şu şekilde verilmiştir:



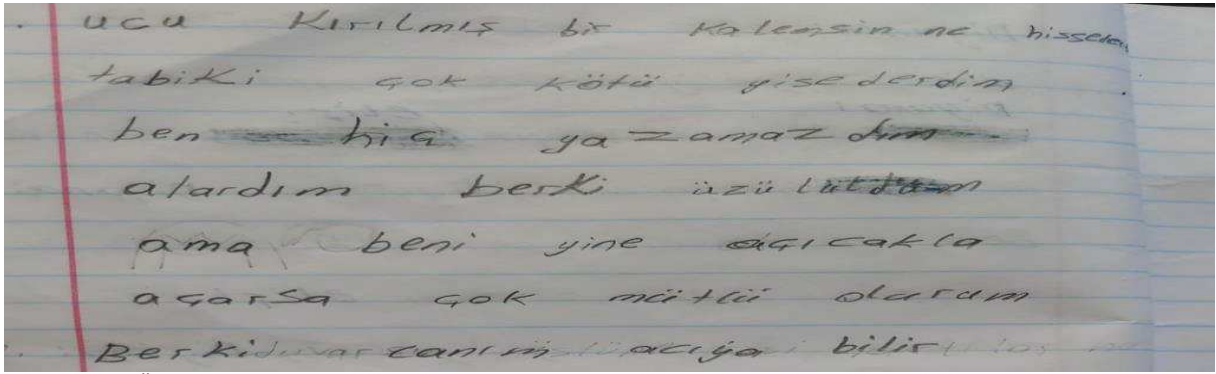
Görüntü 14 Ö4 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Duygudaşlık ve kendini kalem yerine koyma, onun işlevini algılama durumu gerçekleşmiştir. Ö4 kodlu öğrencinin yazısındaki hatalara bakıldığında “ğ” yerine “y” sesi kullanımı yaygındır. Noktalama işaretinin kullanılmayışı anlam karmaşalarına yol açmıştır. Uygun eylemler cümlelere konumlandırılmamıştır. Yazının sonunu uygun ifadeyle bitirmek yerine “bitti” ifadesiyle yazısına son vermiştir.



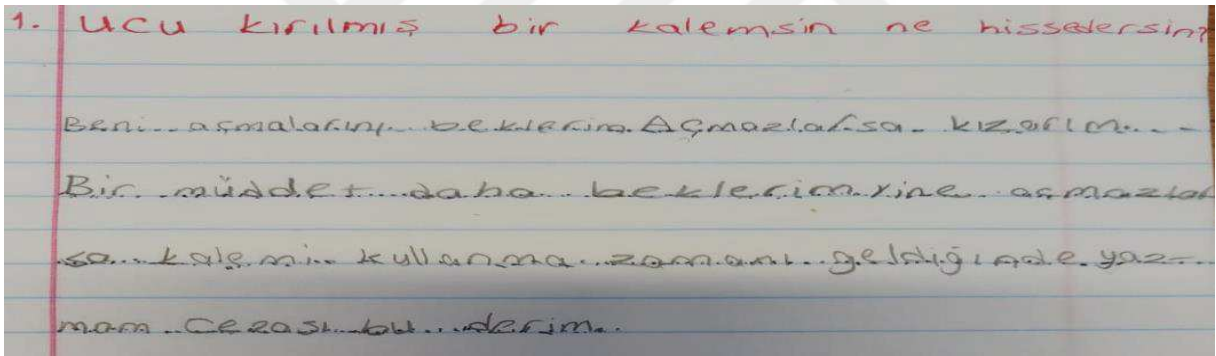
Görüntü 15 Ö21 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Duygudaşlık ve kendini kalem yerine koyma, onun işlevini algılama durumu gerçekleşmiştir. Ö4 ile benzer “ğ/y” yanlışlığı Ö21 kodlu öğrencide de bulunmaktadır. Cümleye büyük harfle başlamama, noktalama işareti kullanılmayışı yazının anlamlandırılmasında sıkıntılar oluşturmaktadır. Yazının içeriğinde ise kendinden çok kalemle yazacak insanların duyguları önemli olmuştur.



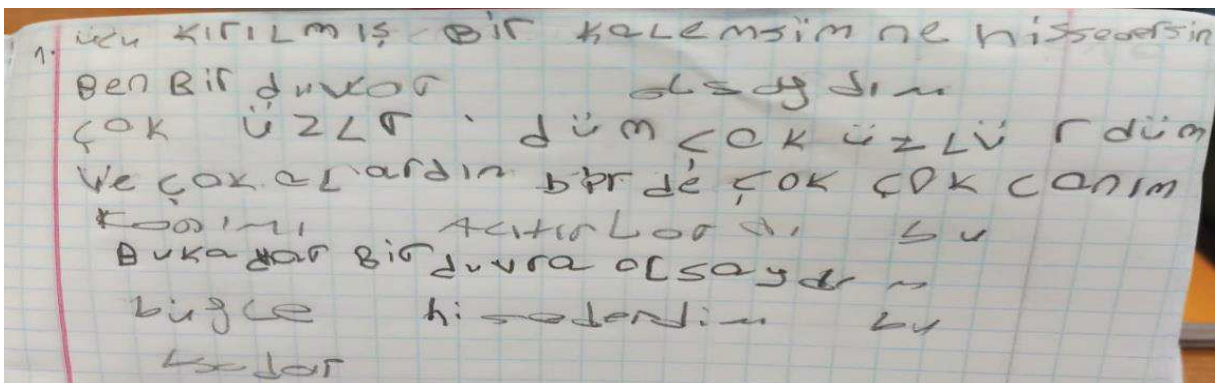
Görüntü 16 Ö5 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Duygudaşlık ve kendini kalem yerine koyma, onun işlevini algılama durumu gerçekleşmiştir. Ö5 kodlu öğrencide bulunan hatalara baktığımızda; cümleye büyük harfle başlamama, ek olan ki'nin ayrı yazılmaması, "h" sesi yerine "y" sesinin, "l" sesi yerine "r" sesinin, "u" yerine "ü" sesinin verilmesi, "ğ"nin kelime içinde kullanılmaması, birleşik fiillerin ayrılması şeklinde sıralanabilir.



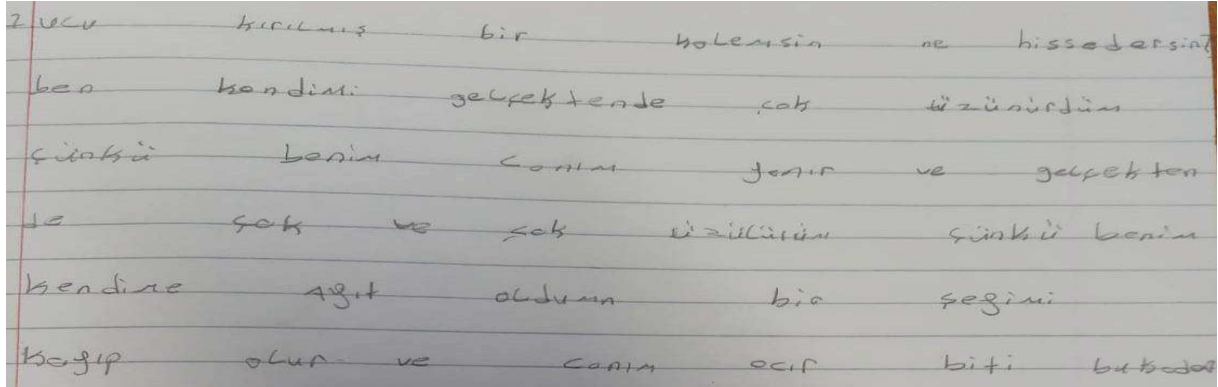
Görüntü 17 Ö2 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşler

Duygudaşlık ve kendini kalem yerine koyma onun işlevini algılama durumu tam anlamıyla gerçekleşmiştir. Herhangi bir hataya yazı içinde rastlanmamıştır. İçeriğe bakıldığında kendini nesnenin yerine koyma durumunun hayal gücüyle birleştiği görülmektedir.



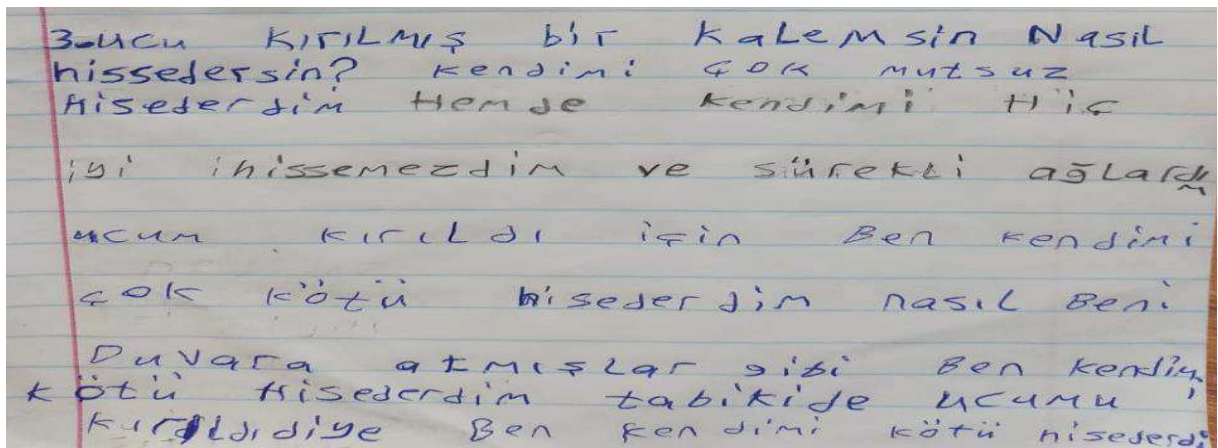
Görüntü 18 Ö3 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Ö3 kodlu öğrencinin yazısına bakıldığında kâğıt kullanımında sıkıntılar olduğu, çizgi üzerinde yazmadığı ve seslerin yazım şekline hâkim olamadığı görülmektedir. İçeriğe bakıldığında kendini nesnenin yerine koyma durumu gerçekleşmiş ancak duygular hep aynı şekilde ifade edilmiştir. Kelime yazımlarında uygun harflerin kullanılmayışı, cümle ortasında büyük harf kullanımı, kelimeleri ortadan bölme gibi pek çok hatalara yazıda rastlanılmıştır.



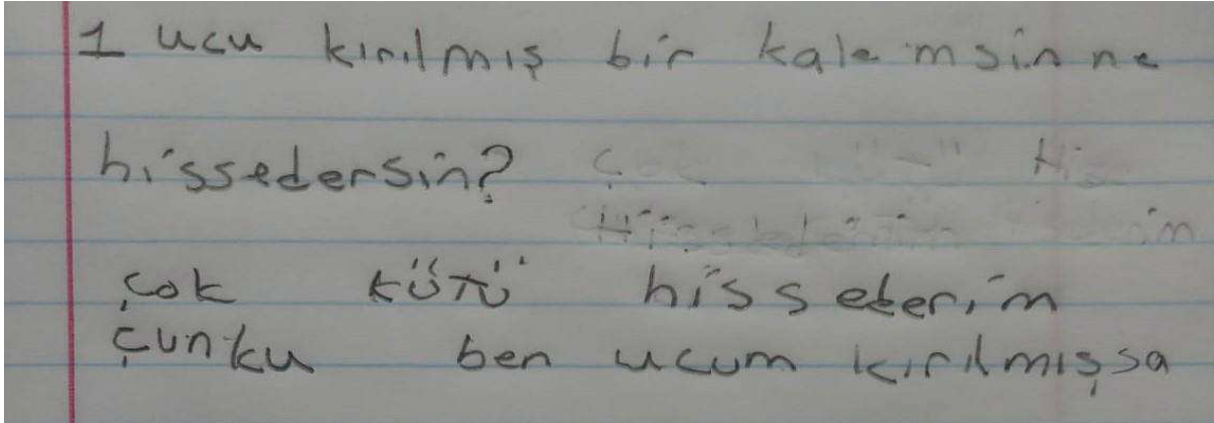
Görüntü 19 Ö7 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Ö7 kodlu öğrencinin yazısında nesne kişi arasındaki duygudaşlık durumu gerçekleşmiştir. Diğer öğrencilerde görülen hataların benzerleri bu yazıda da karşımıza çıkmaktadır. Cümleye büyük harfle başlamama sorunu, kelimeye gelen ekte bulunan harfin yanlış yazımı, bağlaç olan de'nin ayrı yazılmaması şeklinde dil bilgisi hataları bulunmaktadır. Genel olarak yazıda düşünüleni yazıya aktaramama sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır. Öğrenci düşüncelerini kâğıda aktarırken aklındaki cümleye kesit kesit dökmüş bu da cümlenin anlamını bozmuştur.



Görüntü 20 Ö10 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

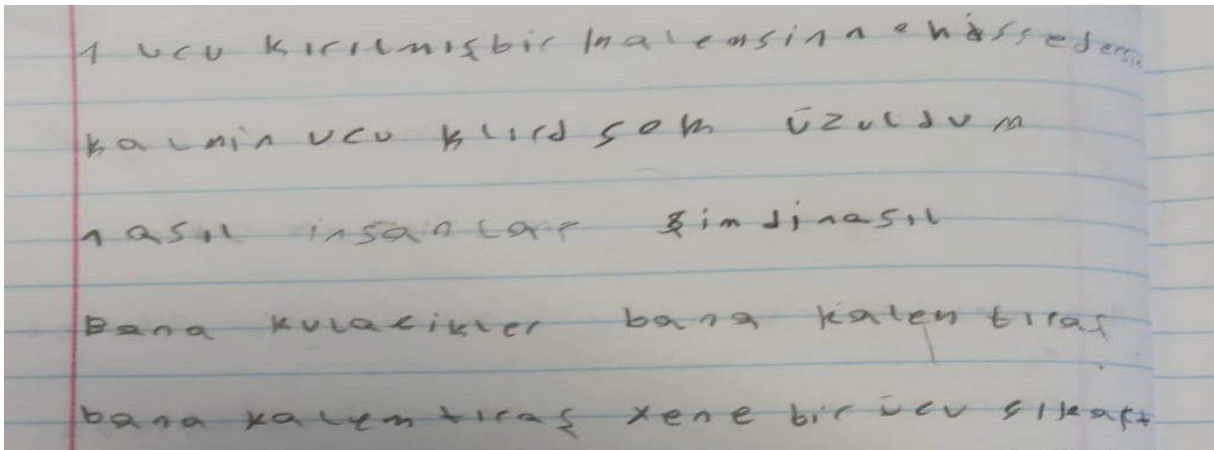
Benzer cümlelerin arka arkaya yerleştirildiği Ö10 kodlu öğrencinin kâğıdında aktarılacak istenen düşünce kısa ve öz bir şekilde yer alırken cümleye döküldüğünde daha uzun yazmak amacıyla kalıp ifade olan “kötü hissederdim” yapısı sürekli karşımıza çıkmaktadır. Hatalara bakıldığında noktalama işaretinin kullanılmadığı, büyük harfle başlaması gereken yerlerin başlanmadığı görülmektedir.



Görüntü 21 Ö18 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

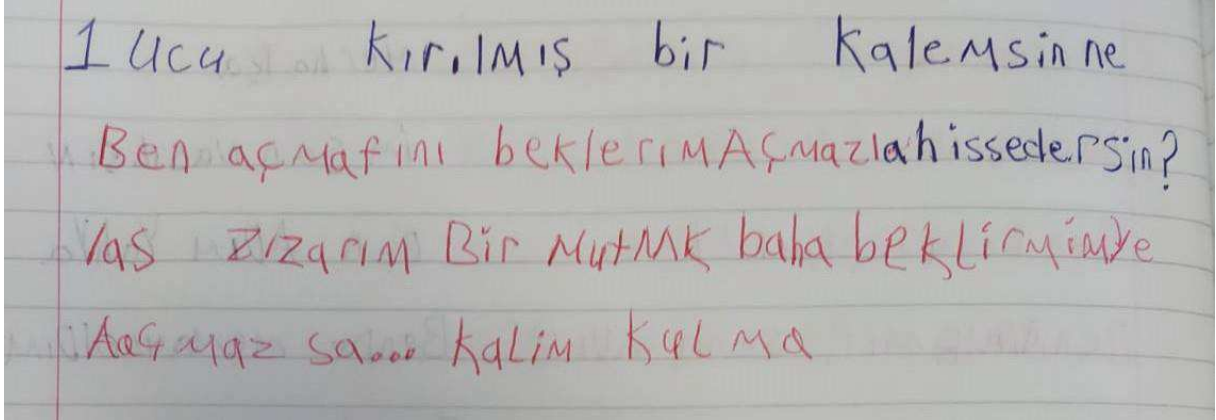
Ö18 kodlu öğrenciye baktığımızda metin tam oluşmamış olarak karşımıza çıkmıştır. Sadece kötü hissettiğini belirtmiştir. Yapıya baktığımızda cümleye büyük harfle başlamama, devrik yapı cümle kurma “ö” sesi yerine “ü” sesi kullanma durumunun olduğu görülmektedir.

İlk sekiz görüntü araştırmaya katılan kız öğrencilerin yazdıkları metinlerden oluşmaktadır. Değerlendirme ortak yapılacak olup aynı etkinlikte metin yazan erkek öğrencilerin yazı görüntüleri şu şekildedir:



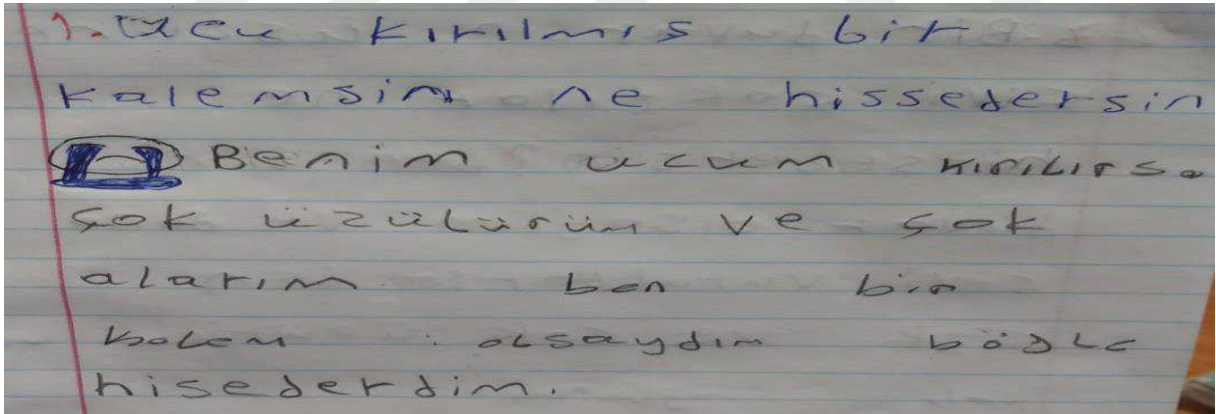
Görüntü 22 Ö1 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Ö1 kodlu öğrencinin cümle yapılarına bakıldığında anlamlı bir bütünü cümleye yansıtamadığı durumuyla karşılaşılmıştır. Kelimelerdeki sesler eksiktir. “bana – beni” karmaşası yaşanmış kalıplar mevcuttur.



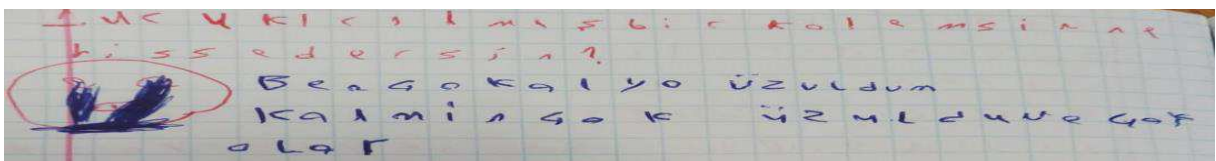
Görüntü 23 Ö6 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Ö6 kodlu öğrencinin yazısında da bir bütünlük bulunmamaktadır. Anlatılmak istenen düşünce yazıdan anlaşılmamaktadır. Anlatılmak istenen eylemi kimin yapacağı belli değildir. Kelimeler anlaşılır şekilde yazılmamıştır.



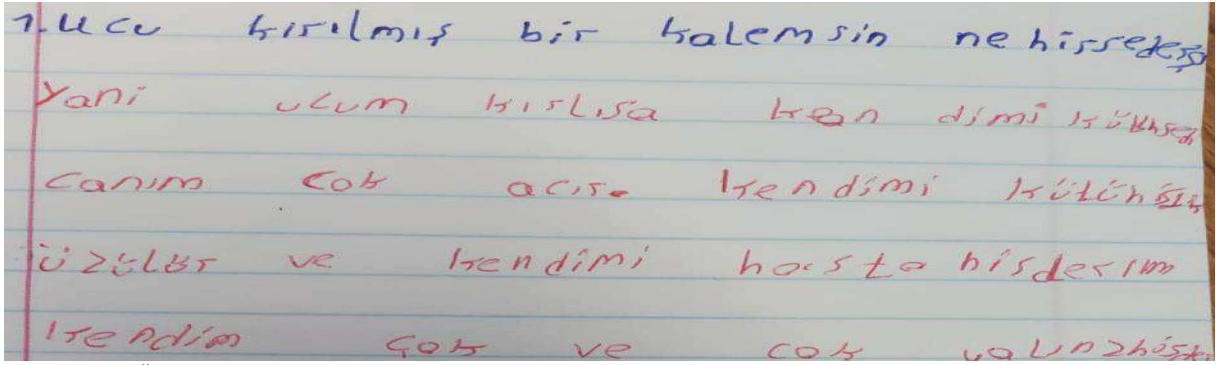
Görüntü 24 Ö8 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Ö8 kodlu öğrencinin yazısı çok ayrıntıya inmeden hazırlanmış bir yazıdır. Noktalama işareti ve cümleye büyük harfle başlama gibi kurallara bağlı kalmıştır. Kelime içinde “ğ” kullanımı olmamıştır.



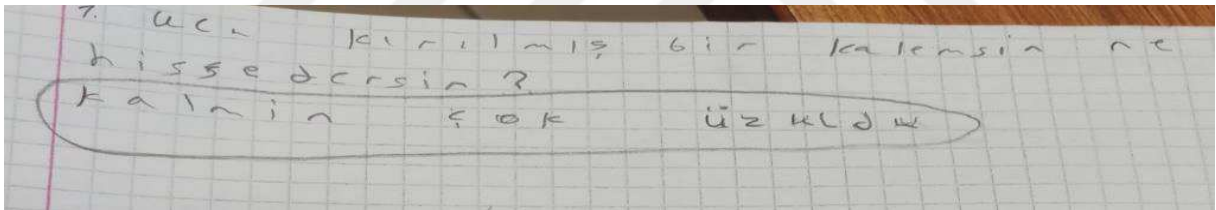
Görüntü 25 Ö11 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Ö11 kodlu öğrencinin yazısında cümlelere bakıldığında içerik bakımından bir anlamlılık bulunamamıştır. Kelimelerin yazımı ve kelimelerin birleşiminden anlam kurulması oldukça eksiktir.



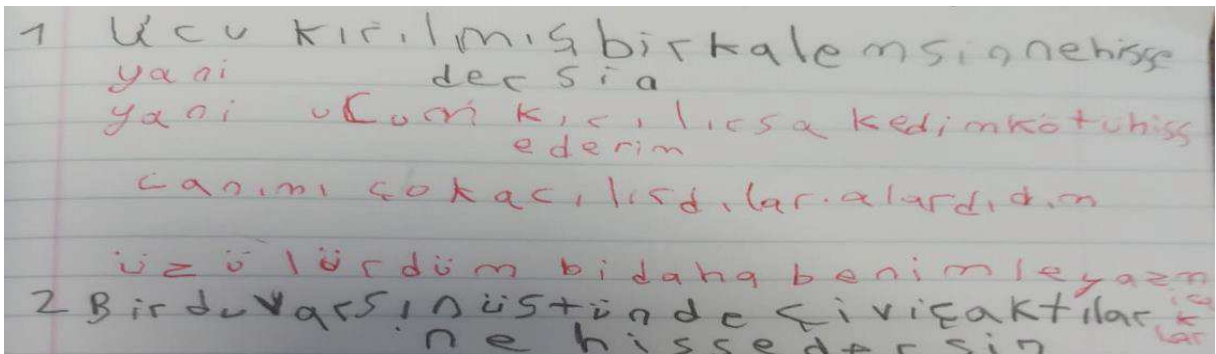
Görüntü 26 Ö13 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Duygudaşlığın ortaya çıkması için “kendimi” ifadesinin bol miktarda görüldüğü yazıda Ö13 hislerini anlatmıştır. “ö/ü” karmaşası bu yazıda da bulunmaktadır. Ancak noktalama işareti ve cümleye büyük harfle başlama kuralına uyulmuştur.



Görüntü 27 Ö15 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

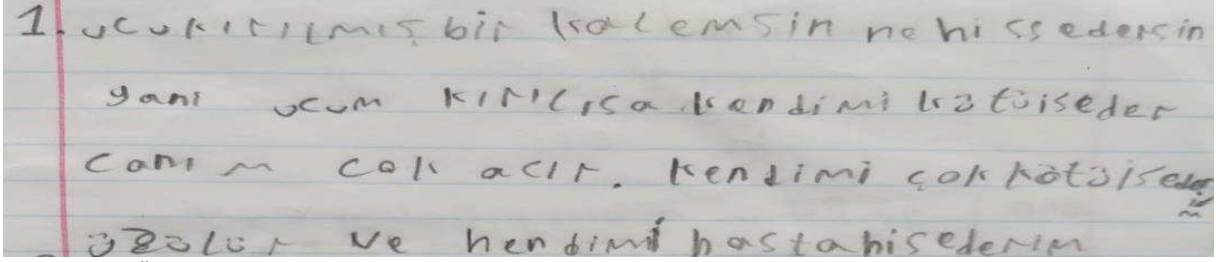
İçerikte kendini kalem yerine koyamamıştır. Ö15 kısa bir cevap vererek düşüncelerini aktarmada sıkıntı yaşamıştır. Nesne kişi eşleşmesi yazıdan anlaşılmamaktadır.



Görüntü 28 Ö16 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

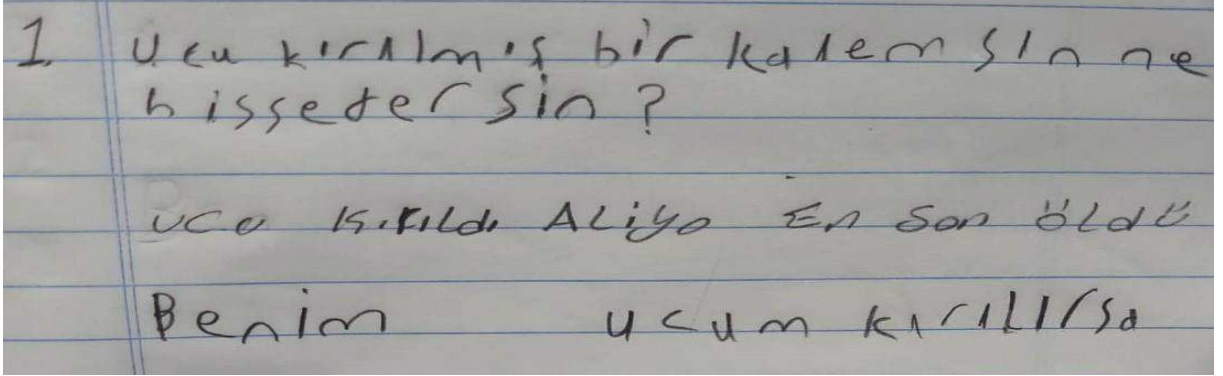
Nesne kişi ilişkisini başarılı bir şekilde oluşturmuş ancak yazarken aklındakilerini tam olarak kâğıda dökemeyen Ö16’da kağıt düzeni bulunmamaktadır. Harflerin var olan şekline

uyulmaması, kelimelerdeki seslerin eksik yazılması, noktalamanın bulunmaması yazıyı anlamayı olumsuz bir şekilde etkilemiştir.



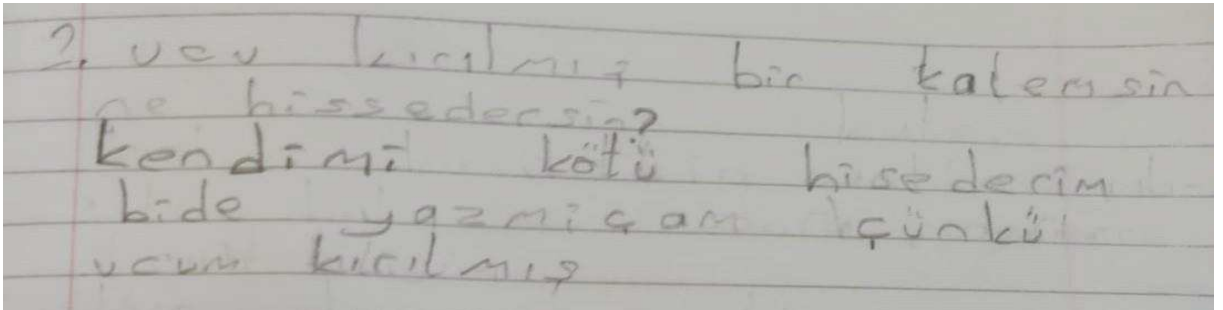
Görüntü 29 Ö17 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Kendini tekrarlayan cümlelerle kurulu yazıyı oluşturan Ö17’de cümleye büyük harfle başlamama, kelimelerdeki sesleri eksik yazma gibi sorunlarla karşılaşmıştır.



Görüntü 30 Ö19 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Ö19 kodlu öğrencinin yazısında bir bütün oluşmamıştır. Düşünceler kâğıda düzgün bir şekilde aktarılamamıştır. Her sözcük büyük harfle başlamış ve devrik bir yapıyla karşı karşıya kalınmıştır.



Görüntü 31 Ö22 kodlu öğrencinin soru ile ilgili görüşleri

Duygudaşlık değeri anlaşılmalı ancak kısa bir yazı yazılmıştır. Cümleye büyük harfle başlamama sorunu, “c/ç” sorunu, bağlaç olan de’nin ayrı yazılmaması Ö22’nin hataları arasındadır.

Öğrencilerin kalemde yola çıkarak duygu ve düşüncelerini aktarması aynı zamanda duygudaşlık değeri eğitimiyle de ilgilidir. Yazıların pek çoğunda öğrenci kendini kalem gibi düşünerek kendini kalemin yerine koyma durumu gerçekleştirmiş ve cevapları buna göre vermiştir. Yazıların değerlendirilmesinde ilk göze çarpanın kızların erkeklere göre kendilerini ifade etmek için daha uzun ve bütünlüğü olan yazılar oluşturduğuna değinilmesi gerekir. Verilen konuya uygun bir şekilde kendini adapte eden kız öğrenciler anlamlı, anlaşılır ve daha uzun metinler yazmışlardır. Erkeklerde ise anlam bütünlüğünün pek fazla korunmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca gözlemler sonucunda erkek öğrenciler sözel olarak kendini ifade ederken yazı yazmakta sıkılganlık yaşamakta, düşüncelerini yazıya aktarma sorunları yaşamaktadırlar. Bu sorunu her ne kadar kız öğrenciler de yaşasa erkeklerde daha gözle görünür bir şekilde bu durum ortaya çıkmıştır.

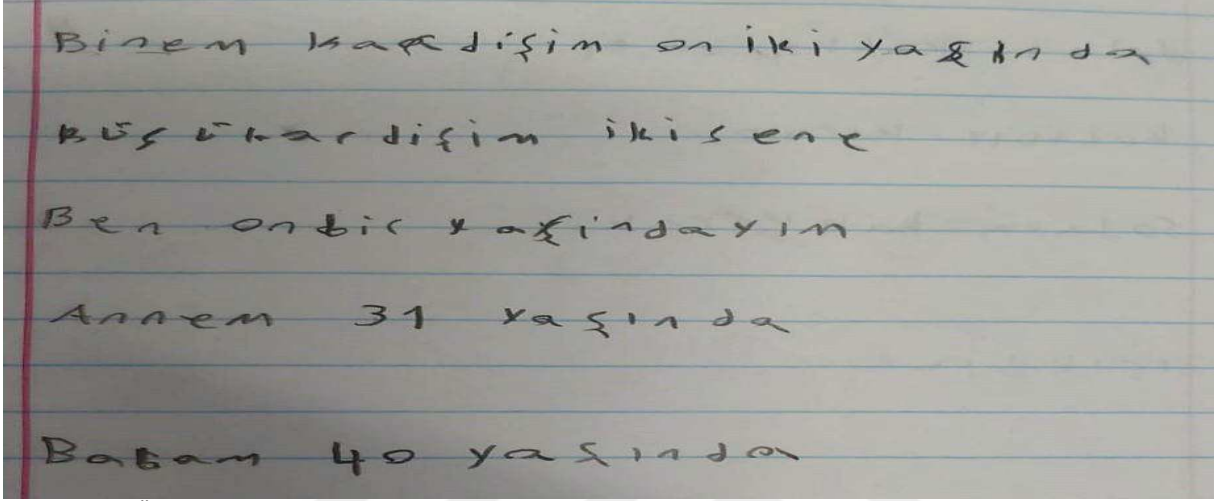
Anadilleri ölçüsünde değerlendirmeye çalıştığımızda Kürtçe anadilinde konuşan çocuklarda kendini yazı dilinde Türkçe olarak ifade etme daha başarılı bulunmuştur. Her ne kadar yapılar da eksikliklere rastlansa da metinlere bakıldığında farklı kelime kullanımlarının daha fazla olduğu, yapıların düzgün oturtulduğu yazılar görülmüştür. Arapça konuşan öğrencilerde de bahsettiğimiz yazma korkusuyla birlikte kelime bilmemekten kaynaklı sorunlar, yazımlarda hatalar ve düşünceyi yazıya aktaramama sorunları tespit edilmiştir.

Dil bilgisinde tekil çoğul kavramları sezdirmek için kitaptaki etkinlikler (YEE TÖ 1, s.54-55) için sözel olarak fark ettirme sağlanmıştır. Nesnelere ve sayıları söylendikten sonra öğrenciler geçmiş bilgilerinden yola çıkarak ekleri kullanmıştır. Bu etkinlikte Ö9 ve Ö15 ilk soruda ekleri kullanamayıp daha sonrasında duyarak algılamayı tamamlamış ve kullanmaya başlamıştır.

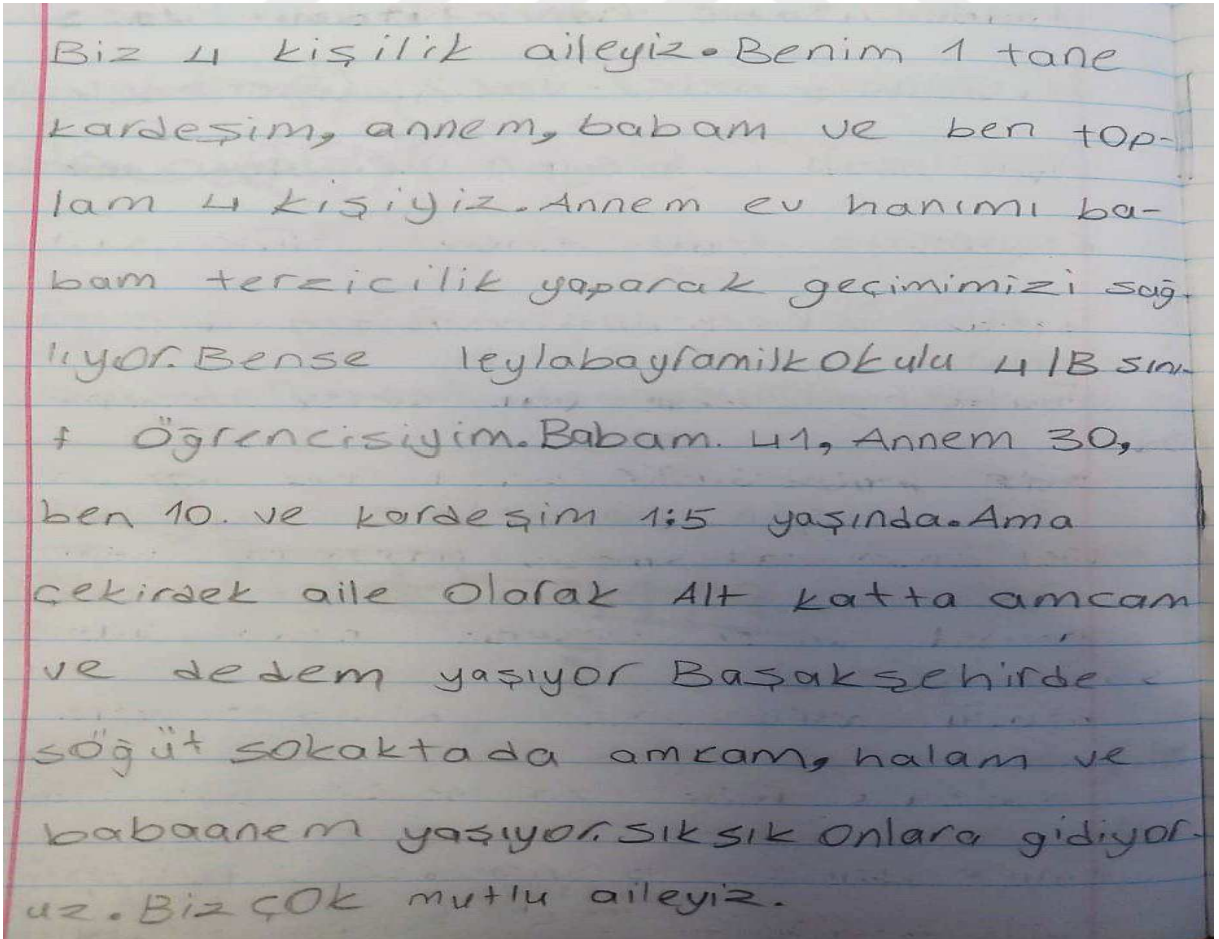
Akrabalık ilişkileri için kitaptaki dinleme metinlerinde (YEE TÖ 1-2, s.36-24-35) yer alan diyaloglarla, metin içinde geçen kavramlarla akrabalık kavramlarını öğrencilerin sezerek anlamaları sağlanmıştır. Arapçada akrabalık ilişkileri aradaki bağlarla açıklandığı için

Türkçedeki akrabalık kavramları öğrencilere oldukça farklı gelmiştir. Ancak Kürtçedeki kullanım Türkçedeki gibi olduğu için Kürk kökenli öğrenciler bu konuda zorluk yaşamamıştır.

Konu ile ilgili yazma etkinliği her öğrencinin kendi ailesini tanıtmayıyla oluşmuştur. Bu etkinliğin örnekleri şu şekildedir:



Görüntü 32 Ö1 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıma yazısı



Görüntü 33 Ö2 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıma yazısı

Annemin adı Fatma babamın adı Velid
 Annemin yaşı 50 yaşında babamın yaşı
 54 yaşında Ablamın adı İmel, Ceylan
 Alya, Maybuda ve Abimin adı Muhammed ve
 Yeşar biz 7 kardeşiz Annem ve babam
 toplam 9 aileyiz Ablamın yaşı ve Abim
 lerin yaşı sırayla en büyük olan Muhammed
 in yaşı 27 Ablamın yaşı 28 yaşında
 Annem Sürgele doğdu Babam Köyce
 doğdu Annemin tarihi 67'de doğdu
 Babamın tarihi 66'da doğdu

Görüntü 34 Ö4 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtırma yazısı

taat Aileni - Anne - Baba - Kardeş
Annem
 Annemin adı Fatma boyu uzun
 sağı kahverengi şarp takıyor
 Namaz kılıyor yaşı otuz beş
 Annem ev hanımı her kese bakıyor
 Annem ~~her kese bakıyor~~
Babam
 babamın adı Muhammet boyu
 Annemden uzun sağı siyah
 babam terzi ve barbar biliyor
 yaşı kırk dört . am
Kardeşim
 Etkek kardeşim 40k yaşında
 beş yaşında sağı siyah o kadar
 yemek yemi yas hep bişe gidisi
 ken kayıyor kardeşimin adı inayet
Abim
 Abimin adı halil yaşı en sekis
 Abim terzi saat sekiste işe gidiyor
 saat sekis büyük ta geliyor Abim
 şarkı dinlemeyi 40k seviyor

Görüntü 35 Ö5 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtırma yazısı

1 Babamın Yaşı - 37
 2 erkek kardeşim var
 ADI Züher - Hanza - Yaşı - 8 - 1 -
 Benim Anem 26 Yaşı
 Benim Baba Saçı
 Şiakh ve Benim Annim
 saç kairerenig
 Anem Göz - Şiakh
 Baba Göz Kairerenig
 Benim Anem Boyu 167
 Benim Baba Boyu 182

Görüntü 36 Ö6 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıma yazısı

Benim annemin adı Rafin ve babamın adı
 Hojlor ve babam Halapta dede ve Annemde
 Ajnisi Annemde dede ve kardeşimde Türkiyede
 dede ve Annemin saçı kahverengi ama
 babamın saçı sarı ve kardeşimin saçı
 Anneminki ve babaminki benim kardeşimin saçı
 Bengi çok farklı ama sarı kahve
 Ben ve siyah karışık ve benim annemin gözü
 kahve Beniminki yeşil ve babamın gözü
 kahve Benim ve kardeşimin gözü siyah
 ama benim annemin ve babamın
 boğu ağı benim kışık kardeşimin
 boğu benim annemin Hojlor geligor
 ama benim Annemin saçı sarı
 60 yaşında ve babam 38 yaşında ama
 benim kardeşimin saçı 6 yaşında

Görüntü 37 Ö7 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıma yazısı

Babamın yaşı 37
 2 erkek kardeşim var
 ilk erkek kardeşim
 yaşında
 dördüncü sınıfta okuyor.
 ikinci erkek kardeş
 altı yaşında

Görüntü 38 Ö8 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıma yazısı

Babamın gözleri mavî Babamın saçları
 Beyaz babamın yaşı 53 babam 80
 kilo annem 48 yaşında annem
 74 kilo annemin gözleri
 kahverengi annemin saçları siyah.
 ablam on iki yaşında 40 kilo
 saçları siyah gözleri kahve
 Rengi ablam ayakkabı numarası 33
 giyor annem ayakkabı numarası
 36 giyor babamın ayakkabı numarası
 numarası 40 giyor Ablamın
 tırnakları büyük tırnakları temiz

Görüntü 39 Ö10 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıma yazısı

Babamın yaşı 37
 2 erkek kardeşim var
 ilk erkek kardeş on iki yaşında.
 büyük ve dördüncü sınıfta
 gidiyor.
 ikinci erkek kardeş ikinci erkek
 kardeş altı yaşında

Görüntü 40 Ö19 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıma yazısı

Anne ve Baba
 Anne Adı iman
 Anne Yaşında 28
 Saçına rengi kahverengi
 En meyve sevdiği Elma
 En şahıs sevdiği Annesini
 En şey sevdiği Elbise
 En rengi sevdiği mavi
 Baba adı mahamed
 Baba ~~28~~ yaşında
 Saçına rengi siyah
 En meyve sevdiği muz

Baba
 En şahıs sevdiği Benim
 anne
 En şey sevdiği Saat
 En rengi sevdiği siyah
 ZEKER KARDESİ
 Adı, Abdülkerim
 Yaşında 28
 Saçına kahve rengi
 En meyve sevdiği Anmut
 En şahıs sevdiği Arkadaşına
 En şey sevdiği kitap okuma
 En rengi sevdiği kahverengi

Görüntü 41-42 Ö12 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtmaya yazısı

Baba	adı	hanan	yaşı	54
Babamın	boyu	180		
Annemin	adı	ELİF	yaşı	45
Annemin	boyu	170		
Ablamın	adı	Hacize	yaşı	19
Ablamın	boyu	150		
Kardeşimin	adı	feride	yaşı	17
Kardeşimin	boyu	140		
Ablamın	adı	melek	yaşı	16
Ablamın	boyu	147		
Kardeşimin	adı	yasemin	yaşı	14
Kardeşimin	boyu	135		
Benim	adım	burak	yaşı	17
Benim	boyum	132		

Görüntü 43 Ö13 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtmaya yazısı

Annemin adı evin soy adı Mustafa Pa
 35 yaşında ev hanımı. Annesi liseden
 mezun. Annemin gençleri çok güzel
 hatta Annenin tatlısı çok meşhur
 Babamın adı Rasit İsa Babam çok
 çalışkan Babam herşeyi yapıyor
 nasılsa camuğer nakkesi ve benzer
 oyuncakları tamir eder. Sen
 Vanya İsa o çok modacı kız
 Daha sağlıklı büyümeye ilkimiz terzisi
 olan kız kardeşim her zaman
 oyuncaklarını elbise yapıyor.

Görüntü 44 Ö14 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtırma yazısı

Babamın adı Ridal yaş 33 annemin adı Şirin
 yaş 30. Kardeşim 2 yaşında diğer kardeşimin
 adı Rasit 10 yaşında babam Malburda çalışıyor
 annem ev hanımı Rasit kardeşim öğrenimi 2'ye
 gidiyor babam 7'ye kadar okudu annem de 5 kadar
 okudu annem ortaokul babam da ortaokul
 bende öğrendiğimi 4'ye gidiyorum benim yaşım
 11 dogru ilk erkek bir de kız kardeşim var
 üç kişiyiz Aile meclisi 5 kişiyiz
 annem Halepte doğdu babam da Halepte
 doğdu bama annem ilk Halepte babam
 bir ev yaptı sonra orda yaşadı annemin saç
 siyah babamın da saçları siyah.

Görüntü 45 Ö17 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtırma yazısı

annem ve baba ben ne istedim bana
 hemen veriler ben annemi bannadı ne istedi
 var annemi adı vale babam adı fuad
 baba her gün işte geliyor saat 8'00'de
 lanne bize yemek hazırlar annemi birlikte
 sofrayı hazırlar yemek hazır
 silim, istiyorum silim bitçe yatıyorum

oyuncak

benim oyuncak çok var ne istedim
 Prenses barbi ve banna Astor oyuncak
 barbi ve kızları sonra kedi var top
 araba ve doktor oyuncak bebek sonra
 yata odası barbi ve kan gece

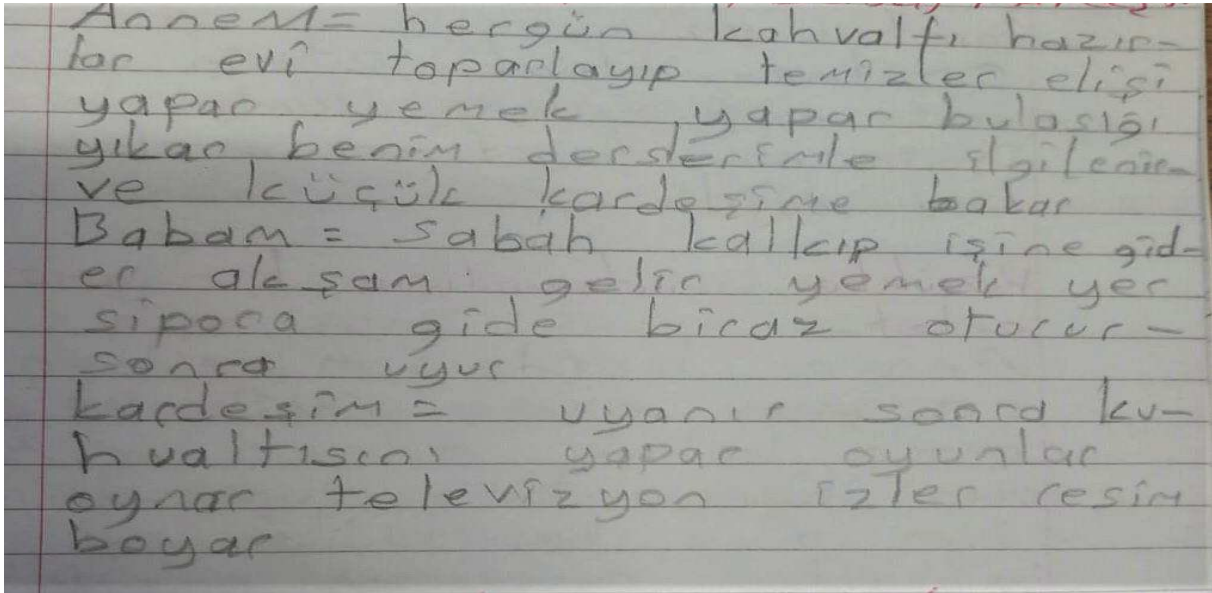
kardeşim

Hasan adı annem kardeşim banna lanne
 doğur diğleri bana isim koymaya önce
 Her kedi var oyun yap Gazel gele gele

Görüntü 46 Ö18 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtmaya yazısı

Beni Annemin ismi emine Babamın
 ve kardeşlerimin isimler Babamın adı hanım
 Biri Nur Bir muhamed Annemin saçları siyah
 yaşı otuz Babamın yaşı otuz sekiz
 Annem okulu liseye kadar okudu Babamın
 okulu orta okula kadar okudu Annemle
 Babam orta okulda tanıştılar kardeşlerim
 Erkek kardeşim okula gidiyor ikinci sınıfa
 gidiyor okuldan gelince elini yüzünü yıkıyor
 sonra üstünü değiştiriyor ve yemeyini yapıyor ve
 ödevlerini yapıyor sonra televizyon izliyor
 yadmadan önce kitap okuyor kız kardeşim
 se artık emeklemeye başladı ve dört tane
 diş çıkardı şimdi iki tane daha diş çıkardı
 sonra artık koltukları tutmaya başladı
 ve koltukları tutup yürümeye başladı
 ve konuşmaya başladı kardeşim diyor
 Babam Anne diyor

Görüntü 47 Ö21 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıtmaya yazısı



Görüntü 48 Ö22 kodlu öğrencinin aile fertlerini tanıma yazısı

Yazma etkinliğindeki aile bireylerini tanıma konusu sınıf içinde başarıyla gerçekleştirilmiştir. Yazılanlara bakıldığında öğrenciler genellikle anne, baba ve kardeşlerini tanıma yoluna girdikleri görülmektedir. Öğrenciler yazılarında aile fertlerinin her birinin adını, yaşını, fiziksel özelliklerini, işlerini, günlük yaşamlarını, evdeki tutumlarını, sevdikleri ve sevmedikleri şeylerden bahsettiler. Metinde istenen bir bütün halinde tanıtmakken bazı öğrenciler (Ö1, Ö5, Ö6, Ö12 ve Ö13) maddeler halinde tanıtmışlardır. Ö2 kodlu öğrenci ailesinin yanında akrabalarından bahsederken Ö18 kodlu öğrenci oyuncaklarını da aile ferdiymiş gibi göstermek istemiştir.

Metinlerdeki hatalara toplu bir halde bakıldığında; özel isimleri büyük harfle yazmama, cümle içinde kelime başını büyük harfle başlama, kelimeleri ortadan bölme, kelime içi harfleri eksik bırakma, konuştuğu gibi yazma eklere önem vermeme, noktalama işareti kullanmama, paragraf başı yapmama ve cümle kurmada zorlanma gibi durumlar olduğunu görürüz.

Metinler yazdırılmadan önce öğretmen görüşlerine göre erkek öğrencilerin yazmaya istekli davranış sergilemedikleri, yazma etkinliğine geç başladıkları, birbirlerine bakmaya çalıştıkları ve kısa yazdıkları tespit edilmiştir. Buradan yola çıkıldığında metinlerin incelenmesi sonucu erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yazma konusunda eksiklerinin bulunduğu

söylenbilir. Kızlar yazma etkinliğinde bilgilerini daha doğru bir şekilde organize ederek ayrıntıları atlamadan yazılarını yazmışlardır. Bununla birlikte yazılanlara bakıldığında kelime hazinesini yazıya aktarma, düzgün ifadeler kullanma gibi hususlarda Kürt kökenli çocukların Arap kökenli çocuklara göre çok daha başarılı oldukları görülmektedir.

Konuşma etkinliği olan drama uygulamasında 2 grup katılım göstermiştir. 1. Grup; Ö2, Ö4, Ö5, Ö13, Ö14, Ö17 ve Ö21'den oluşurken 2. Grup; Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15 ve Ö20'den oluşmuştur. 1. Grup rol paylaşımlarında kişilere ve rol yapma yeteneklerine göre dağıtım yaparken 2. Grup rol paylaşımının öğretmen tarafından yapılmasını istemiştir. Etkinlik grup başı 5 dakika olarak planlanmış ve süreye uygun olarak gerçekleşmiştir. 1. Grup dramaya önce kendilerini tanıtarak başlamıştır. Ardından karşılıklı konuşmalar yaşanarak oyun sürdürülmüştür. Oyun esnasında konuşmalar karmaşa haline gelse de özellikle Ö5 ve Ö21 grubu toparlamak için çaba sarf etmiştir. Bir ailenin bir günlük yaşamı şeklinde planlanan oyunda erkek öğrencilerin duruma adapte olması vakit alırken konuşmalarında aksaklıklar meydana gelmiştir. Çok fazla miktarda sözlerde geriye dönmeler yaşanmıştır. Kız öğrenciler konuşma yaparken kısık sesle ve hızlı bir şekilde konuşurlarken karakterin yerine geçmede oldukça başarılı sergilemeler gerçekleştirmişlerdir. 2. Grup kendini tanıtmadan oyuna geçmiştir. Konuşmalar arasında boşluklar meydana gelmiş ve anadillerinde birbirlerini uyarmalar yaşanmıştır. Ö12 ve Ö1 sıkıntılı olan durumları düzeltme yoluna girmişlerdir. Konuşmalar içerik olarak kısıtlıdır. Tekrara düşme olmuştur. Kısık sesle ve aralıklı konuşmalar oyun içinde sergilenmiştir.

Haftanın dil bilgisi konusu olan sahiplik ekleri üzerinde yapılan çalışmalar ders içi etkinlikler içine konularak gerçekleşmiştir. Yazma etkinliklerine de bakıldığında bu etkin kullanımının bol miktarda yapıldığı ve konunun anlaşıldığı görülmektedir. Sadece Arap kökenli erkek öğrencilerde “benim ...m” yapısı yerine “ben ...m” şeklinde yapıyı eksik olarak ifadelerde kullanmanın olduğu görülmüştür.

Tablo 20

Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (48-36 puan)	Nitelikli (35-24 puan)	Ortalama (23-12 puan)	Geliştirilmeli (12-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö21	Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20	Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö15, Ö22	Ö8, Ö11, Ö16, Ö19

İkinci haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularına göre yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 21

Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö21	Ö4, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18	Ö1, Ö6, Ö8, Ö13, Ö16, Ö22	Ö3, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

İkinci haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularına göre yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili

Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha iyi düzeyde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 22

Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö7, Ö21	Ö4, Ö5, Ö10, Ö13	Ö1, Ö8, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22	Ö3, Ö6, Ö11, Ö15, Ö19

İkinci haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularınca oluşturulan değerlendirmelerde cinsiyet değişkeninde istisnalar haricinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 23

Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö4, Ö5, Ö12, Ö18, Ö20, Ö22	Ö2, Ö7, Ö8, Ö13, Ö21	Ö1, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17	Ö3, Ö6, Ö11, Ö15, Ö19

İkinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularına göre yapılan değerlendirmelerde karma bir yapının olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında belirgin bir fark oluşmamıştır.

Tablo 24

Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö21	Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö22	Ö1, Ö10, Ö14, Ö16, Ö19	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö20

İkinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularına göre yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, dili Kürtçe olan öğrencilerin dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilmektedir.

Tablo 25

Suriyeli Öğrencilerin 2. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

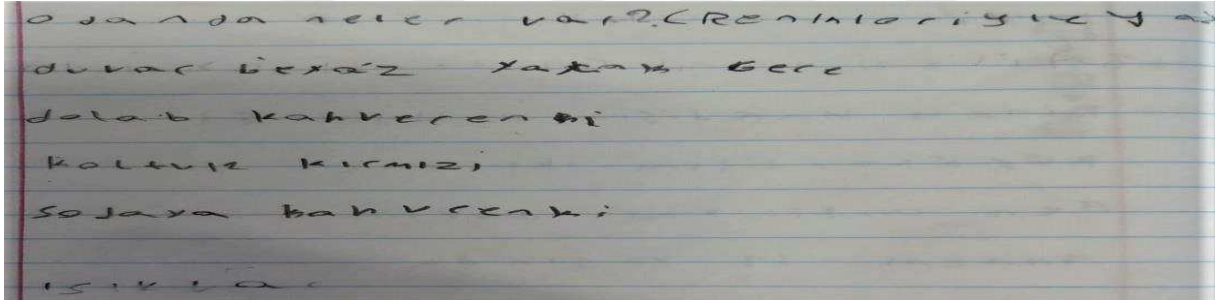
Çok Nitelikli (4) puan	Nitelikli (3) puan	Ortalama (2) puan	Geliştirilmeli (1-0) puan
Ö2, Ö5, Ö7, Ö21	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö17	Ö3, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22	Ö11, Ö15, Ö19

İkinci haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu kazanım bulgularına göre yapılan değerlendirmelerde bazı istisnalar dışında genel olarak cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

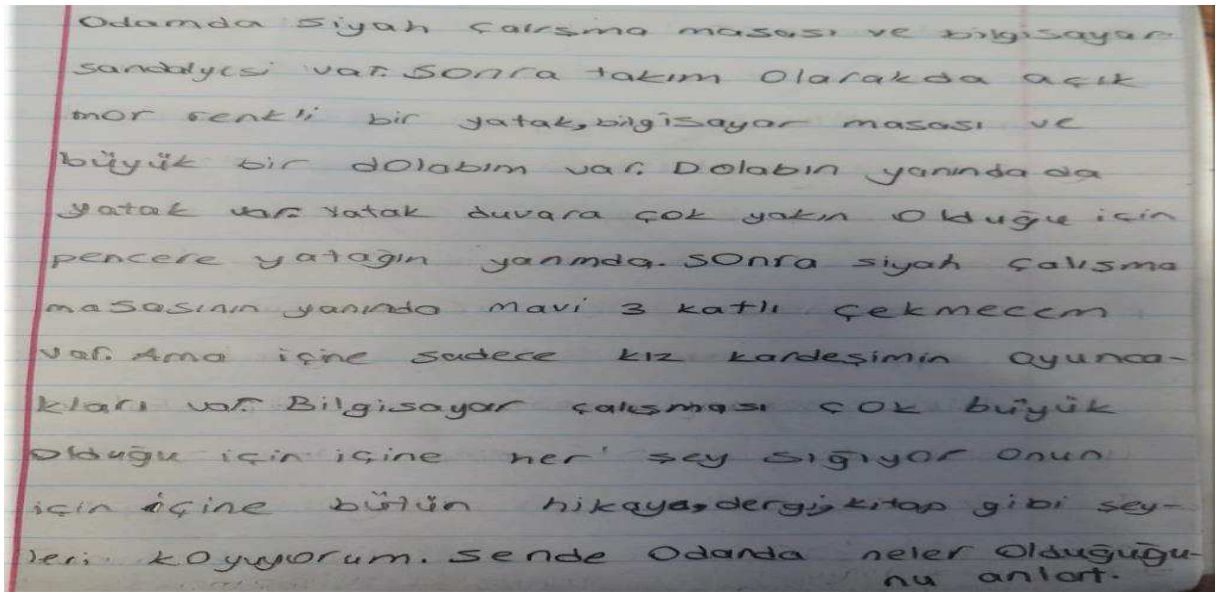
Üçüncü Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları evlerinde bulunan bölümler ve bu bölümlerde kullanılan eşyalar bu eşyaların renklerinden hareketle renkler öğretiminin yapılması planlanmıştır.

Yazma etkinliği için öğrencilerden odalarının betimlenmesi istenmiştir. Bir ders saati kadar verilen zaman içinde yazma ürünleri tamamlanarak sonraki bir ders saati içinde yazdıklarını anlatmaları istenmiştir. Yazılan metin örnekleri fotoğrafları şunlardır:



Görüntü 49 Ö1 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı



Görüntü 50 Ö2 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

2. Odanda ne var? (Renkleriyle yaz.)
 Ademin Arapisi kahve rengi duvarın rengi
 mor, Beyaz ve Pembe rengi; Oducamın
 rengi, Kase rengi, beyaz, mor, Pembe ve
 bordo yazamın rengi, Sarı ailekisi
 masamın rengi yeşil auzamın rengi
 siyah, kırmızı ve Pembe Perdemın Rengi
 turuncu büyük auzamın rengi
 Gri Sanbeliyemin rengi
 Altın sarısı halının rengi sarı ve kırmızı
 ZN terzinin rengi Pembeye benzeyen
 bişey Havlunun rengi Beyaz ve
 büyük olan onun rengi mor ve bitir

Görüntü 51 Ö4 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

Odanda ne var. (Renkleriyle yaz)
 yatağım pembe yatağım pembe
 batanığın de pembe
 oyuncaklarım.
 oyuncak ördek sarı yunus balığın
 mavi kale kutuları kırmızı spandax
 mavi ve sarı
 sarı mavi ve sarı pembe elbiseli
 barbim var.
 elbise.
 beyaz bis elbisem beyabirüel bis
 daha pembe elbisem ve siyah
 ve beyaz elbisem var.
 tokalarım
 beyaz takom, pembe, kırmızı
 koyu pembe tacım beyaz
 ve mor tokam var

Görüntü 52 Ö5 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

2. Odanda ne var?
 Duvarın rengi Beyaz
 Yatak rengi Mavi
 Duvarın rengi Oran
 Masa rengi Kırmızı
 Saat rengi Siyah

Görüntü 53 Ö6 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

benim odamda bir dolap var ve
 bürünü aynalarım var ama en
 çokta benim bardaklarım var ve benim
 odamda daha başka neler var masa
 koltuk var ve sandalye var başka
 ve eldivenleri var ve tokolarım var
 gişe işi var ve Hali var
 ve ben odamda fotoğrafımlarım var
 ve başka sergilerde var ve parfümüm
 var ve eşyaları var ve bazı
 okul eşyaları var ve fotoğraf var
 ve bazı hafta sonu çantaları
 kışkıyorum ve benim odamda saat
 var bazı benim adım eşyaları
 benim odamda kışkıyorum şükür işi
 kışkıyorum bazı Adımın kışkıyorum
 ailem Adımın eşyalarını kışkıyorum ve ben
 odamın Benim Pembe ve siyah

Görüntü 54 Ö7 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

2. Odamda neler var?
 ÇRenklerle yaz
 Duvarın rengi
 Beyaz
 Yatağın yeşil Rengi ışık var
 Kitaplar var Sandalye masa
 Kalem silgi var

Görüntü 55 Ö8 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

bu varın rengi beyaz rengi
 oyuncaklarım var BaktiBebek tabak
 Bardak kaşık satıl matyaac oyuncak
 Ruc öce allık krem yatak
 koltuklar var yastık Batanye
 masa sandalye resim Fotoğraf
 ayakkabılar var televizyon var
 televizyonun Kumandanı var şöp
 kutusu var Duşalgaz var kitaplar var
 Hali var ışık var oyuncak kedi var
 can var perde var şişek var
 Oyuncak Gemi var süs var

Görüntü 56 Ö10 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

Uda
 aya var yakonkva
 Yata reng kaka reng
 Yata reng bayaz

Görüntü 57 Ö11 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

Kodamı da zak var pembe rengi
 ve dolap var kahve rengi
 ve saat var pembe rengi
 bukk dolap var saat rengi
 ve masa var ve sandalye
 masa rengi beyaz sandalye
 siyah rengi
 ve resimler var
 duvarda çok resimler var
 ve benim fotoğraflar
 ve kardeşime iki kız

Görüntü 58 Ö12 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

odanın rengi mor
 yataının rengi beyaz
 oyun camının rengi kahverengi
 Dolabının rengi gri
 odanın tiliyonunun rengi siyah
 masanın rengi kahverengi
 odanın perdeleri rengi beyaz
 odanın saati rengi kırmızı
 odanın aynası beyaz
 odanın çerçevesi kırmızı
 odanın mantu rengi gri
 odanın bataniyesi rengi kahverengi
 odanın fotoğrafı rengi kahverengi

Görüntü 59 Ö13 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

Odamda odanda kocaman bir
 televizyon var dide kocaman
 bir koltuk var. bende duvarın
 Rengi beyaz ikitane doluluk var
 var. Sadece soba var hava
 şogun Babam Şobayın ağız
 çalkaları. Uyduca şogun
 blingörün ekine odun bitirir
 Babam bir koca yapar bir
 makine var. Saadde rengele bir
 mülk yasa.

Görüntü 60 Ö14 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

Duvarın tona; Beyaz
 yatak yeşil Rengi işik var
 Kitaplar var sandalye masa kalem
 Silgi var.

Görüntü 61 Ö15 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

Benim yatak pembe ucubimniye
 ak

Görüntü 62 Ö19 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

yatak yasık
 karekaf lar
 reşimlee
 bisiklet
 ayı köpek
 dolap televizyon
 top ayna lamba
 oyuncaklar cam
 elbiseler
 okul çantası
 Saşisesi.

Görüntü 63 Ö17 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

benim odam
 benim odamın yatak var renki pembe
 lastik renki pembe ve beyaz duvar resimi var
 benimses var dolap işide elbise var
 benim masam ve sadaye renki pembe
 dolap renki kahverengi

Görüntü 64 Ö18 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

odamın rengi beyaz dolabımız rengi
 kahverengi yatağı beyaz sonra
 oyuncaklarım var baba bebeklerim var
 makyaj mazemlerim var yani büsürü
 oyuncaklarım var Erkekardeşimin yatağı
 var sonra odamı Resimlerle
 süsledim sonra kız ardeşimin beşiği
 yanımda.

Görüntü 65 Ö21 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

Odanda neler var? Renkleriyle yaz
 odamda 2 tane yatak var ren-
 gi beyaz ve giri elbise dala-
 bı var rengi kahverengi deri
 masası var rengi kahverengi
 perde var rengi beyaz
 halı var rengi kahverengi ve
 sigah

Görüntü 66 Ö22 kodlu öğrencinin kendi odasını betimlediği yazısı

Yazma çalışmalarına bakıldığında odadaki eşyalarının durumlarını anlatırken var/yok yapısı kullanılmıştır. Erkek öğrenciler genellikle madde madde yazmayı tercih ederken kız öğrenciler daha ayrıntılı bir şekilde cümleleri bağlayarak bir bütünü anlatmayı başarmışlardır. Özellikle erkek öğrencilerin bir kısmında ilk eşyayı söyleme sonra rengini ve özelliklerini söyleme görülürken kız öğrenciler sıfat yapısına uygun bir şekilde cümlelerini kurmuşlardır.

Genel olarak hatalara bakıldığında noktalama işaretlerinin kullanılmadığı, satır başı yapılmadığı, kelimeleri ortadan böldükleri, cümle içinde bulunan harfleri büyük yazdıkları

söylenbilir. Bunların yanı sıra Ö4'te “o-a” harfinin karıştırıldığı, Ö6'da “p-b” harfi karıştırılması ve “turuncu-oranj” kullanımı, Ö7'de çok fazla “ve” bağlacının kullanılması, Ö10'da “ç-ş” harfleri karmaşası, Ö11 ve Ö19'da anlaşılmayan bir metnin var olması, Ö14'te cümle kavramına uygun olmayan yapıların bulunması, Ö17'de ayrıntıya pek yer verilmemesi, Ö18'de “k-g” harfleri karmaşasının yaşandığı görülmüştür.

Dersin devamında öğretmen yakından uzağa ilkesiyle hareket ederek sınıf içindeki nesnelere yola çıkmış her bir nesnenin özelliklerini öğrencilere soru cevap yoluyla söyleterek nesne özellikleri ve sıfat konusu arasında bir bağ kurmuştur. Sonrasında ders kitabında (YEE TÖ1, 78-82) bulunan etkinlikler tamamlanmıştır. Bu etkinliklerin içinde yer alan konuşma etkinliğindeki sorular öğrencilere sorulmuştur. İlk soruyu öğretmen bir öğrenciyi seçerek sorarken sonraki soruları öğrenciler seçtikleri arkadaşlarına soruları sormuşlardır. Bu sorular esnasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu doğru kalıbı kullanırken ek kullanmadan soru cevaplama durumu da yaşanmıştır. Bu örnekler şunlardır: Ö5 Ö15'e “*Senin çantanda ne var?*” sorusunu yöneltmiştir. Bunun karşılığında Ö15 “*Çanta var, çanta defter var, çanta boyamak var, çanta yemek var, çanta kalem koy var.*” demiştir. Ö18 Ö6'ya “*Senin sırandaki neler var?*” sorusunu yöneltmiş karşılığında sırasının üstü dolu olmasına rağmen “*Bişi yoh ki. Bilmiyom. Imm şey unuttu ben kitap var.*” yanıtını vermiştir.

Tablo 26

Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (48-36 puan)	Nitelikli (35-24 puan)	Ortalama (23-12 puan)	Geliştirilmeli (12-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö21	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20	Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19, Ö22	Ö3, Ö6, Ö11, Ö15

Üçüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 27

Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö21	Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18	Ö1, Ö8, Ö10, Ö13, Ö16, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Üçüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde başarı anlamında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha iyi düzeyde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 28

Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö21, Ö22	Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13	Ö6, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18	Ö1, Ö3, Ö11, Ö17, Ö19, Ö20

Üçüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde istisnalar dışında cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 29

Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö4, Ö5, Ö8, Ö18, Ö21, Ö22	Ö1, Ö2, Ö7, Ö12, Ö13, Ö16	Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20	Ö3, Ö11, Ö15

Üçüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularına bakıldığında yapılan değerlendirmelere göre cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Arapça olan öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 30

Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö21	Ö10, Ö12, Ö16, Ö21	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö17, Ö18	Ö3, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20

Üçüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde istisnalar dışında cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Arapça olan öğrencilere göre başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 31

Suriyeli Öğrencilerin 3. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli
(4) puan	(3) puan	(2) puan	(1-0) puan
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö21	Ö1, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20	Ö3, Ö9, Ö19, Ö16, Ö22	Ö11, Ö15

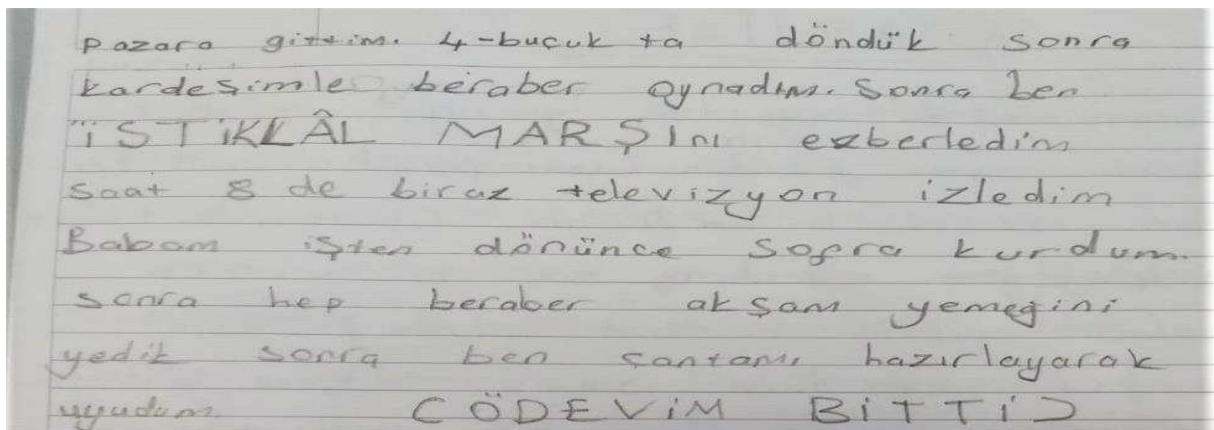
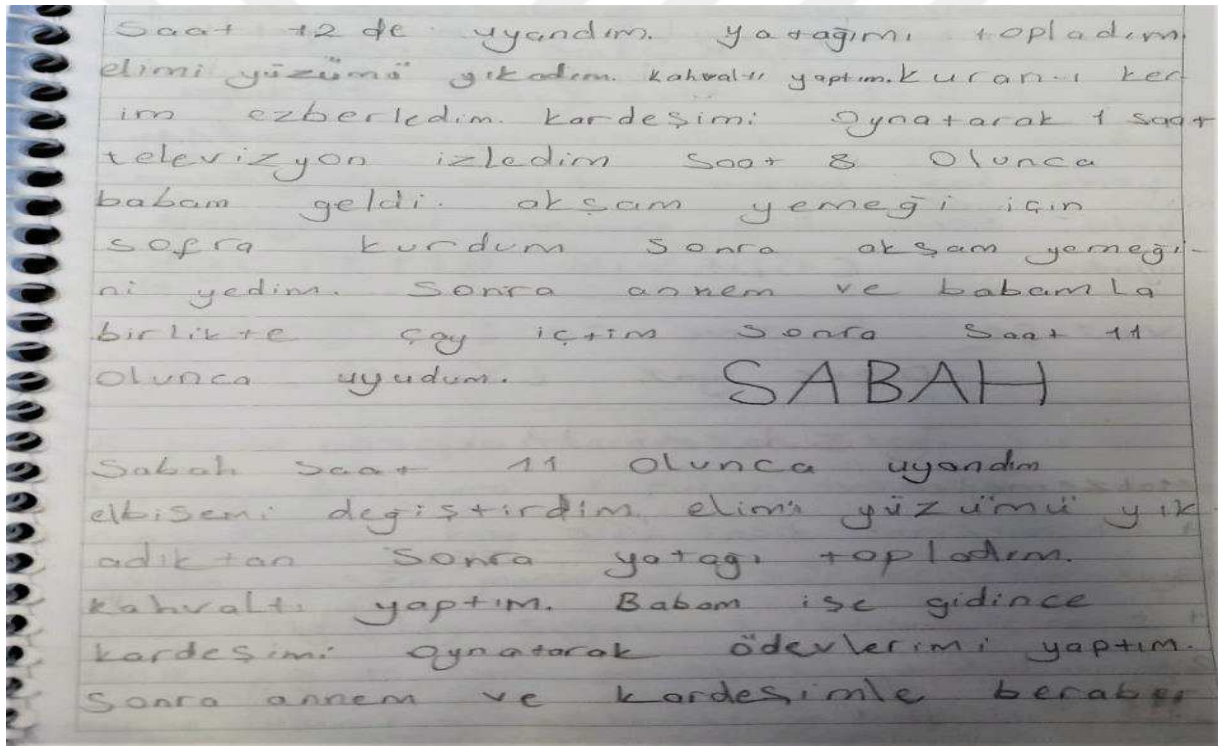
Üçüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularının izinde yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Dördüncü Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Ders öğretmenin “*Zaman nedir?*” sorusunu sormasıyla başlamıştır. Öğrencilerden gelen cevaplardan bazıları; Ö2 “*Öğretmenim zaman şimdidir. Geçmiş, gelecek ve şimdide yaptığımız şeyleri bizimle takip eden şeydir.*”, Ö9 “*Ebru öğretmenim zaman saattir. O ilerler biz bişiler yaparız.*”, Ö12 “*Zaman öğretmenim bak geçiyo şimdi biz yaşarız o gider sonra yaşlanırsınız.*” Ö18 “*Biz eskiden başka yerdeydik şimdi burdayız sonra başka bir yerde olucaz buna zaman deniyor öğretmenim.*” şeklindedir.

Ardından öğretmen gün, ay, yıl ve mevsimler için genel bir bilgi verir ve ders kitabındaki (YEE TÖ1, 56- 59) etkinlikleri öğrencilere yaptırır. Bundan sonra sözel olarak “.... önce hangi ay gelir? sonra hangi gün vardır?” şeklinde sorularla öğrencilerin öğrendiği kavramları oturtmaya çalışır. Sorularda tüm öğrenciler ufak tefek hatırlatmalarla da olsa doğru cevapları vermiştir.

Yazma etkinliği olarak öğretmen öğrencilerden günlük tutmalarını istemiştir. Günlük türünün özelliklerinden bahsederek yazmaları gereken metinle ilgili bilgilendirmede bulunmuştur. Ödev olarak tutulan günlük örnekleri şu şekildedir:

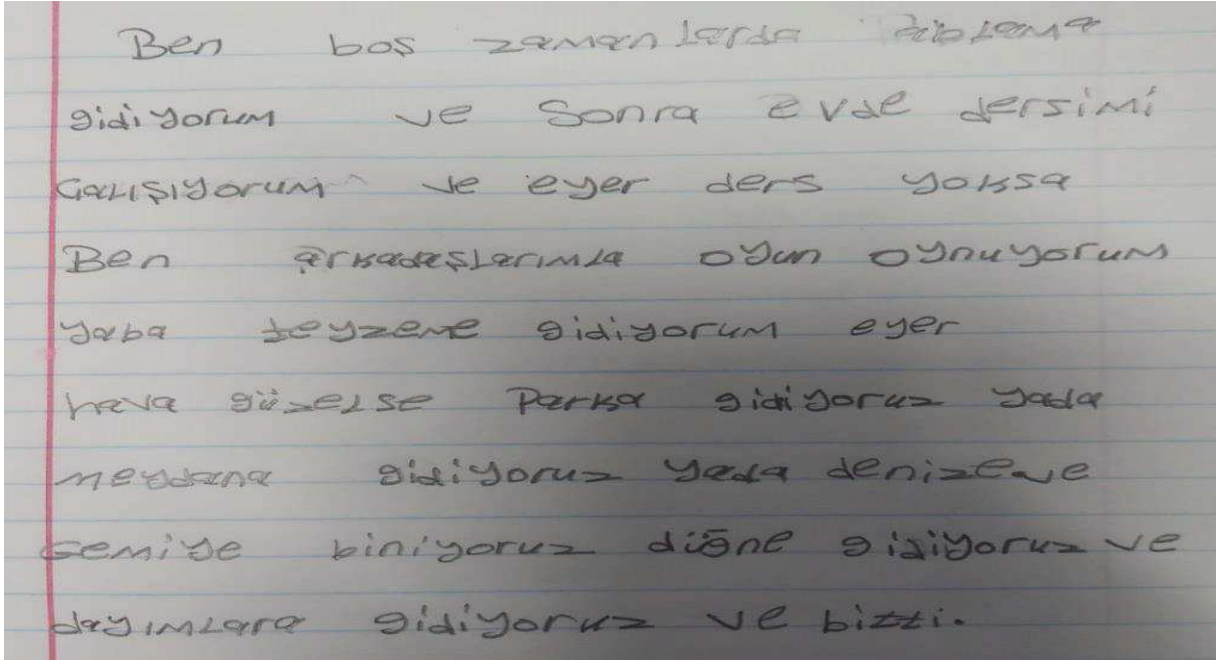


Büyüküm

Okuldan geldim üstümü değiştirdim ^{Öğlen namazı}
 2 saat uyudum kalkıp elimi yüzümü
 yıkadım. ikindi namazını kıldım. Öğlen yem
 eğini yedim. kardeşimle Akşam namaz-
 ına kadar ilgilendim. ^{Sonra televizyon izledim. Babam gelene kadar} sonra Akşam nam-
 azını kıldım babam gelince Akşam yemeği-
 ni yedim ve yatsı namazını kıldım sonra
 dişlerimi fırçaladım ve çantamı hazırlayarak
 uyudum. ve bitti

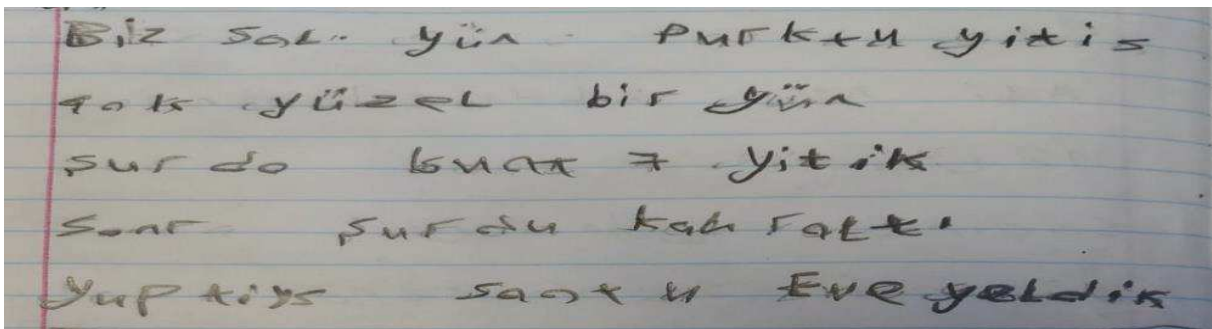
gelir gelmez üstümü değiştirdikten
 sonra öğle yemeğini yedim. yemekten son-
 ra kardeşimle oynadım. Annem büşrayı
 uyutmadan önce öğle namazını kıldım.
 Annem büşrayı uyuturken biraz bğyam
 a yaptım. Büşra uyuduktan ikindi nama-
 zını kıldım. sonra da yarım Cüz ha-
 tim yaptım. Hatim yaptıktan sonra
 kardeşimle babam gelmeden önce
 televizyon izledik. babam geldikten
 sonra akşam yemeğini yemeden
 önce akşam yemeği için anneme
 yardım ettim. Ailecek yemek yedikten
 sonra dedemi ziyaret etmek için
 alt kata indik. Eve dönünce dişlerimi
 fırçaladıktan önce ödevimi yaptım.
 sonra dişlerimi fırçaladım, namazımı
 kıldım ve çantamı hazırlayarak
 uyudum.

Ö2 kodlu öğrencinin günlük örneklerinde zaman sıralamasına uyulduğu ve yaşadığı olayları buna göre yazıya geçirdiği görülmektedir. Daha öncesinde noktalama işaretlerini kullanmayan Ö2 günlük örneklerinde noktalama işaretlerine dikkat etmiştir. Konu gereği isim hal eklerini kullanması gerektiğini bilen öğrenci öğrendiği kurallar çerçevesinde bunu yazısında uygulamıştır.



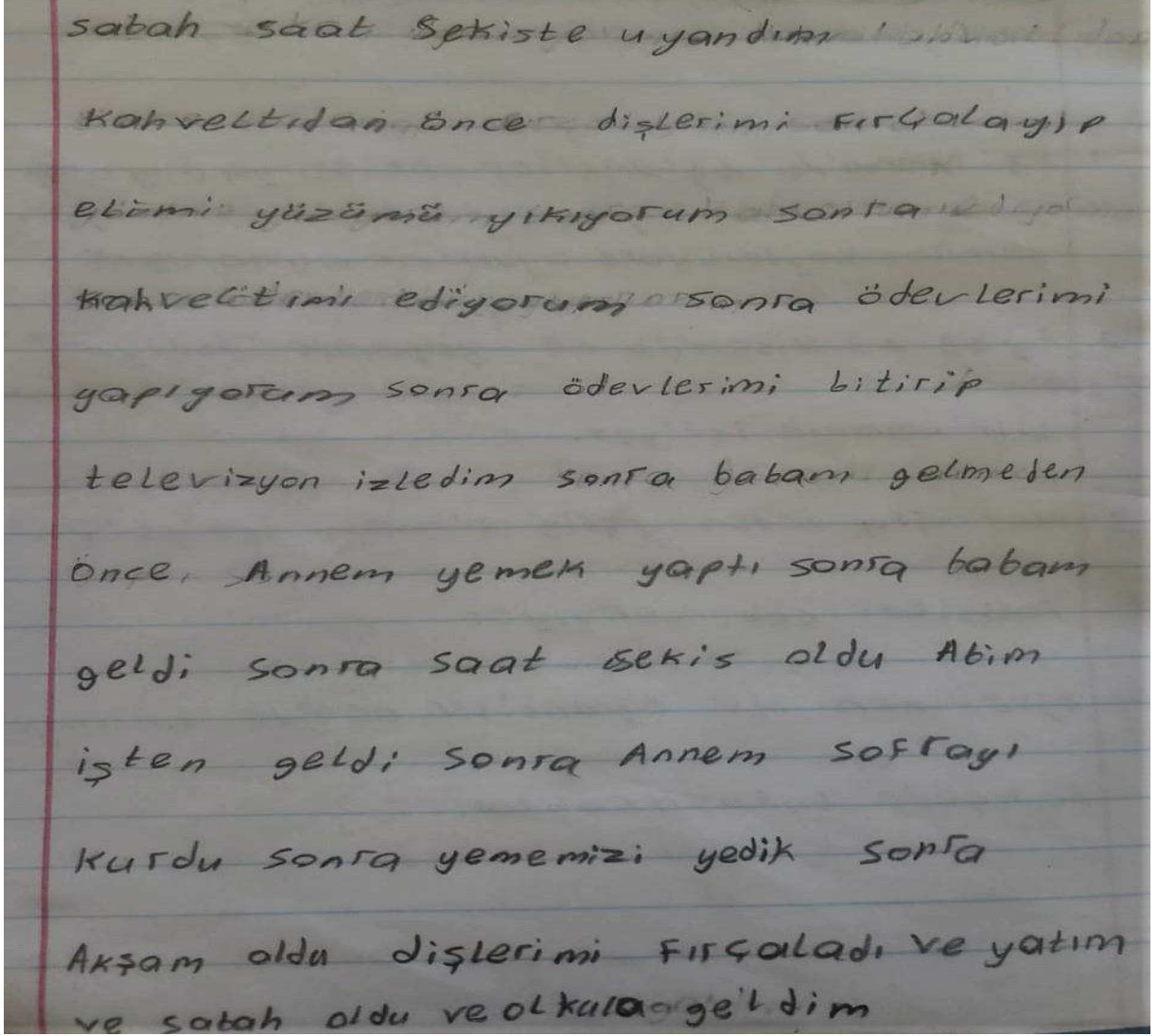
Görüntü 71 Ö4 kodlu öğrencinin günlük yazısı

Ö4 kodlu öğrencinin yazısında yazısını kısa tuttuğunu ve günlük şekli yeri boş vaktinde yaptıklarını sıraladığını görmekteyiz. Yazıda “ğ-y”, “d-b” karmaşasının yaşandığı, noktalama işareti gereken yerlerde bunun kullanılmayıp bağlaçlar yardımıyla cümlelerin uzatıldığı görülmektedir. Yazıyı uygun ifadelerle bitirmek yerine “bitti” şeklinde yazıyı sonlandırma davranışının devam ettiği söylenebilir.



Görüntü 72 Ö11 kodlu öğrencinin günlük yazısı

Ö11 kodlu öğrencinin yazdıklarına bakıldığında cümleleri okumakta epey zorlanılmıştır. Harflerin fiziki durumları üzerinde çalışmalar yapılsa da bir değişim göstermemiştir. Bu öğrenci yazmaya dirençli bir öğrencidir.



Görüntü 73 Ö5 kodlu öğrencinin günlük yazısı

Ö5 kodlu öğrencinin ürünlerine bakıldığında düzenli bir yazma eylemi gerçekleştirdiği ortadadır. Günlük düzenine uygun yazdığı yazıya bakıldığında isim hal eklerini başarılı bir şekilde kullandığı görülmektedir. Ancak noktalama işaretlerini kullanmaması sebebiyle “sonra” kalıbıyla cümlelerini bağlamaya çalışması öğrenciyi sıkıntıya sokmaktadır. “kahvaltı – kahve altı” yapısındaki yanlışlık öğretmenin bu kelimeyle ilgili “kahve altı” şeklindeki bilgilendirmesi sonucu oluşmuştur. “s-z” karmaşası “sekiz” kelimesinde yaşanmıştır. Yer yer özellikle de “anne” kelimesinde öğrenci cümle içinde ilk harfi büyük yazmıştır.

günüm nasıl geçti
 önce eve gitti ve sonra elini ve
 yüzümü yıkadım ve sonra yemekimi
 dedim sonra arkadaşlarımla oyun
 oynadım ve sonra biraz uyudum
 ve sonra uyanım önce ödevimi
 yaptım ve sonra u ödevim bitti
 sonra Annem soru ve dedi ki
 bakala git önce Annemin sözünü
 dinledim ve sonra gittim ve sonra
 okuldan geldim ve sonra babam
 geldi önce kahat ödevimi verdim
 ve ödevimi bana söyledi ben de yazdım ve
 bitti bir günde bu herşeyi yaptım

Görüntü 74 Ö7 kodlu öğrencinin günlük yazısı

Ö7 kodlu öğrenci yazmayı seven bir öğrencidir. Günlük yazısına baktığımızda öğrencinin günlük yazma prensiplerine uygun bir şekilde yazısını yazdığı söylenebilir. Diğer öğrencilerde görülen noktalama işareti kullanmama sebebiyle bağlaçla cümleleri birbirine bağlama durumu bu öğrencide de görülmektedir. “b-d” sıkıntısına bu öğrencide de rastlanmıştır. Ayrıca çift ünsüz kullanılan kelimelerde tek ünsüzü yazma da görülmektedir “bakkal-bakal”. Tüm bunlarla birlikte isim hal eklerini kullanan bu öğrencide “şey” kelimesinin ayrımının yapıldığına rastlanılmamıştır.

Ben bugün çok bişey yaptım
 Ben okula geldim sonra.
 yemek yedim sonra biraz
 temiz yaptım sonra Elbise
 hazırladım sonra parhta gittik
 sonra Eve geldim önce yemek
 hazırladım sonra baba geldi
 önce yemek yedim sonra Biz
 hebsim Doydum sonra.
 biraz şilm izledim önce Anne
 Mısır hazırladım sonra bitirdim
 sonra yazım

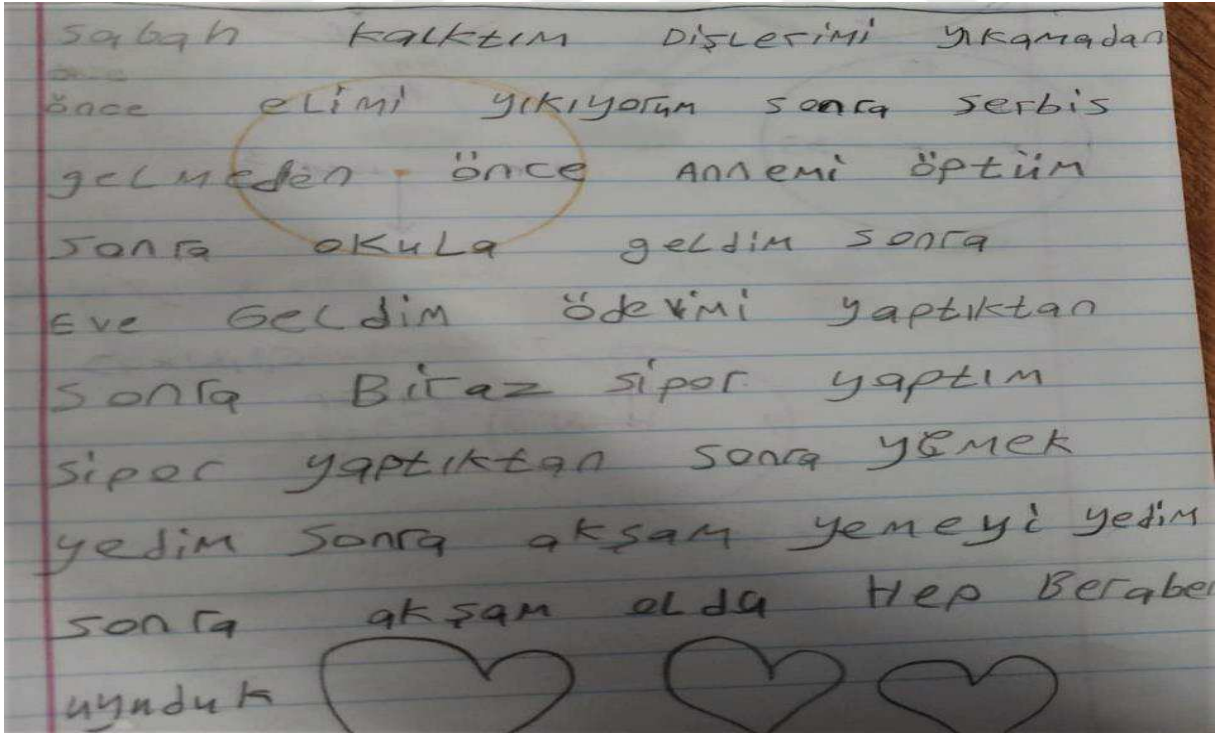
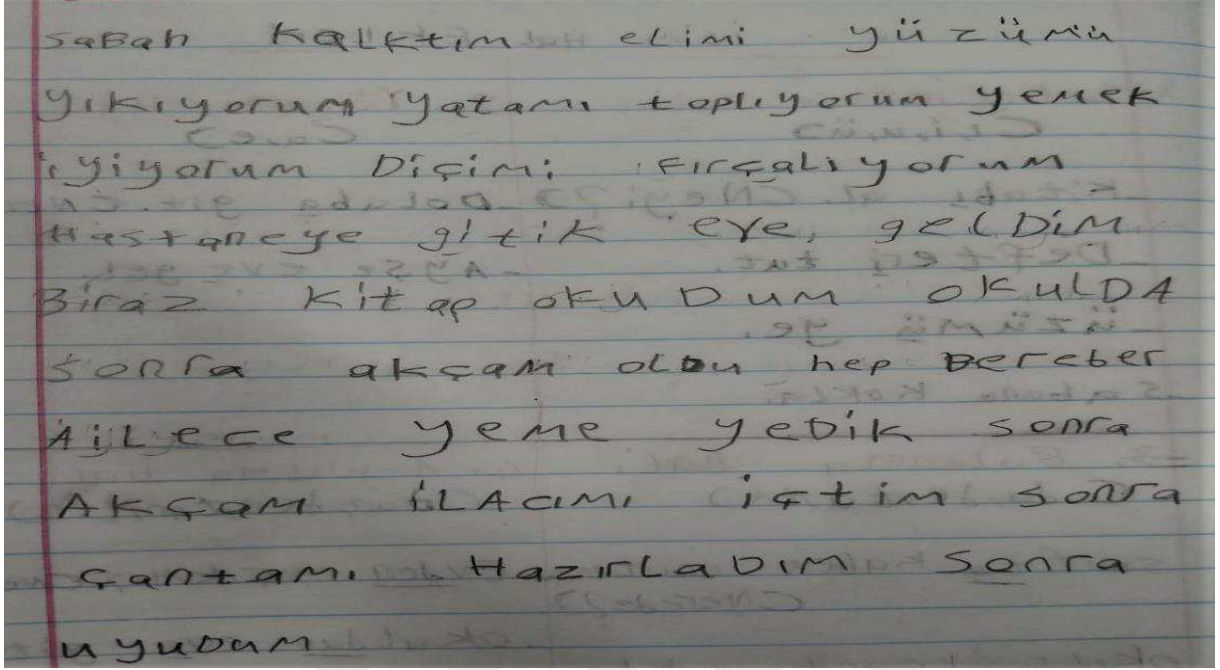
Görüntü 75 Ö12 kodlu öğrencinin günlük yazısı

Ö12 kodlu öğrencinin günlük yazısı örneğinde öğrencinin günlük hayatta konuştuğu gibi yazısını biçimlendirdiği görülmektedir. Yer yer noktalama işareti kullanılsa da anlatım genel olarak bağlaçlar yardımıyla sağlanmıştır. Devrik cümleler vardır ve bu devriklik “sonra” yapısıyla sağlanmıştır. Kelimelerde yer yer harf hatalarına rastlanılmaktadır.

Ben her gün aneminyar
 işler yapar ken ben de
 onemi yas elim ediyorum
 bazıları zor işleri aneminyar
 ben de kolay işleri yaparım
 haydi cocuklar side
 annelerine yardım et
 bay bay
 cocuklar

Görüntü 76 Ö13 kodlu öğrencinin günlük yazısı

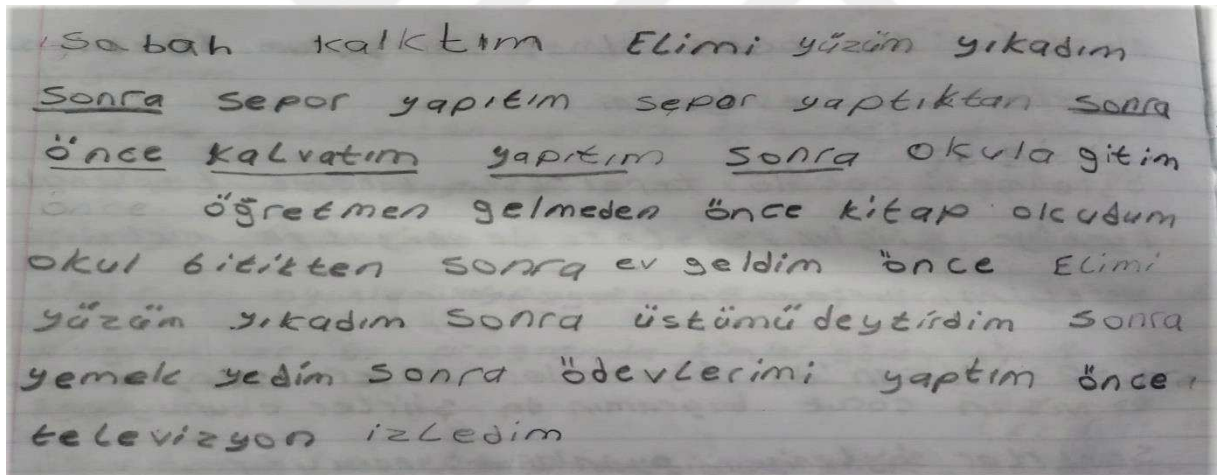
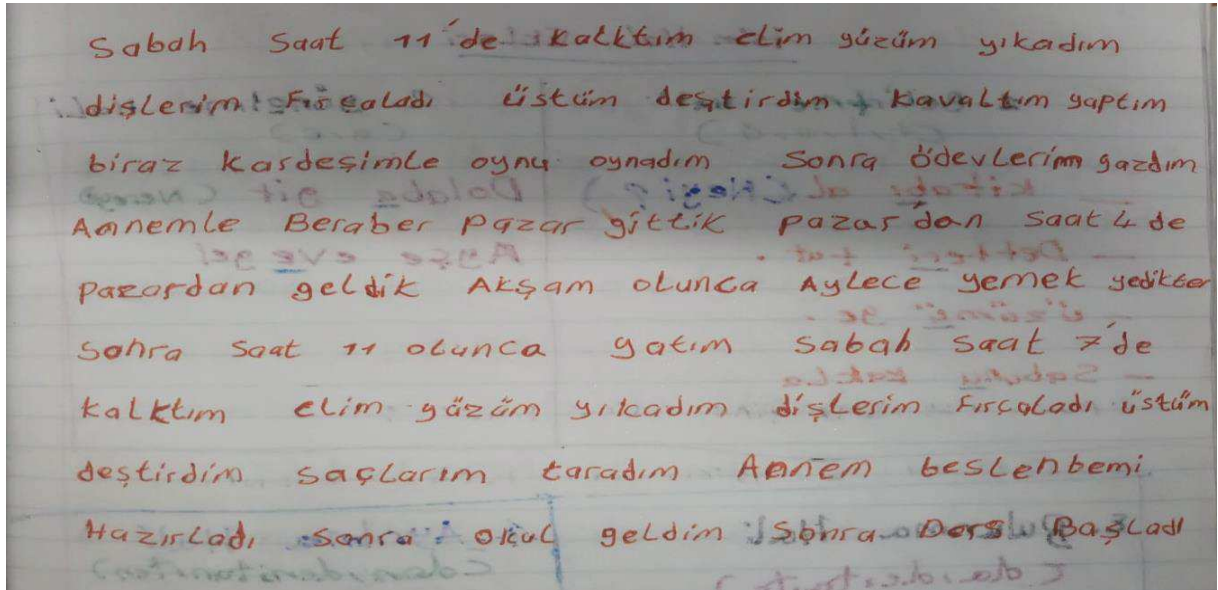
şekline uygun bir şekilde yazının oluşturulduğu görülmektedir. İsim hal eklerini başarılı bir şekilde yazısında kullanan Ö17 kelimelerin yazımında hatalar yapmaktadır.



Görüntü 79, 80 Ö18 kodlu öğrencinin günlük yazıları

Ö18 kodlu öğrencinin yazısı incelendiğinde günlük türüne uygun bir şekilde yazının yazıldığı görülmektedir. Ancak öğrencinin yazma alışkanlıkları sebebiyle aynı hataları her

yazısında tekrarladığı ortadadır. Bunun yanı sıra isim hal eklerine uygun olarak kelimeleri seçmesi bu konunun anlaşıldığını göstermektedir.



Görüntü 81, 82 Ö21 kodlu öğrencinin günlük yazıları

Ö21 kodlu öğrenci derse katılımı oldukça üst düzeyde olan bir öğrencidir ve yazma etkinliklerini de oldukça sevmektedir. Öğrencinin yazılarına bakıldığında günlük türüne uygun bir şekilde yazdığı ortadadır. Ancak düşüncelerini cümlelere dökerken kelimeleri yapı olarak hatalı kurmaktadır. Bununla birlikte isim hal eklerini bir iki kelime dışında doğru kullanmıştır.

Dil bilgisi etkinliklerinde ders kitabı kullanılmıştır. İsim hal eklerini sezen öğrenci görevleri hakkında bilgi sahibi olduktan sonra ders kitabındaki (YEE TÖ2, 24-30) etkinlikleri tamamlamıştır.

Bir Günüm

Sabah erkenden yataktan kalkıyorum. Hemen banyoya gidiyorum. Elimle yüzümü yıkıyorum. Sonra giyiniyorum ve çantamı hazırlıyorum. Mutfaka gidiyorum. Mutfakta kahvaltı ediyorum. Sonra tekrar banyoya gidiyorum ve dişlerimi fırçalıyorum. Evden çıkıyorum ve okula gidiyorum. Öğlen okul bitiyor. Sonra parka gidiyorum. Arkadaşlarım beni parkta bekliyorlar. Beraber oyun oynuyoruz. Arkadaşlarımı çok seviyorum. Parktan eve yürüyorum. Akşam evde ailece yemek yiyoruz. Sonra ders çalışıyorum. Biraz kitap okuyorum ve yatıyorum.

Görüntü 83 Ö21 kodlu öğrencinin isim hal ekleri etkinliği cevapları


Okuyalım, cevaplayalım

Oyuncaklarım

Adım Emre. Annem ve babam bana çok güzel oyuncaklar alıyor. Benim çok oyuncak var. Uzaktan kumandalı araba, legolar, futbol topu, dinazorlar, atlar, ayılar...

En çok uzaktan kumandalı oyuncak arabamı seviyorum. Onunla odamda oynuyorum. Bizim evimizde büyük bir salon var. Bazen salonda oynuyorum. Annem ve babam bana bazen kızıyor çünkü arabadan çok ses çıkıyor. O zaman bahçeye çıkıyor ve orada oynuyorum. Futbol topunu da seviyorum. Kardeşimle beraber top oynuyoruz. Bazen kardeşim benden topu alıyor ve arkadaşlarıyla top oynuyor.

Hafta sonları sokakta arkadaşlarımla farklı oyunlar oynuyoruz. Bazen asker, bazen polis oluyoruz. Oyuncaklarımızı alıyoruz ve parka gidiyoruz. Oyuna parkta devam ediyoruz. Oyunlar çok eğlenceli.



- Emre, kumandalı arabayla nerede oynuyor?

<input type="checkbox"/> sokakta	<input checked="" type="checkbox"/> odada	<input type="checkbox"/> okulda	<input type="checkbox"/> sınıfta
----------------------------------	---	---------------------------------	----------------------------------
- Emre, en çok hangi oyuncakı seviyor?

<input type="checkbox"/> dinazorları	<input checked="" type="checkbox"/> arabayı	<input type="checkbox"/> futbol topunu	<input type="checkbox"/> legoları
--------------------------------------	---	--	-----------------------------------
- Emre'ye kim oyuncak alıyor?

<input checked="" type="checkbox"/> annesi ve babası	<input type="checkbox"/> teyzesi	<input type="checkbox"/> ablası	<input type="checkbox"/> ağabeyi
--	----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------
- Annesi ve babası neden Emre'ye kızıyor?

...arabasının sesinden kızıyor...
- Emre, kiminle top oynuyor?

...kardeşimle oynuyor...
- Emre arkadaşlarıyla nereye gidiyor?

...parka gidiyorlar...
- Emre hafta sonları kiminle oynuyor?

Görüntü 84 Ö21 kodlu öğrencinin isim hal ekleri etkinliği cevapları

Bahsi geçen etkinliklere katılım yoğun olmuştur. Öğrenciler kendi çabalarıyla etkinlikleri doldurmaya çalışmışlardır. Öğretmen gözlemine göre Arap ve özellikle erkek olan öğrencilerin konunun başlangıcından sonuna kadar bu ekleri uygun olarak kullanamadığı yönündedir. Kız öğrencilerin algı düzeyleri ve algıladıklarını uygulamaya dökmeleri konusunda daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 32

Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (48-36 puan)	Nitelikli (35-24 puan)	Ortalama (23-12 puan)	Geliştirilmeli (12-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö21	Ö1, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö17	Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö22	Ö3, Ö6, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Dördüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkeninde ağırlıklı olarak kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 33

Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö18, Ö21	Ö1, Ö8, Ö12, Ö16	Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö22	Ö3, Ö15, Ö19, Ö20

Dördüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde istisnalar dışında cinsiyet değişkeninde ağırlıklı olarak kız

öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varıldığı söylenebilir.

Tablo 34

Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli
(44-33 puan)	(32-22 puan)	(21-12 puan)	(11-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö7, Ö21	Ö4, Ö12, Ö13, Ö18	Ö15, Ö17	Ö11

Dördüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularından hareketle yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkeninde ağırlıklı olarak kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 35

Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli
(40-31 puan)	(30-21 puan)	(20-11 puan)	(10-0 puan)
Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö17, Ö18, Ö21	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö20, Ö22	Ö3, Ö6, Ö11, Ö15, Ö19	

Dördüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Tablo 36

Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö18, Ö21	Ö1, Ö8, Ö10, Ö14	Ö6, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22	Ö3, Ö11, Ö15, Ö19

Dördüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularından hareketle yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde istisna öğrenciler dışında cinsiyet değişkeninde ağırlıklı olarak kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 37

Suriyeli Öğrencilerin 4. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (4) puan	Nitelikli (3) puan	Ortalama (2) puan	Geliştirilmeli (1-0) puan
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21	Ö1, Ö6, Ö9, Ö12, Ö16, Ö20, Ö22	Ö3, Ö11, Ö15, Ö19	

Dördüncü haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde ortalama değerlere rastlanılmıştır. Genel değerlendirmede

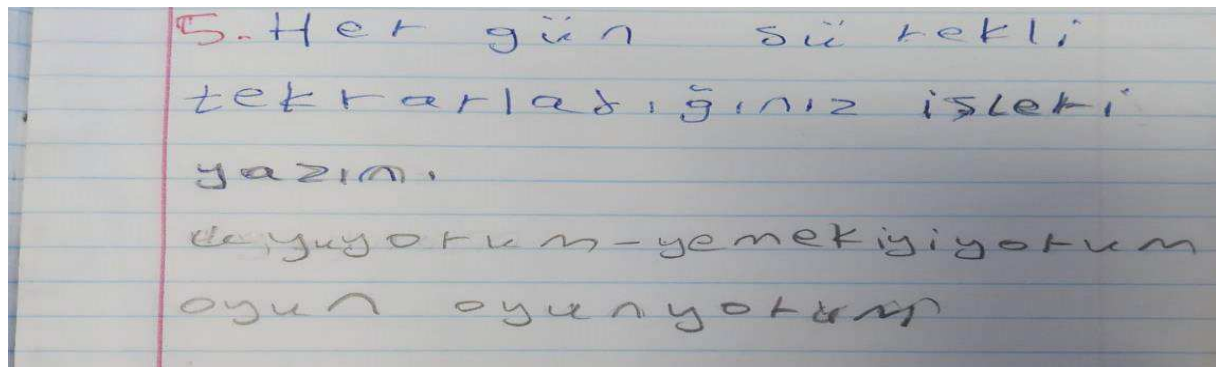
cinsiyet değişkeninde ağırlıklı olarak kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Beşinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen dersinin başlangıcında sınıfa günlük yaptığı ve alışkanlık haline getirdiği işlerini sıralar ve öğrencilerden buna benzer yaptıkları, alışkanlık haline getirdikleri işleri sınıfla paylaşmalarını ister. Öğrenciler önceki derslerinde işledikleri günlük konusundan yola çıkarak yaptıklarını anlatır. Anlatımlar genellikle 30-40 saniye kadar sürmektedir. Konuşmalar Ö16 ve Ö19 haricinde belli bir sıralamayla gitmiştir. Ancak bu öğrenciler kronolojik sırayı takip etmeden karmaşık bir düzen içinde anlatmışlardır.

Konu ile ilgili metinler öğrencilere öğretmen tarafından okunarak dinleme etkinliği yaptırılmıştır. Metin ders kitabındadır (YEE TÖ2, s. 24-28). Çıkarımlar öğrenciler tarafından iki dinlemenin ardından çıkarılmış ve bu etkinlikte herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

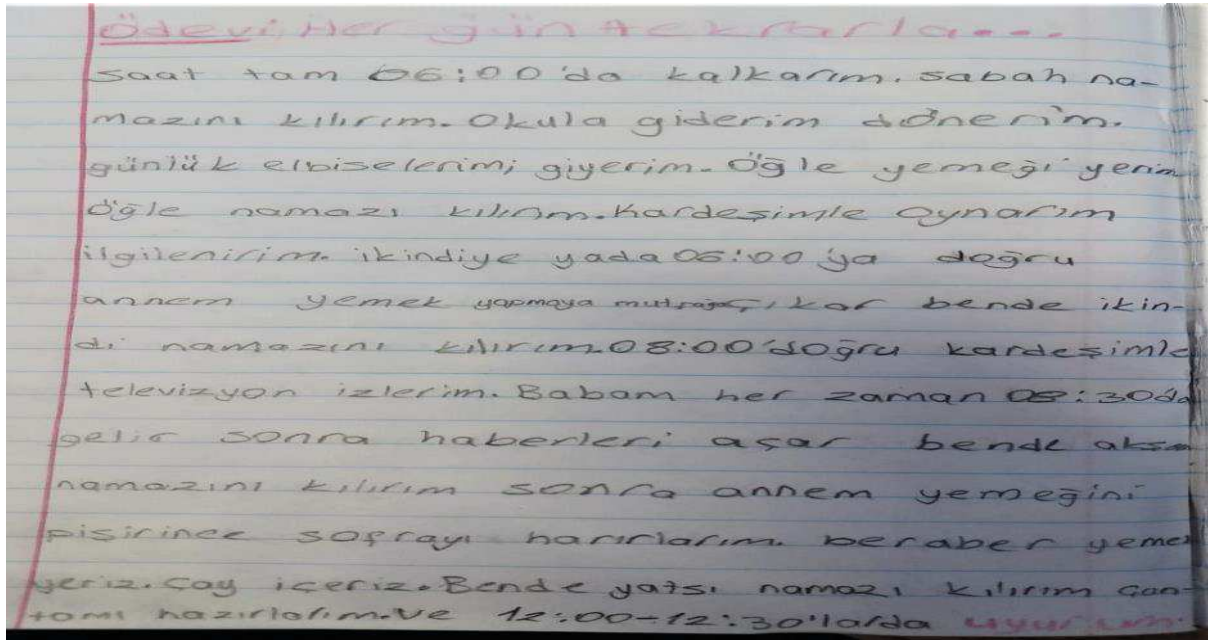
Yazma etkinliği için öğretmen öğrencileri önceden oluşturmuş olduğu şekilde gruplandırmıştır. Grupların yazma ürünleri aşağıdaki gibidir:



Görüntü 85 Grup 1: Ö8, Ö11, Ö15 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı

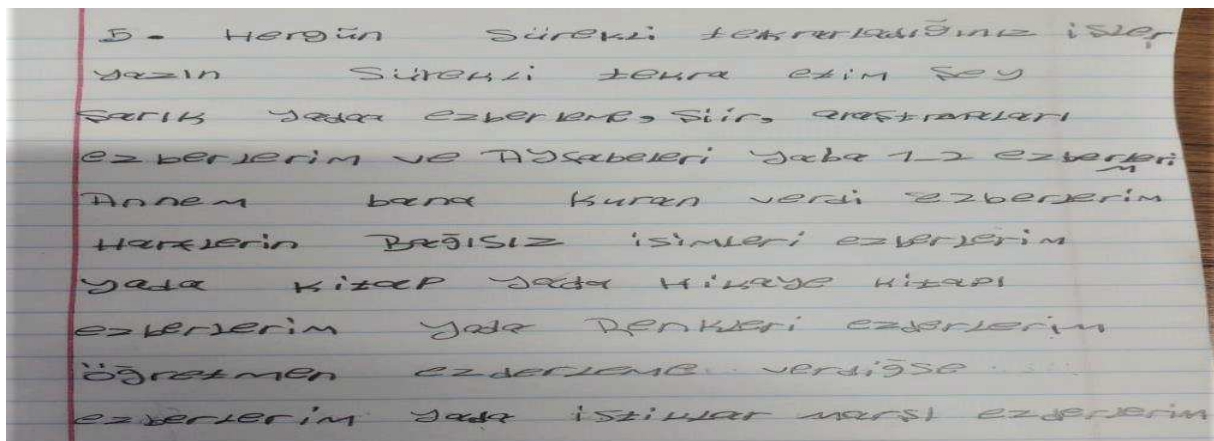
Grup 1'in yazısına baktığımızda çok kısa bir yazı olduğunu görmekteyiz. Yazıya özenilmemiştir. Sınıf içi yazı yazdırılırken bu grup yazmakta direnmiş aynı zamanda düşündükleri bir şeyin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu gruptaki öğrencilerin alışkanlık haline getirdiğimiz işler kalıbında sadece 3 farklı eylemin olduğu görülmektedir. Tamamı Arap asıllı

olan ve erkek öğrencilerden oluşan grubun yazısı uzmanlar eşliğinde de değerlendirildiğinde yazı bir bütün yazı olarak tanımlanamamış istenilen yapıyı kurmadıkları görülmüştür.



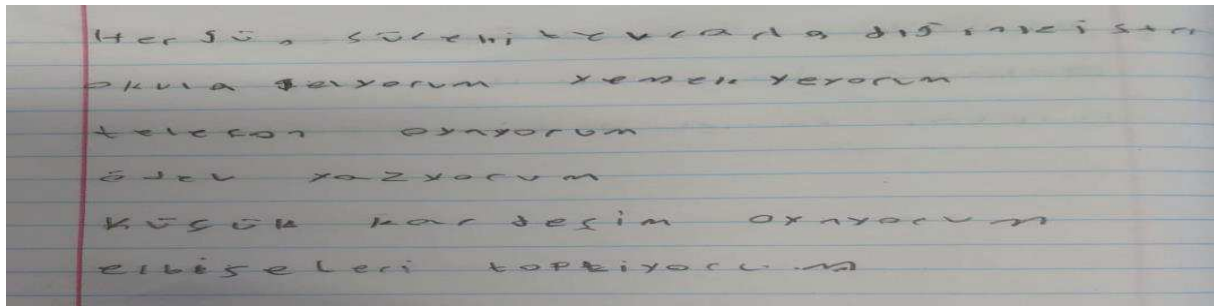
Görüntü 86 Grup 2: Ö2, Ö7, Ö10 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı

Tamamı Kürt asıllı ve kız olan öğrencilerin yazdığı bu metindeki yapıya bakıldığında ağırlıklı olarak Ö2 kodlu öğrencinin yaşamındaki alışkanlıklarını konu aldıklarını görmekteyiz. Metnin içeriği alışkanlıklar temasına uygundur ancak günlük formunda yazılmıştır. Uzmanlar eşliğinde incelenen metinde kelime yazımlarında, bağlaçlarda ve cümleye büyük harfle başlamada sıkıntılar yaşandığı dikkat çekmiştir. Bununla birlikte cümle yapılarında öncesinde öğrenilen dil bilgisi konularının doğru bir şekilde ye aldığı da önemli bir ayrıntı olarak karşımıza çıkmaktadır.



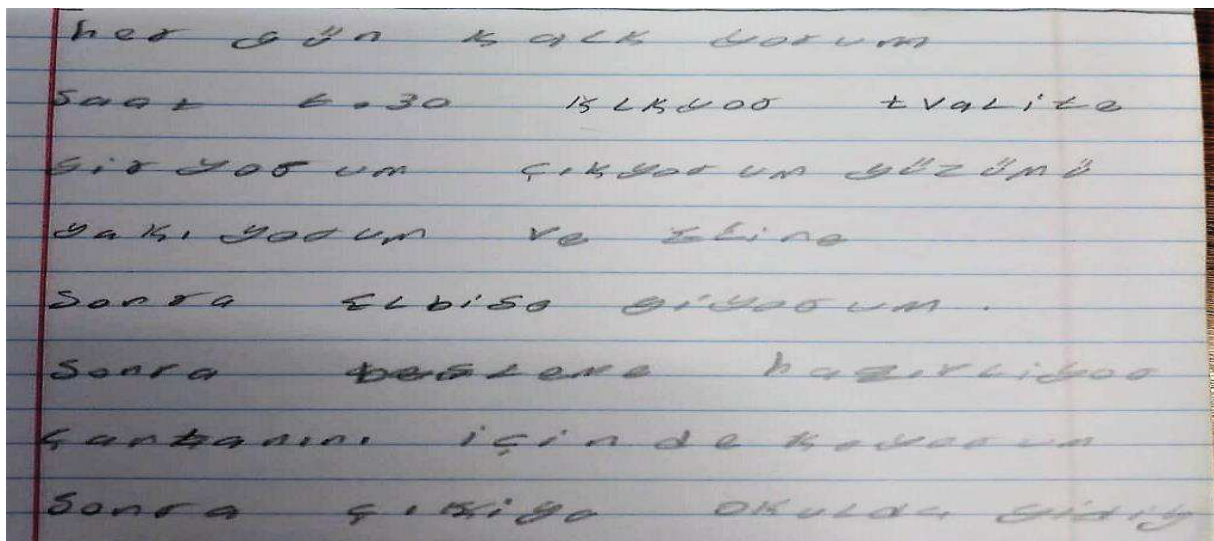
Görüntü 87 Grup 3: Ö4, Ö5, Ö18, Ö21 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı

Grup 3'ün yazısına baktığımızda anı tarzında bir metinle karşılaşmaktayız. Belirli zaman dilimlerinde yapılan işler ve alışkanlıkların konu edindiği metin cümlelerin akışı şeklinde planlanarak yazılmıştır. Ancak genel bir sorun olan noktalama işareti kullanımını yerine bağlaçlarla cümleyi bağlamak bu yazıda da sıkıntı yaratmıştır. Hatalara gelecek olursak; cümlelerin oluşumu, kelimelerin yazımındaki sıkıntılar, harf karmaşaları bu yazıda epey miktarda karşımıza çıkmaktadır.



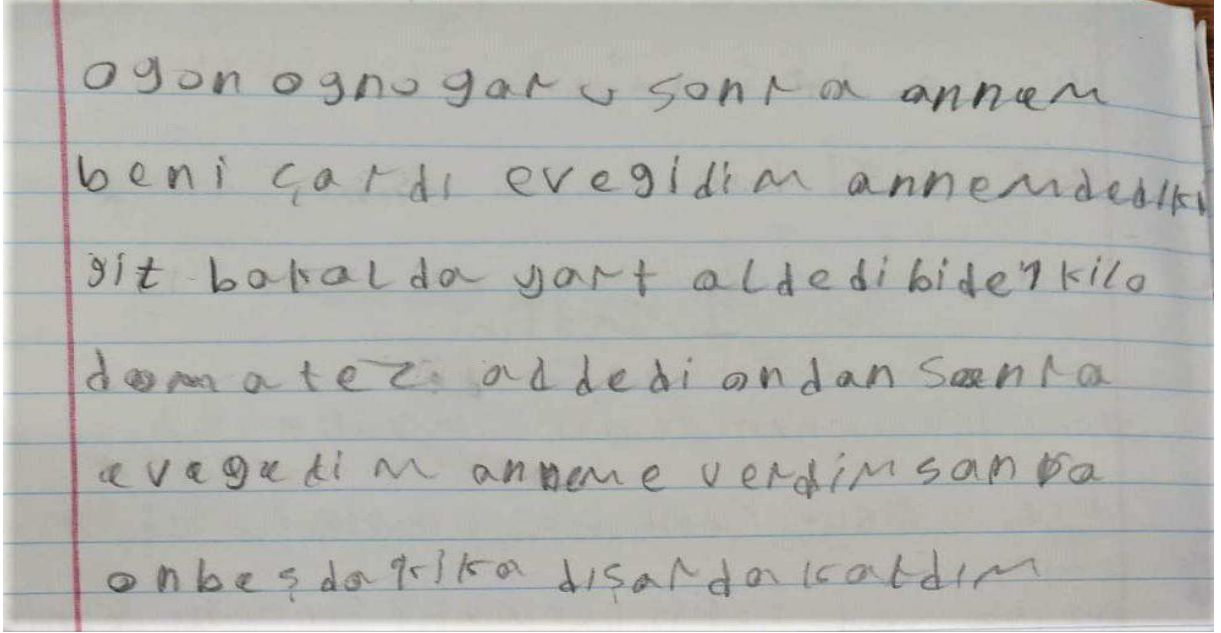
Görüntü 88 Grup 4: Ö1, Ö6, Ö16 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı

Dördüncü grubun yazısı incelendiğinde maddelendirerek alışkanlıkları sıralamaya başvurdukları görülmektedir. Bu da yazının formunu sağlamamaktadır. Grubun yapısı Arap kökenli erkek öğrencilerden oluşmaktadır ve bu grup da 1.Grup gibi yazmaya direnen bir gruptur. Altı farklı alışkanlıkla yazısını tamamlayan grubun yazısında ünlü harfleri kullanmayla ilgili sıkıntılar olduğu görülmektedir. Ayrıca noktalama işareti kullanmayan grup cümleye büyük harfle de başlamamaktadır.



Görüntü 89 Grup 5: Ö3, Ö9, Ö12 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı

Grup 5'e bakıldığında karma bir grup olduğu görülmektedir. Yazının içeriği bol miktarda eylem yapısı içerir. Alışkanlıklar konusuna uygun olan bu metinde kelimeye gelen eklerle ilgili bir problemin yaşandığı, cümleye büyük harfle başlanmadığına yönelik tespitleri yapmak mümkündür. Düşünceyi yazıya aktaramama ya da aktardığı yazının anlam bütünlüğünü koruma hakkında sıkıntıları olan bu grupta yazının içeriği Ö12 kodlu öğrenciye ait olduğu tespit edilmiştir.



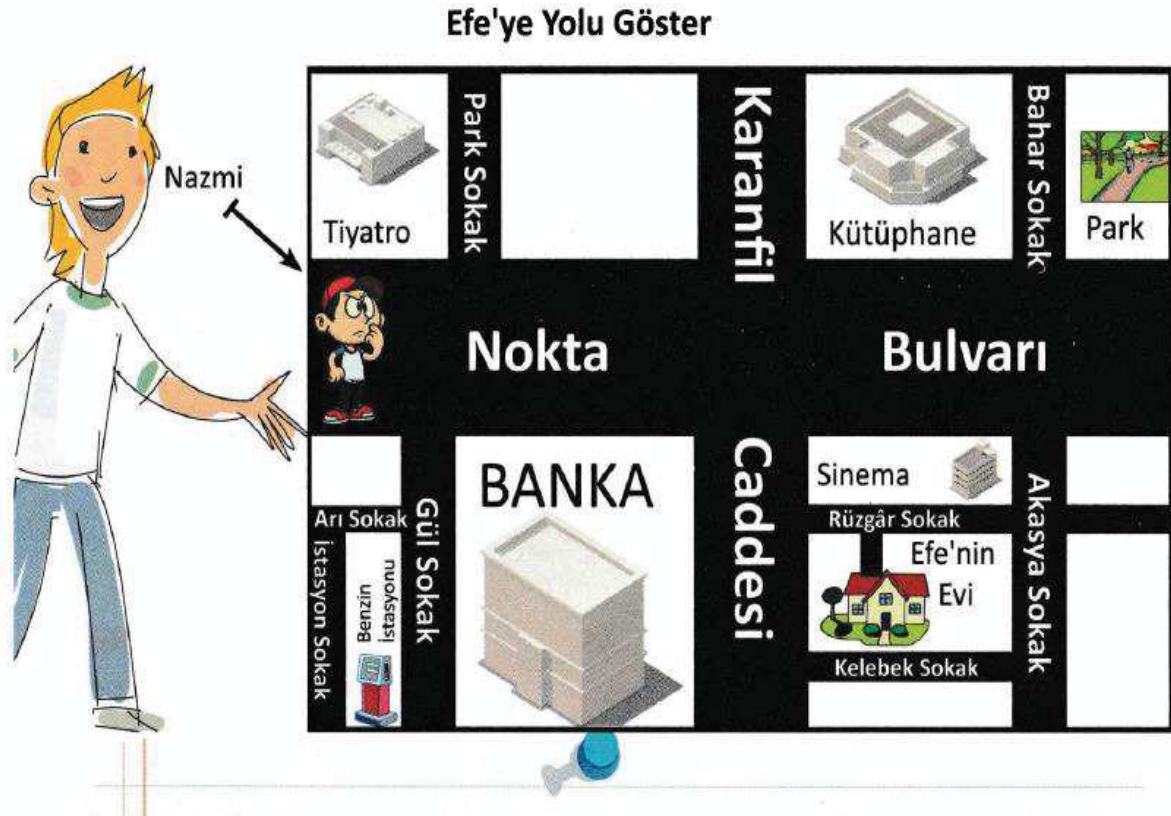
Görüntü 90 Grup 6: Ö13, Ö14, Ö17 kodlu öğrencilerin alışkanlıklar konulu yazısı

6. Grubun metnine bakıldığında yazının harf karakterleri sebebiyle okunaklı olmayışı bir sıkıntı yaratmaktadır. Cümlelerin başlangıç ve bitiş noktaları belirgin değildir. Büyük harf kullanımı ve noktalama işaretleri kullanımı yazıda yoktur. Yazının içeriğine baktığımızda genellikle benzer bir yazı olduğunu görürüz.

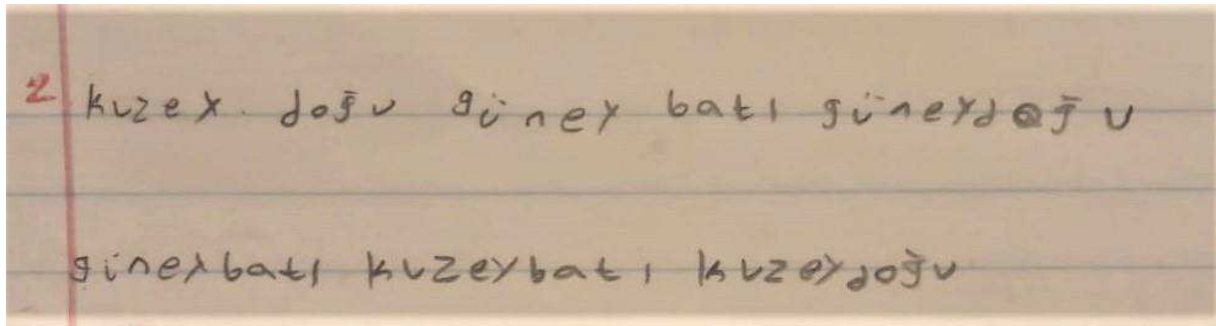
Grupların drama etkinliğinin ardından öğrencilere alışkanlıklarını kimlerle, hangi nesnelere kullanarak yaptıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar dil bilgisi konusu olan isim hal eklerine uygun bir şekilde yanıtlanmıştır.

Alışkanlıklar konusunun ardından aynı hafta yer yön tarifi konusuna geçiş yapılmıştır. Ders kitabındaki (YEE TÖ2, s. 46) etkinlik öğrencilere akıllı tahtadan açılarak hedef noktaları

bulmaları için yönler konusu tekrar edilmiştir. Ardından etkinliği yapmaları için öğrencilere vakit tanındı ve öğretmen öğrencilerin yönergeleriyle istenilen hedef noktaya ulaşımı sağladı. Ardından öğretmen öğrencilerin farklı hedef noktalarına ait bilgiler vererek kendilerinin yol tarifi yazmasını istedi. Hedef nokta Efe'nin evinde benzin istasyonunun arka sokağına kadar olan yolun tarifidir.



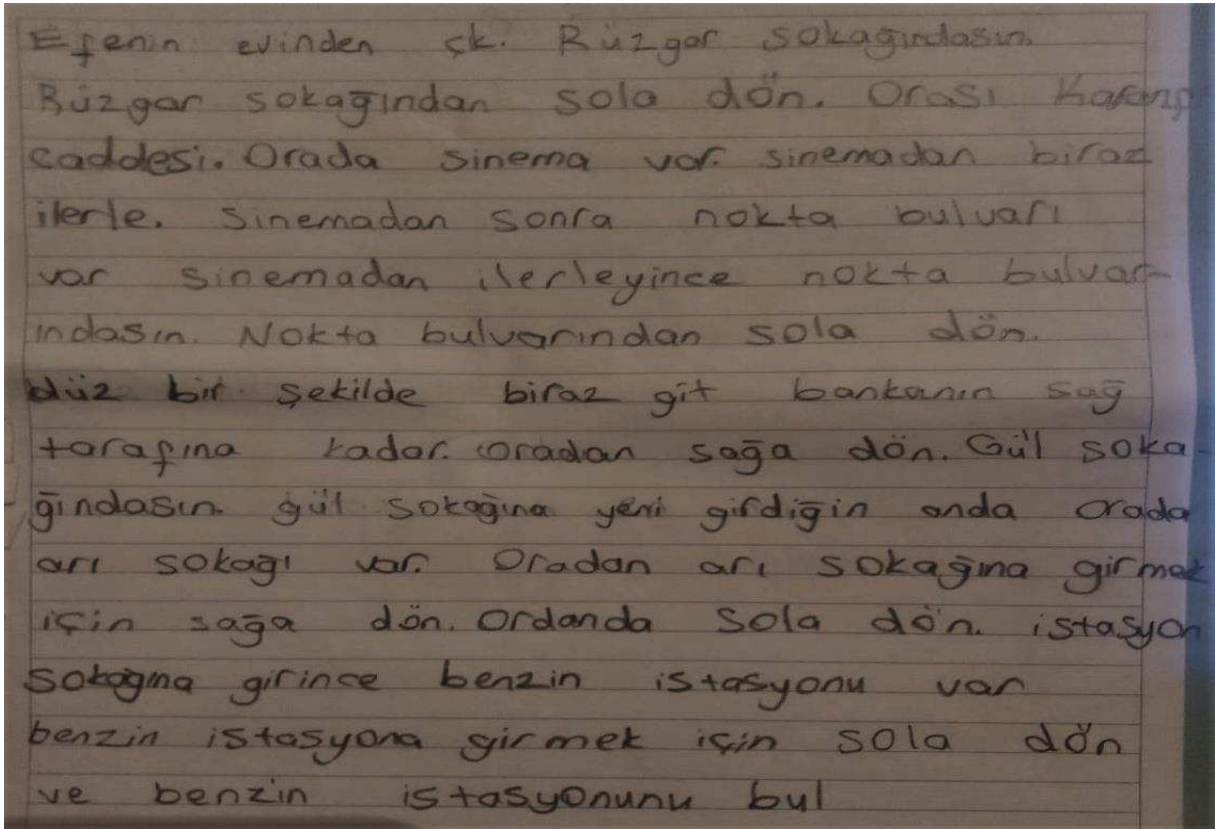
Görüntü 91 YEE TÖ2, 46.sayfa yazma etkinliği krokisi



Görüntü 92 Ö1 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

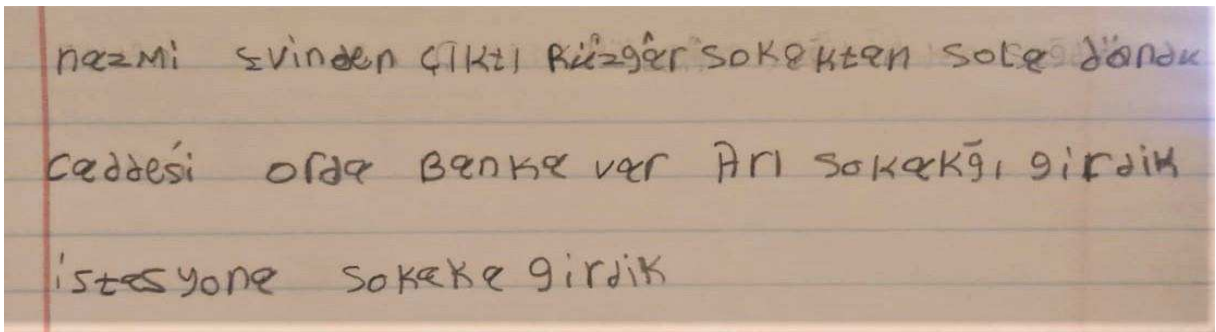
Ö1 kodlu öğrencinin yol tarifi gelişigüzel bir şekilde yazılmış bir tariftir. Bir önceki ders öğrenilen yönlerden yola çıkılarak yazılmıştır. Hedef yönlerle ilgili bilgi vermemektedir. Ders içinde bu durum fark edildiğinde öğretmen Ö1 ile konuşmuştur. Cevap olarak Ö1 "Öğretmenim

ben yön bilmiyorum yazamıyorum. Birinin yanına geçeyim öyle yazayım.” olmuştur. Etkinlik bireysel olduğu için bu duruma öğretmen tarafından izin verilmemiştir.



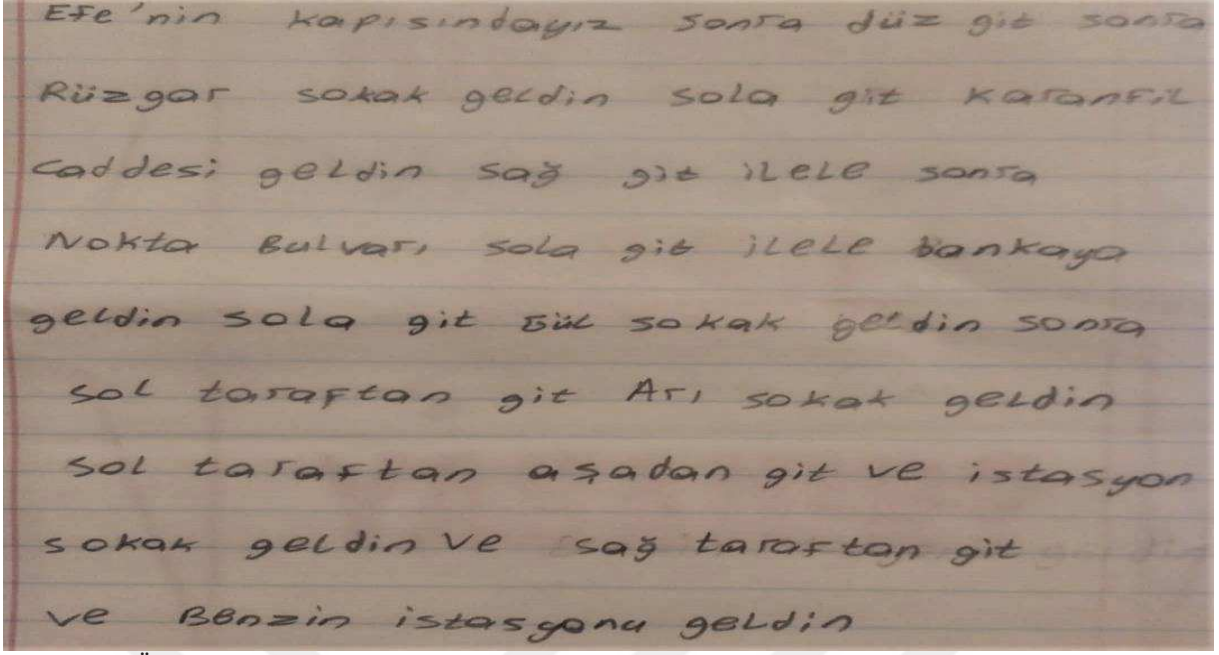
Görüntü 93 Ö2 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö2 kodlu öğrencinin haritada belirlenen iki nokta arasını tarif etme yazısına bakıldığında sanki karşısındaki birine tarif vermiş gibi bir içerikle yazdığı söylenebilir. Ara ara noktalama işaretlerinin kullanıldığı bu yazıda cümleler anlamlıdır. Yönler doğru olarak verilmiştir. Cümle başını ve özel isimleri büyük yazmakta hala sıkıntı çekilmektedir.



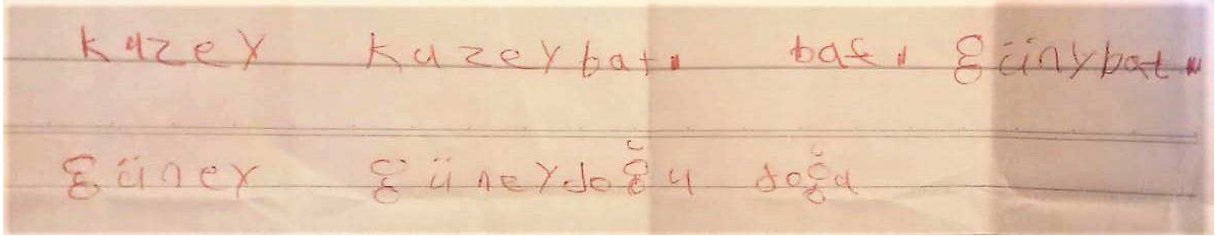
Görüntü 94 Ö4 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö4 kodlu öğrencinin yazısına bakıldığında kısa bir anlatım yaptığı görülmektedir. Yön ifadeleri yazıda kullanılmamıştır. Ünsüz yumuşaması konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.



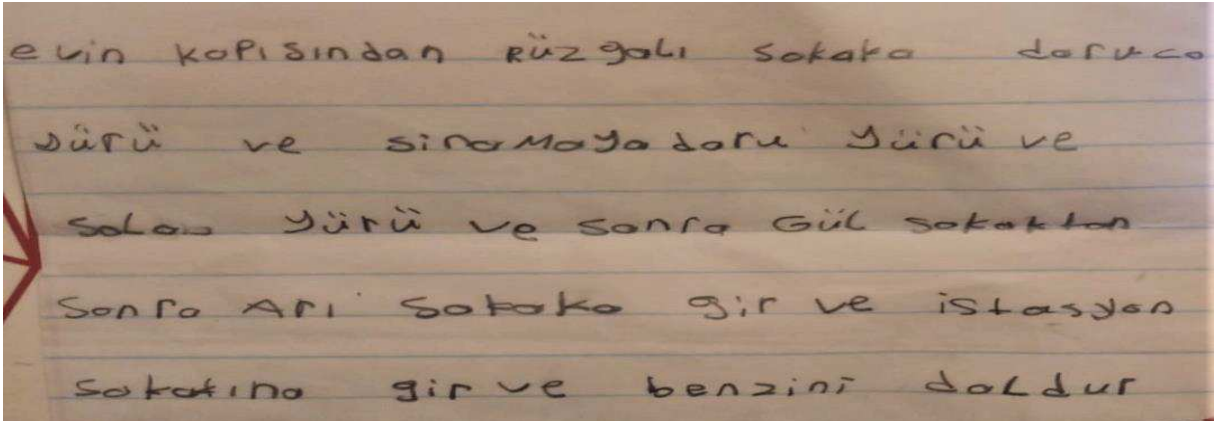
Görüntü 95 Ö5 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö5 kodlu öğrencinin yazısında yönlerle bir tarif mevcuttur. Cümlede kullanılan eylemlerin aynı oluşu anlatımı her ne kadar bozsa da tarif doğru verilmiştir. Ünsüz yumuşaması konusu hakkında sıkıntılara rastlanılmaktadır.



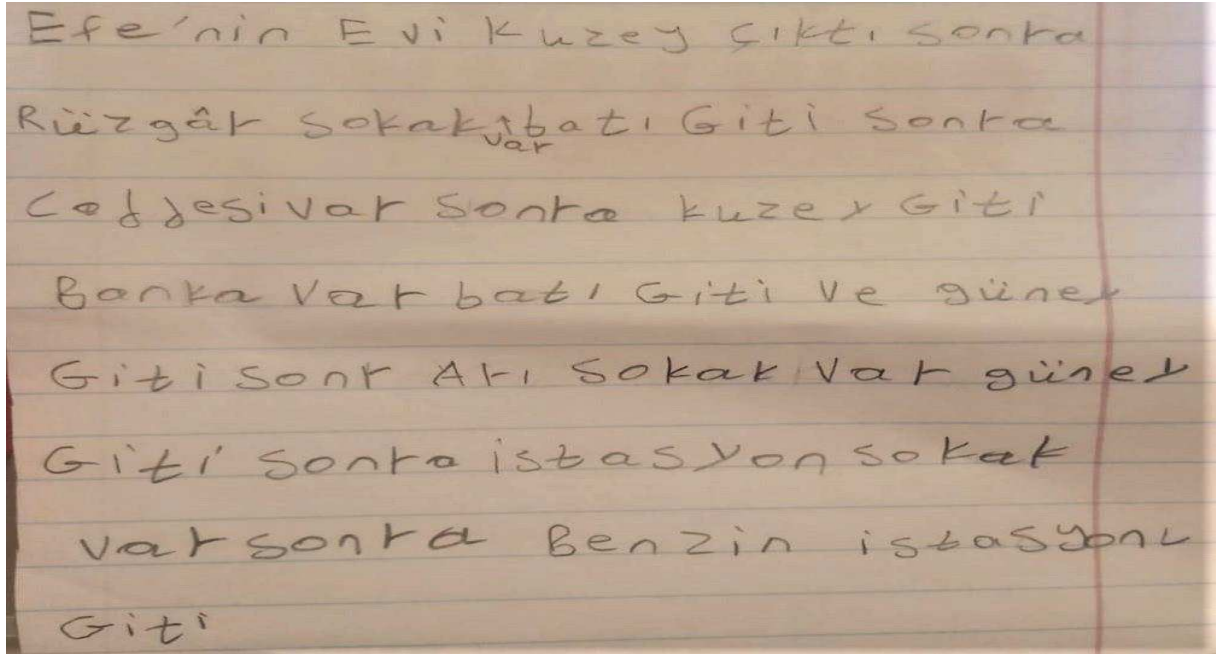
Görüntü 96 Ö6 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö6 kodlu öğrencinin yazısında sadece yönler yer almaktadır. Tarife uygun yapılan anlatımda sokak, cadde bilgilerine yer verilmemiştir bu da anlatımda eksiklik yaratmaktadır.



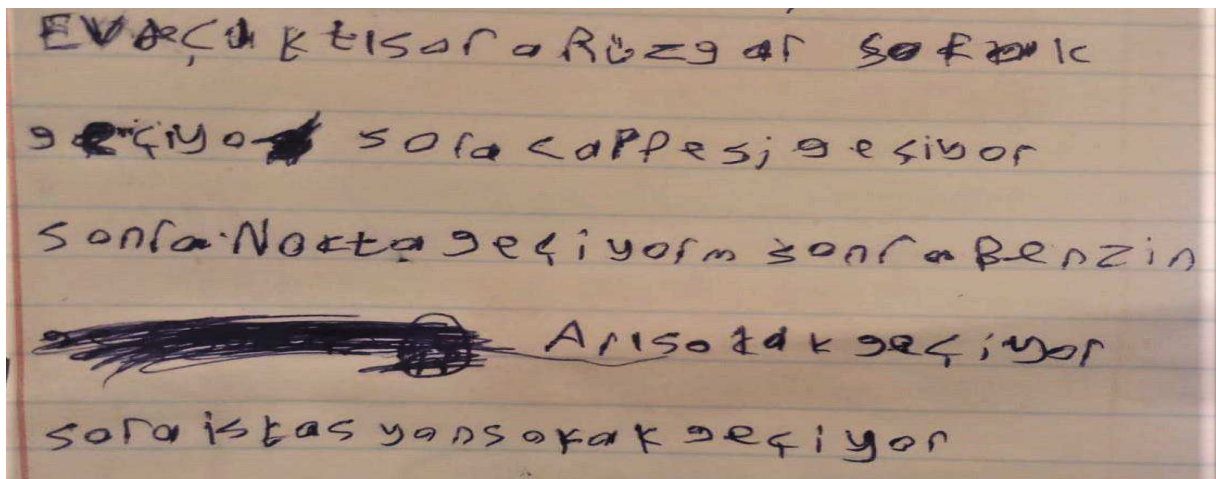
Görüntü 97 Ö7 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö7 kodlu öğrencinin yazısında cümleye küçük harfle başlanmış olup anlatım bağlaçların arka arkaya gelmesiyle sağlanmıştır. Çok ayrıntıya yer verilmeyen bu yazıda yönler az da olsa kullanılmış ancak çok anlaşılır değildir.



Görüntü 98 Ö8 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

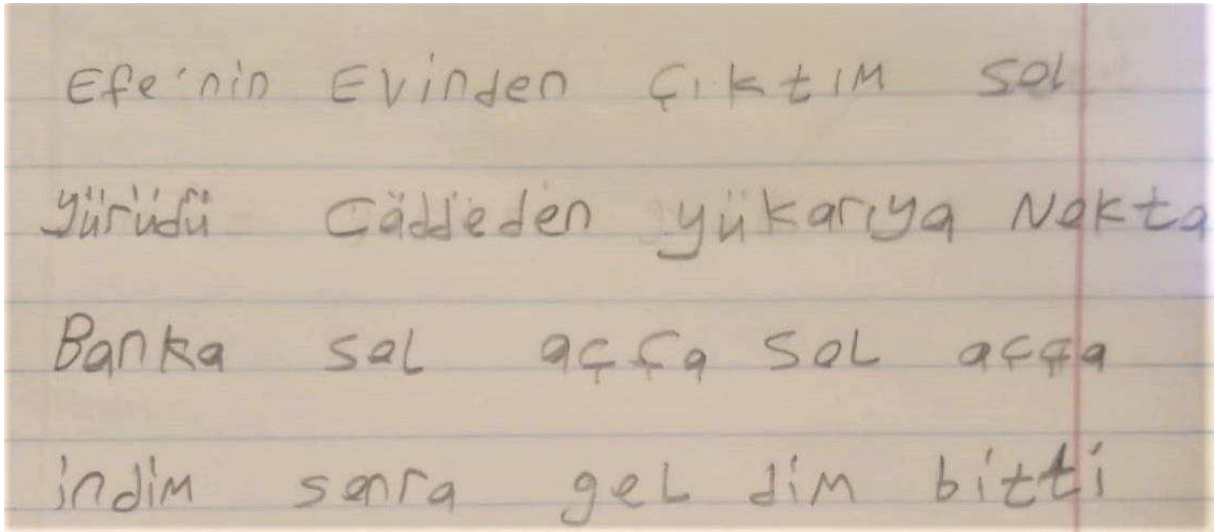
Ö8 kodlu öğrencinin yazısı yol tarifine uygundur ancak cümlelerde kelimelere gelen eklerin kullanılmaması yazıyı olumsuz yönde etkilemiştir. Cümle içinde büyük harfle başlayan kelimeler dikkat çekmektedir.



Görüntü 99 Ö9 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

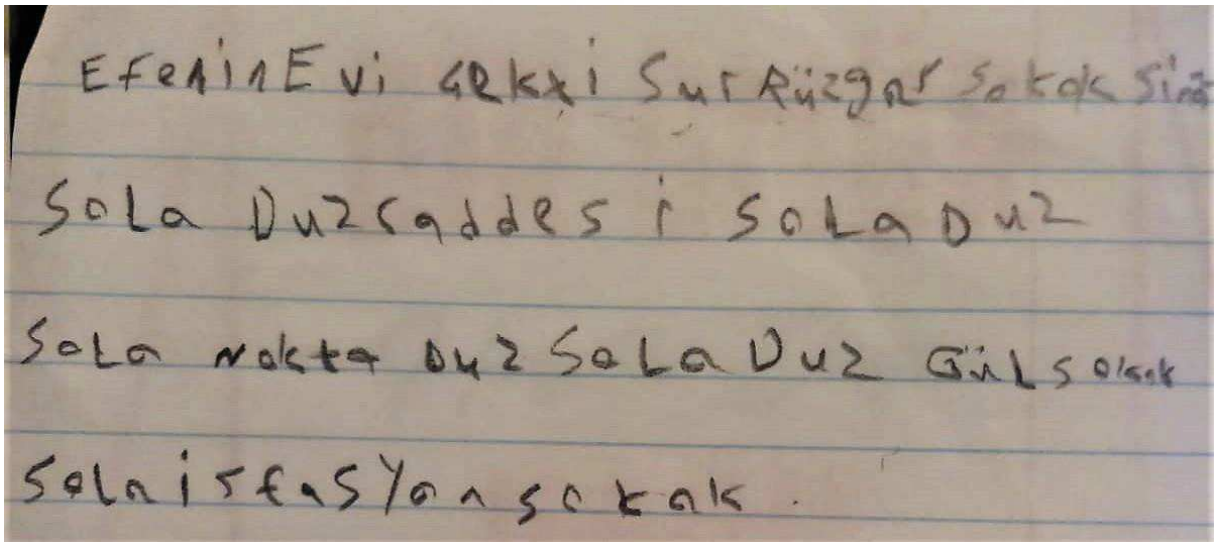
Ö9'un yazısına bakıldığında kurşun kalem dışında bir kalemle yazıldığı görülmektedir. Bu da hata yapıldığında silinmemeye ve karalamaya yol açmıştır. Anlatım karışık olarak

verilmiştir. Düşüncedeki yapı yazıya aktarılamamıştır. Noktalama işareti eksikliği, cümle içinde büyük harf kullanma ve kelimedeki harfleri eksik yazma gibi hatalar bulunmaktadır.



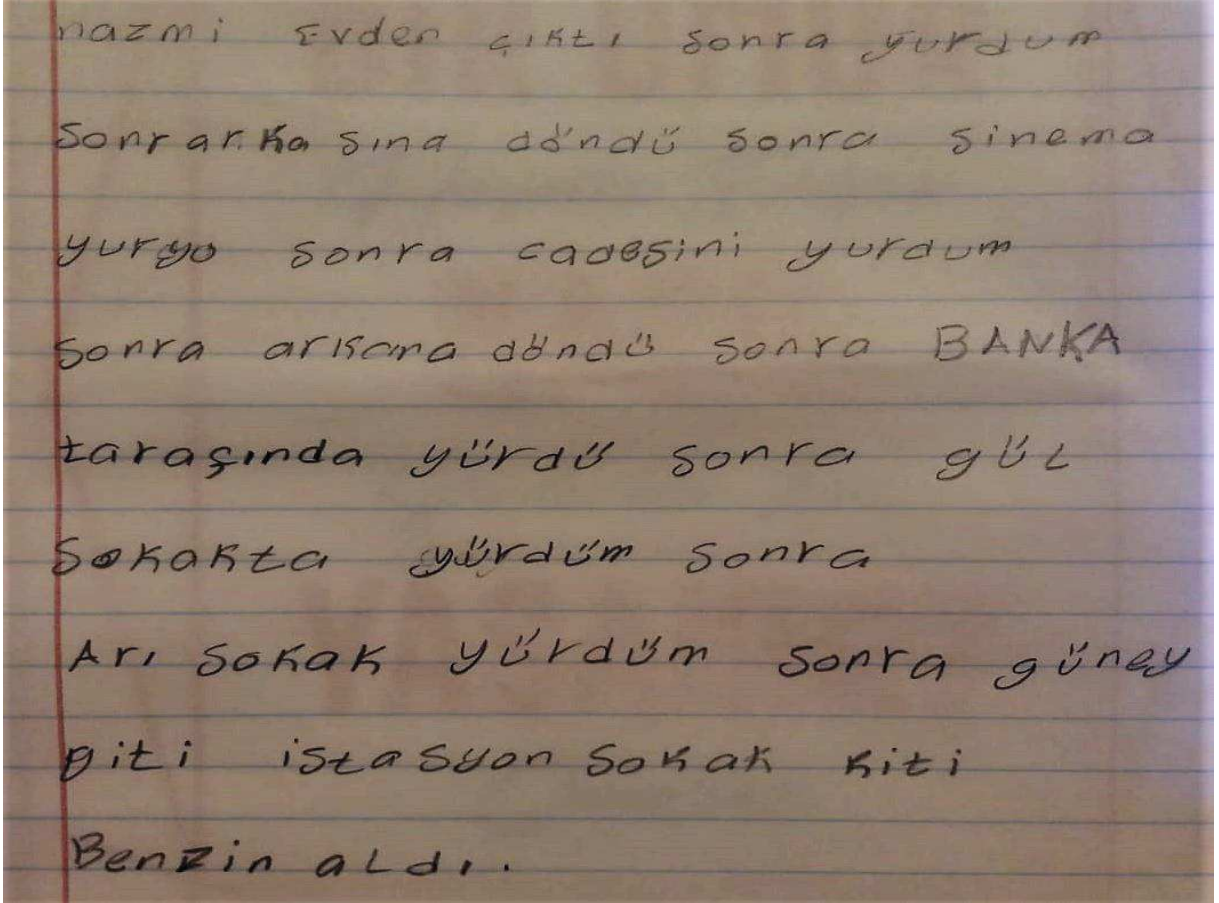
Görüntü 100 Ö10 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö10'da kesme işaretinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak bazı kelimelerin baş harfi büyük yazılmış ve çoğu kelimedeki kelime yazım hatası bulunmaktadır. Anlatım kısadır. Yönler doğru verilmiştir ancak yön ifadeleri çok sık kullanılmamıştır.



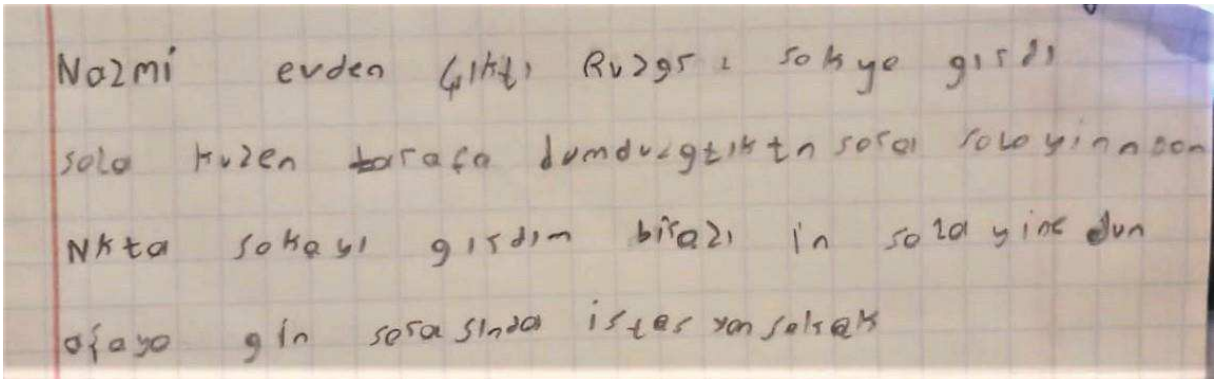
Görüntü 101 Ö11 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö11 kodlu öğrencinin yazısında yön ifadeleri vardır ancak bunların kullanıldığı cümlelerde kelimelere gelen ekler kullanılmamıştır. Bu da anlatımı olumsuz yönde etkilemiştir. Hedef için doğru bir güzergâh belirlenmiştir.



Görüntü 102 Ö12 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

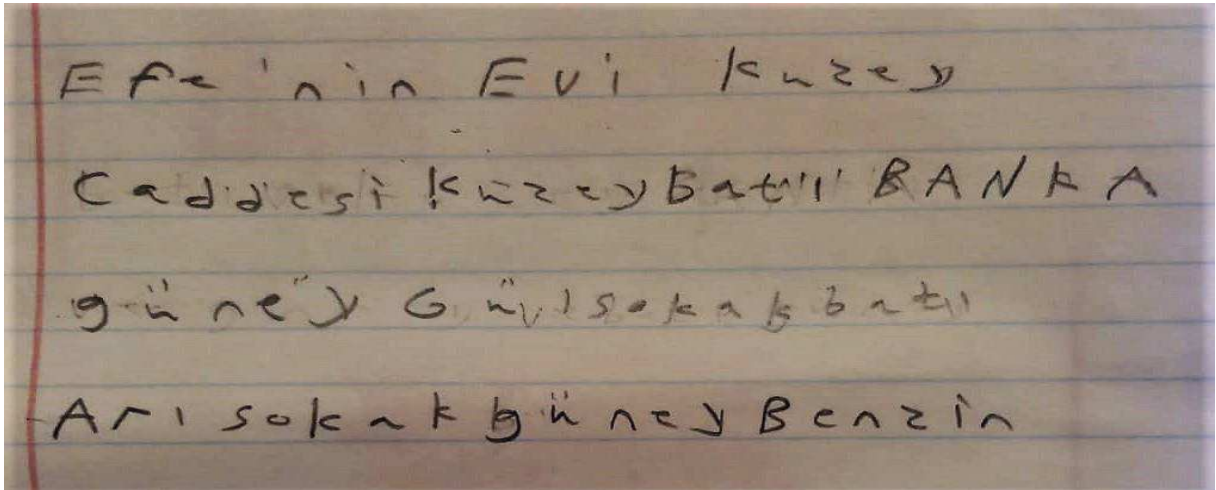
Ö12'nin yazısında özne uyumsuzluğu görülmektedir. Cümlede yer alan eylem yapıları aynıdır. Pek çok kelimenin yazımında harfler unutulmuştur. Ancak yazı uzundur tarif ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Cümleler "sonra" ifadesiyle birbirine bağlanmıştır.



Görüntü 103 Ö13 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

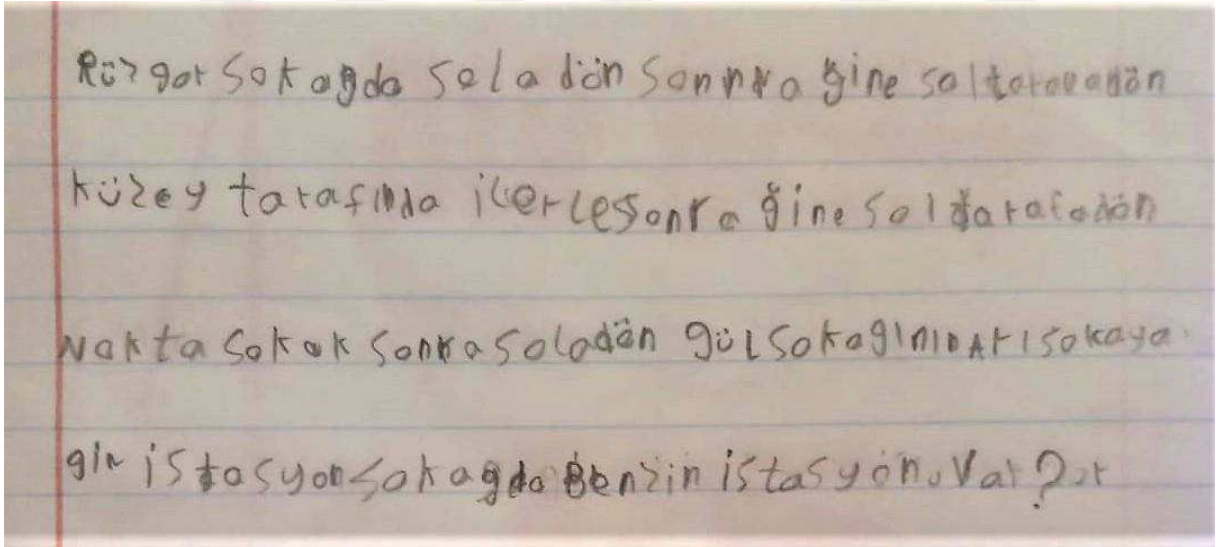
Ö13 kodlu öğrencinin yazısına baktığımızda özne uyumsuzluğunun olduğu söylenebilir. İfadeler yönü buldurmaya yöneliktir ancak anlatım tarzı başarılı değildir. Yazı karakterlerinden

meydana gelen sıkıntı anlaşılmayı güçleştirmektedir. İfadelerdeki eklerin eksikliği anlamlandırmayı olumsuz yönde etkilemektedir.



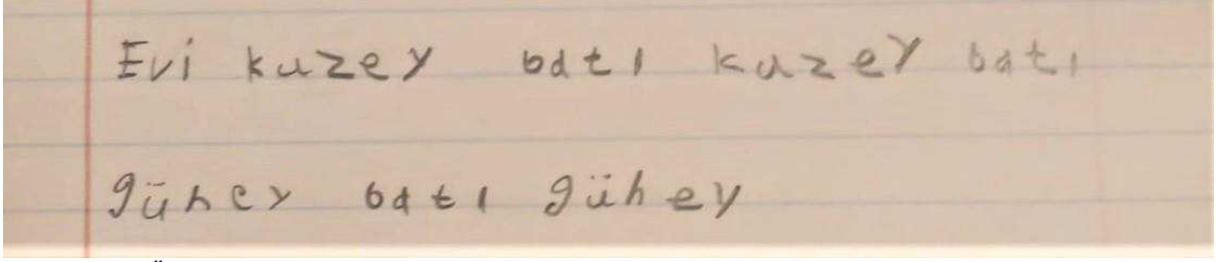
Görüntü 104 Ö15 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö15'in yazısında yönlerin kullanıldığı ancak bir cümle içinde bu yönlerin geçirilmediği görülmektedir. Kavramlar birbirine karışmıştır. Düşünce cümleye aktarılamamıştır. Yer yer büyük harfli yazımlar görülmektedir.



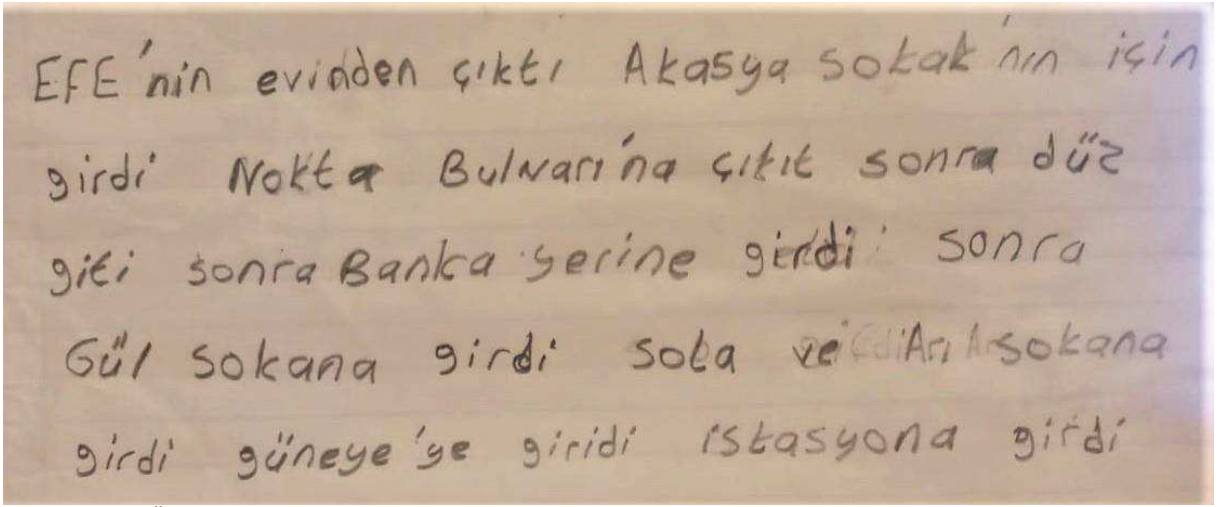
Görüntü 105 Ö17 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö17 kodlu öğrencinin yazısında yazı karakterlerinden kaynaklı anlamlandırma sıkıntı yaşanmıştır. Ünsüz yumuşamasıyla ilgili bir kafa karışıklığı söz konusudur. Özel isimler bazı yerlerde büyük bazı yerlerde küçük harfle yazılmıştır. Kelimeler arası boşluk bırakılmaması okumayı zorlaştırmaktadır. Yön tarifinin doğruluğuna bakılmıştır.



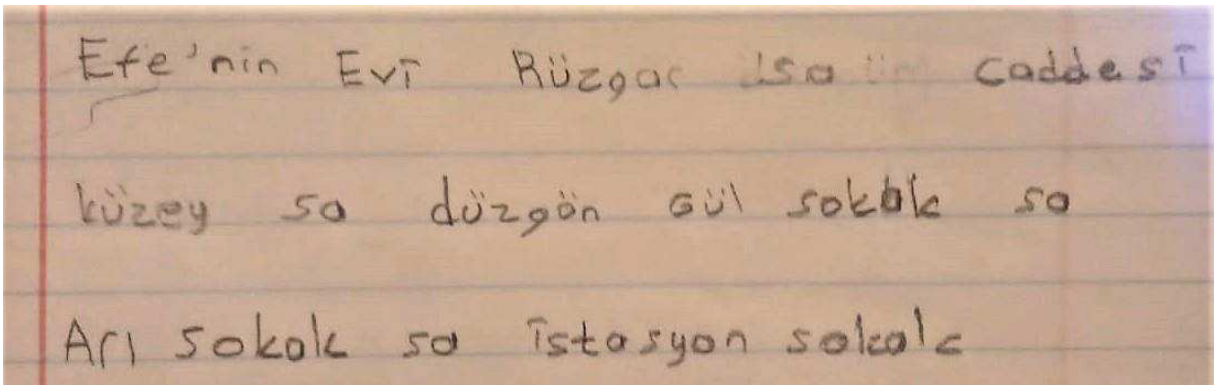
Görüntü 106 Ö19 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö19 kodlu öğrenci cümle kurmadan sadece yönlerle anlatımını yapmıştır. Ancak yönlerin gidişi doğru değildir. Öğrenci yazma aşamasında bunu yapamayacağını belirtmiş başka bir arkadaşıyla birlikte yazmak istemiştir.



Görüntü 107 Ö21 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö21 kodlu öğrencinin yön tarifi yazısı tarif açısından başarılı bir yazıdır. Ancak arka arkaya “sonra” kelimesini kullanması ve aynı fiilli cümleler kurması anlatımda tekdüzeliğe neden olmuştur. Kelimelerde harf hataları bulunmaktadır. Kesme işareti kullanımı yapan öğrenci bir yerde yanlış ayırım yapmıştır. Cümle içinde büyük harf kullanımı da bulunmaktadır.



Görüntü 108 Ö22 kodlu öğrencinin yer yön konulu yazma çalışması

Ö22 kodlu öğrencinin yer tarifi yazısında cümle yapısına rastlanmamaktadır. Arka arkaya yazılan yerler bir bütünü oluşturmamıştır. Öğrenci yön ifadelerine yer vermemiş ve kelimelerin yazımlarında hatalar yapmıştır.

Tablo 38

Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (48-36 puan)	Nitelikli (35-24 puan)	Ortalama (23-12 puan)	Geliştirilmeli (12-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö21	Ö1, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20	Ö3, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö22	Ö9, Ö11, Ö15, Ö19

Beşinci haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 39

Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö7, Ö21	Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18	Ö1, Ö6, Ö13, Ö14, Ö22	Ö3, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Beşinci haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde istisnalar dışında cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 40

Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö7, Ö10	Ö4, Ö5, Ö12, Ö18, Ö21	Ö1, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	Ö3, Ö8, Ö11, Ö15

Beşinci haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularınca yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 41

Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö12, Ö21	Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö17, Ö18	Ö1, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9, Ö15, Ö20

Beşinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 42

Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö21	Ö4, Ö7, Ö10, Ö17, Ö18	Ö1, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Beşinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 43

Suriyeli Öğrencilerin 5. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (4) puan	Nitelikli (3) puan	Ortalama (2) puan	Geliştirilmeli (1-0) puan
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö18, Ö21	Ö1, Ö8, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19	

Beşinci haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde genel olarak başarı oranı yüksektir. Ayrıntılı değerlendirmelerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

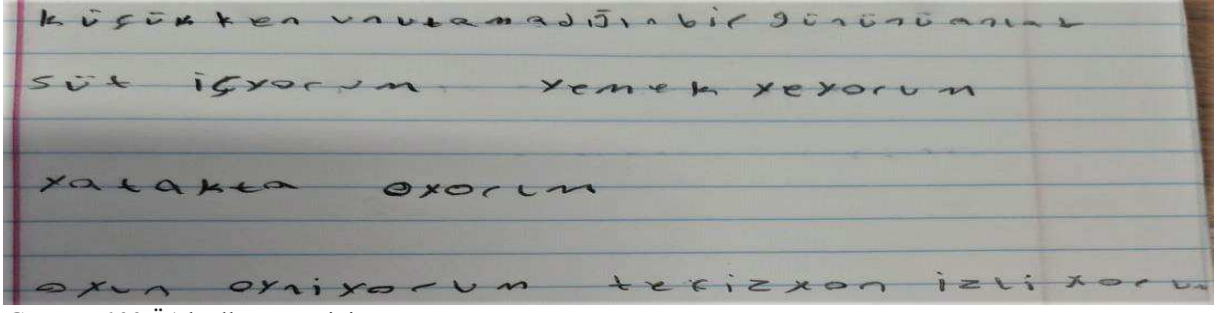
Altıncı Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen derse bir günlük örneği okuyarak girer. Öğrencilerden anlatılanlara ve cümlelerdeki eylemlerin zamanlarına dikkat etmelerini ister.

***NURULLAH ATAÇ'TAN**

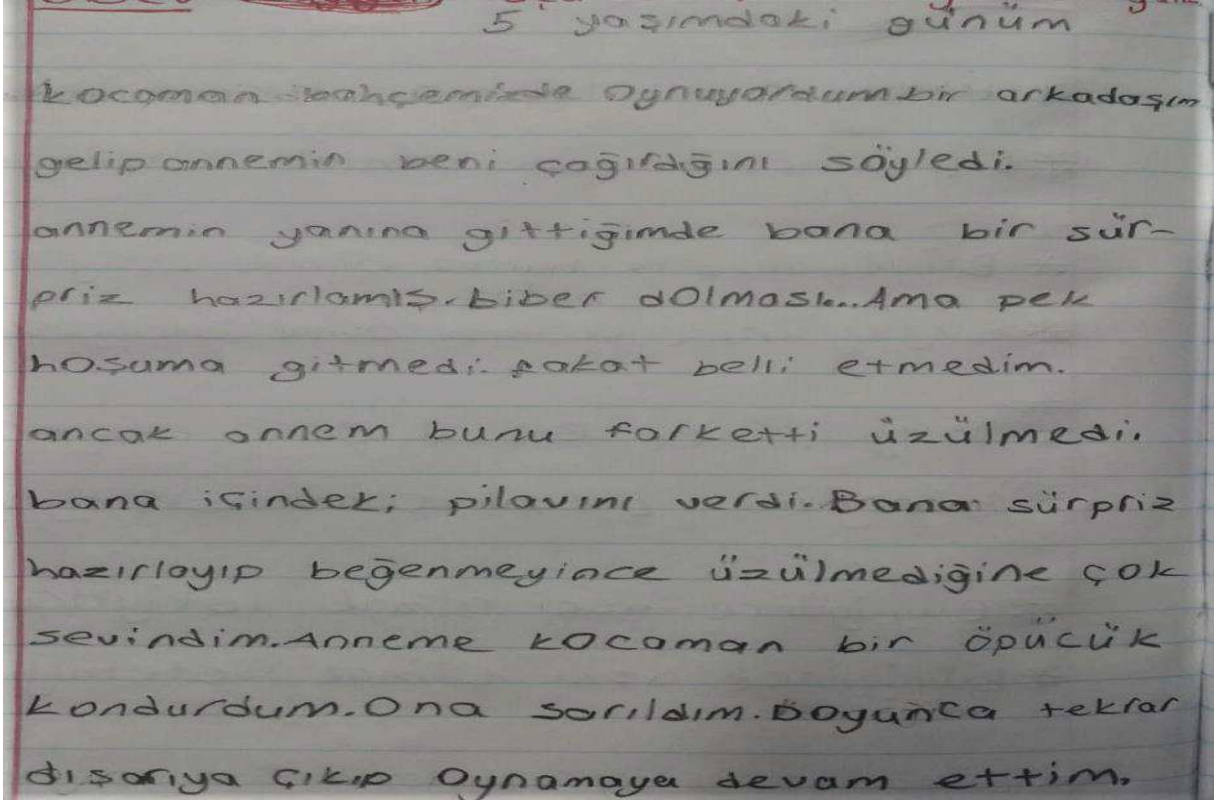
“17 Nisan Cuma, 1953 Baktım çocuklar uçurtma uçuruyor. Her yıl, ilkyaz aylarında, uçurtmayı gördüm mü, bir üzünc duyurum içimde, ağlamaklı olurum. Ben uçurtma uçurmadım ki! Çocukluğumda pek isterdim, o renk renk kâğıtlardan yapılmış uçurtmaların havalanmasına içimi çekerek bakardım. Annem bırakmazdı beni uçurtma uçurmama. Günah mıymış neymiş, öyle bir şey uydurmuştu. (...) Çocukluğum olmadı benim. Çocukluğu olmayanın gençliği de olmaz. Bir şey söyleyeyim mi ben size? İhtiyarlığı da olmuyor böylesinin. Hani güzel bir ihtiyarlık vardır, insan çocukluğunda yaptıklarını, gençliğinde yaptıklarını hatırlar, anlatır da gözlerinin içi parlar, ben kendimde değil, başkalarında gördüm onu. Çocukluğu, gençliği olmamış kişinin yaşlılığında da bir tatsızlık var, yalnız ölümü düşünüyor, ölümden korkuyor, işte o kadar.” (Günce, s. 1)

Okunan günlük örneğinin ardından öğretmen öğrencilere “Neden günlük yazarız? Günlük yazarken hangi zamanları kullanırsınız?” sorularını yöneltmiştir. Öğrenciler “Geçmiş hatırlamak için.”, “Yazmak güzel olduğu için.”, “Ödev olduğu için.”, “Kendimi anlatmak için.” şeklinde çeşitli cevaplamalar yapmıştır. Bunun ardından öğretmen geçmiş bir zamanda yaşanan olayların anlatımında bilinen geçmiş zaman ekinin kullanılmasının uygun olacağı üzerine öğrencilere bilgi verip öğrencilerden geçmişte unutmadıkları bir anılarını yazmalarını ister. Öğrenciler önce gruplandırılmıştır. Anılarını birbirleriyle paylaşarak ayrıntılara inmişlerdir. Ardından herkes gruplarından ayrılmış ve yazılar bireysel olarak yazılmaya başlanmıştır. Yazı örnekleri şu şekildedir:



Görüntü 109 Ö1 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö1 koduna sahip öğrencinin anı yazısında kullandığı cümlelerin geçmiş zamana ait olmayışı bu yazıyı anı türünün dışına çıkartmaktadır. Genel olarak yaptıklarını anlatıp özel bir anını paylaşmamıştır. Cümlelere büyük harfle başlamayan öğrencinin yazısında kelimelerin yazımı yanlıştır.



Görüntü 110 Ö2 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö2 kodlu öğrencinin yazısı bir anı örneğidir. Noktalama işaretlerini kullanan öğrenci cümleye başlarken büyük harf kullanımını yapmamıştır. İçerik incelendiğinde olay örgüsüne uygunluk göze çarpmaktadır. Satır sonu kelime ayırımında hata vardır. Cümlelerin kuruluşu Türkçenin dil bilgisi yapılarına uygundur.

Ben küçükken çok darardım
 hep teyzemi ve kuzenimin sarısını
 giyordum hergün elbisemi destirdim
 hergün kuma yada pamukla öydüyordum
 bir ker annem bebrouya göre tizi çünkü
 hergün süt istiyordum bir günde
 10 tane bebrou süt istiyordum Annemde
 Beni dinliyor süt yapıyordu Annemde
 hiç temizlik yapmaz hep benim
 yüzümde sonra Babam geldi dedi ki
 Bu kız neden ağlıyor sonra
 Annem dedi ki bebrouya göre tizi.

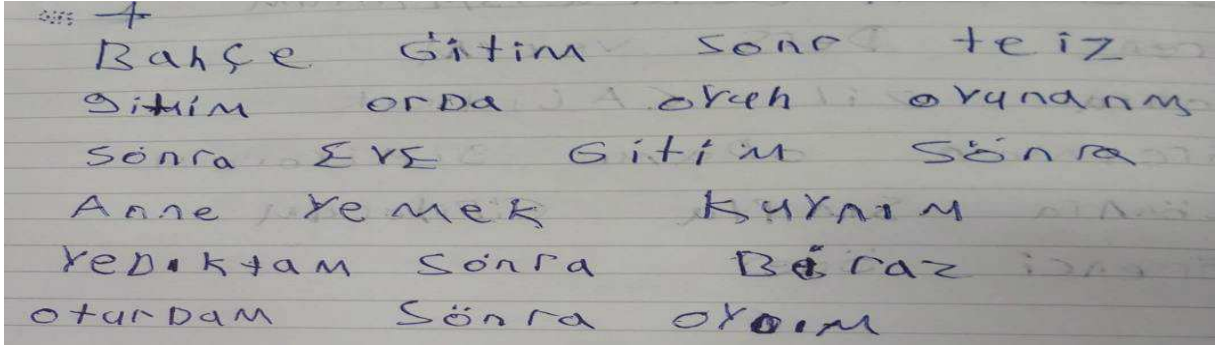
Görüntü 111 Ö4 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö4'ün yazısı anının özelliklerine uygun olarak yazılmıştır. Yazıya baktığımızda özellikle "anne" sözcükleri büyük harfle başlatılmıştır. Ancak öğrenci bunu cümlelerin bittiği yerlerde yaparak noktalama işareti kullanmadan büyük harfle başlaması yanlışlığı meydana getirmiştir. Bazı sözcüklerin yazımında hatalar vardır. Bağlaçlar birlikte yazılmış olup noktalama işareti sadece son cümlede kullanılmıştır.

Küçükken unuttuğum bir günü
 anlat.
 Bir gün küçükken hava soğukta
 yağmur çok yayıldı şimşekte
 vardı hep ağaçlara şimşek
 çarptıyordu sonra bir ağaca
 çarptı ve o ağac düştü yere
 Ben çok üzülüm sonra
 yağmur dindi ağacın yanına
 gittim ağac yıkılmıştı
 diğer ağaçlarda baktım
 sonra oyun oynadım eve
 gittim akşam yemeyimi
 yedim ve uyudum

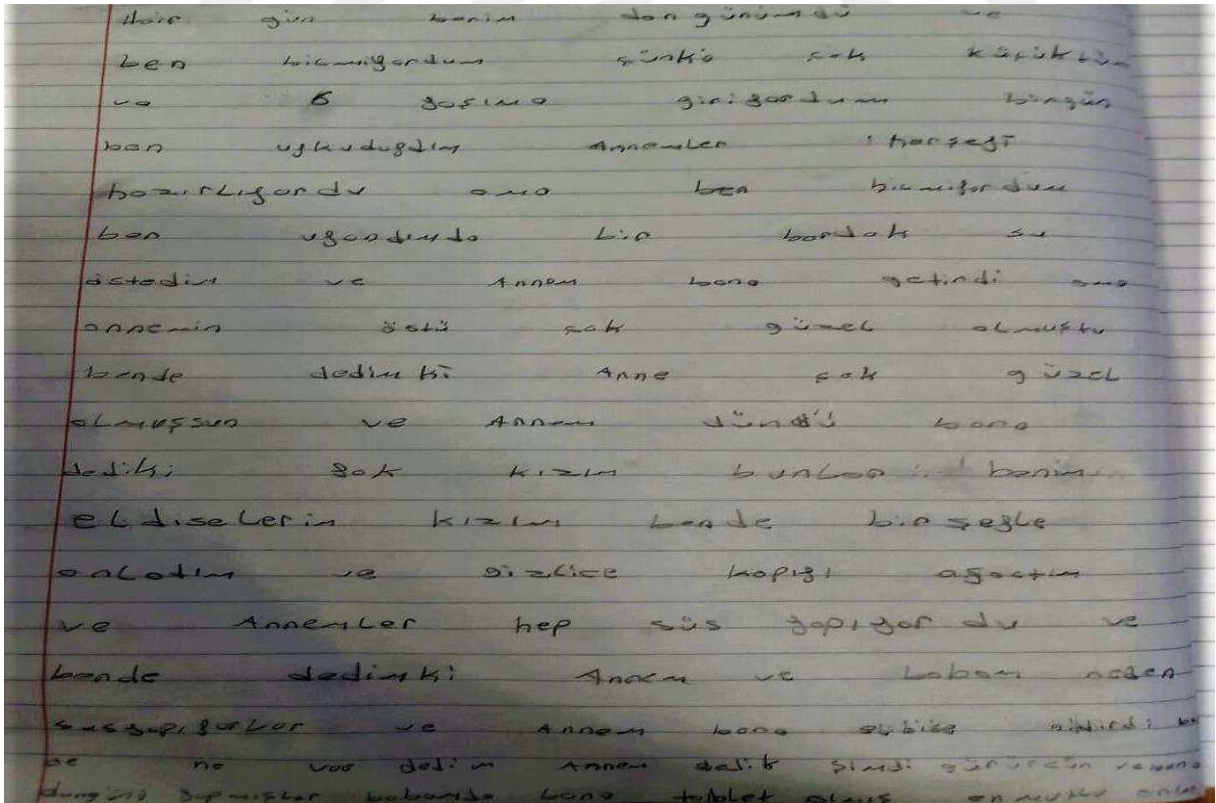
Görüntü 112 Ö5 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö5'in yazılı anlatımı anı türüne uygun olarak yazılmıştır. Cümleler Türkçenin yapısına uygun bir şekilde oluşturulmuştur. Cümlelerin başlangıcında büyük harf kullanımı ve cümle sonlarında noktalama işaretlerinin kullanımı olmamıştır. Bağlaçlar kelimedden ayrılmamış, bazı kelimelerin yazımlarında da hatalar yapılmıştır.



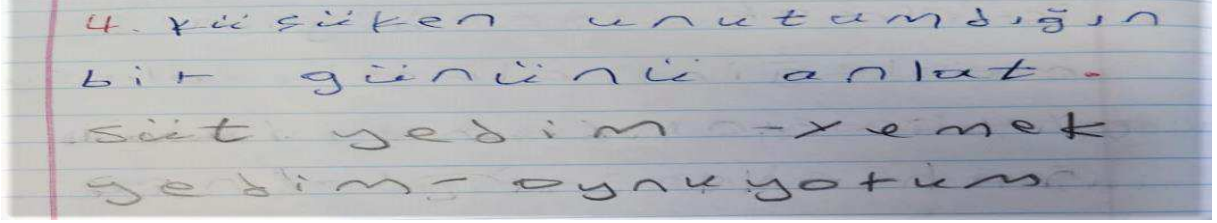
Görüntü 113 Ö6 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö6 kodlu öğrencinin yazımı anıdan çok günlük yazımına yönelik olmuştur. Cümlelerin yapısı geliştirilebilir seviyededir. Kelimelerin başında ortasında ya da sonunda büyük harfle başlanan cümleler bulunmaktadır. Pek çok kelimenin yazımı hatalıdır.



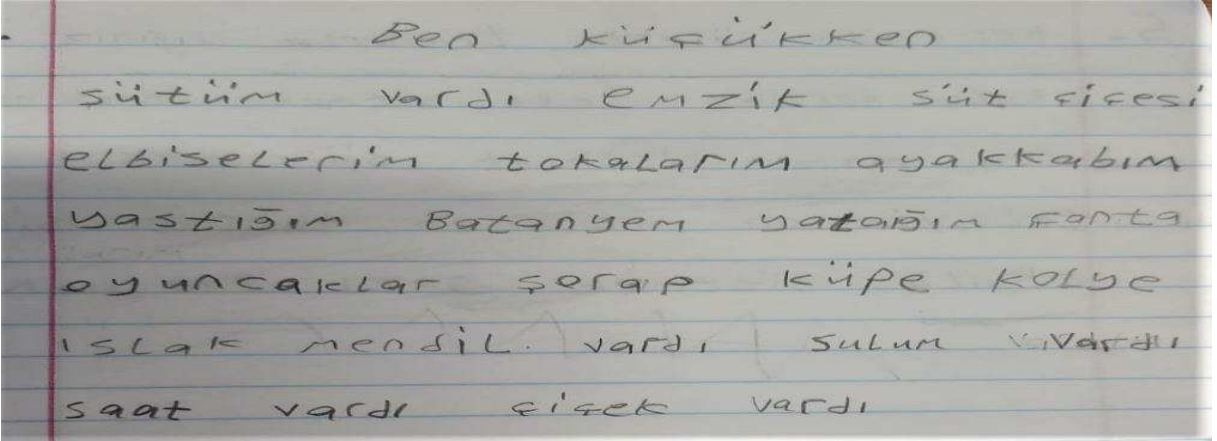
Görüntü 114 Ö7 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö7 kodlu öğrencinin yazısı anı türüne uygundur. Cümlelerin büyük harfle başlamama ve noktalama işareti kullanmama durumu bu öğrencide de vardır. Bazı bağlaçlar kelimeyle birleşik yazılmıştır.



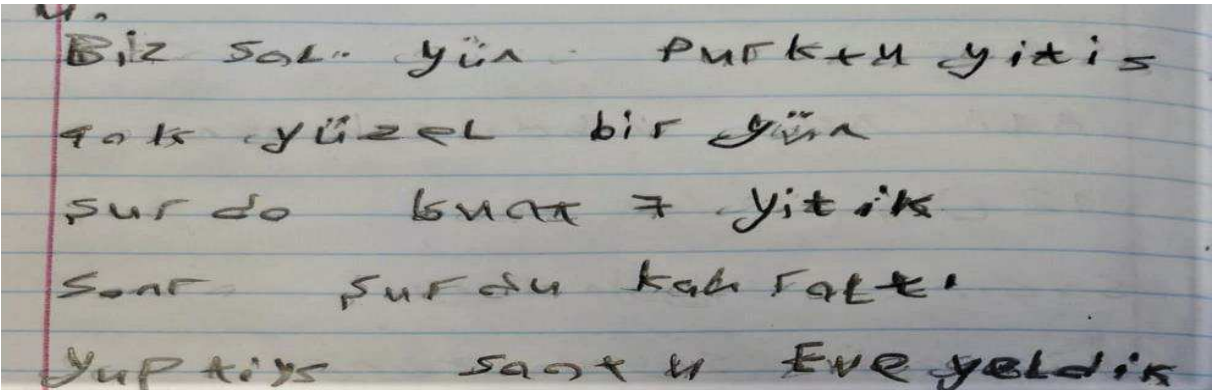
Görüntü 115 Ö8 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö8 kodlu öğrenci anı türüne uygun olarak yazmamıştır. Cümleler anlamlı bir bütünü oluşturmamaktadır.



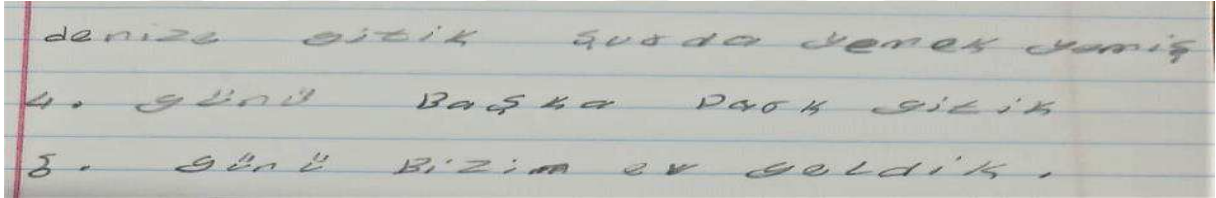
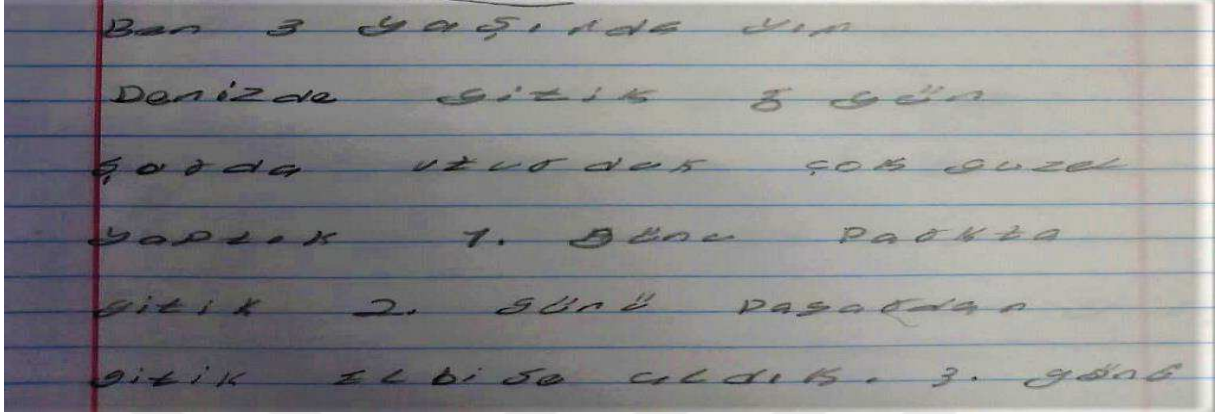
Görüntü 116 Ö10 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö10'un yazısına bakıldığında anı türüne uygun olunmadığı görülmektedir. Öğrenci kendisi için değerli gördüğü nesnelerin varlığını yazısında ele almıştır. Noktalama işareti kullanmamış, cümleye büyük harfle başlamamıştır.



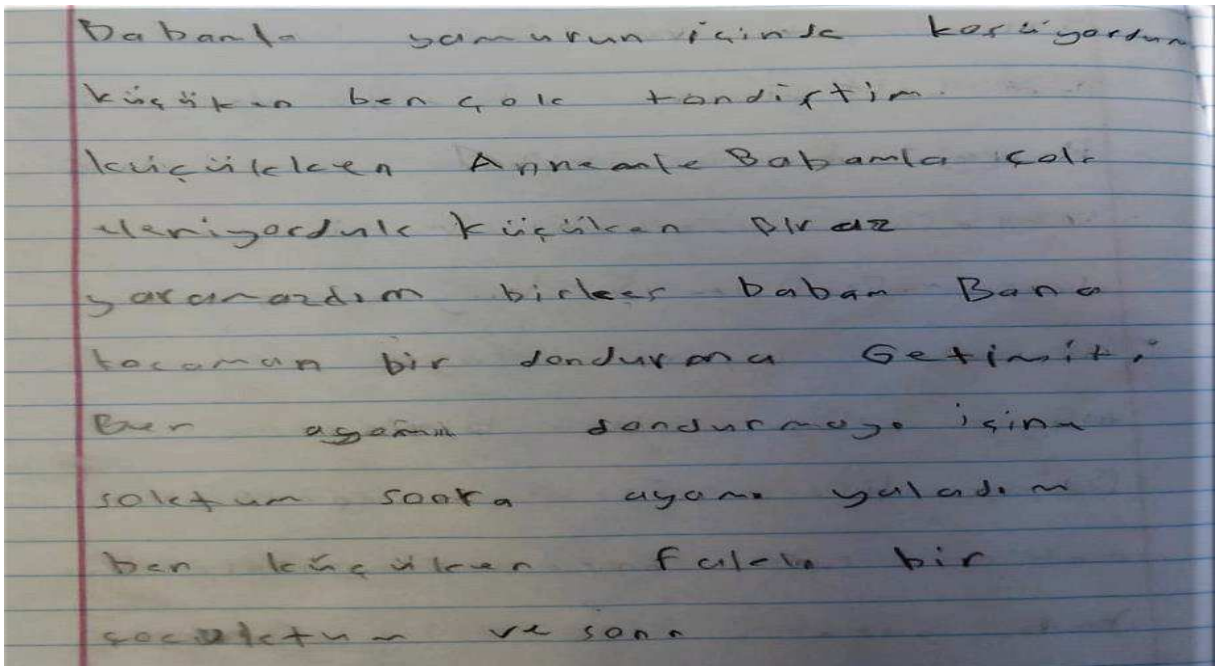
Görüntü 117 Ö11 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö11 kodlu öğrencinin yazısındaki okunma sıkıntısından dolayı cümleler net bir şekilde anlamlandırılmamıştır. Anı türüne örnek sayılabilir bir yazı oluşturan Ö11 cümlelerini yazıya dökerken sıkıntılar yaşamaktadır.



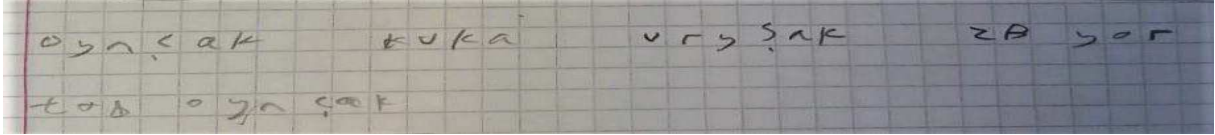
Görüntü 118-119 Ö12 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö12 kodlu öğrencinin yazısı anı türünün niteliklerini taşımaktadır. Cümlelerinde kullandığı zaman anıya uygun bir zamandır. Yazısındaki olay örgüsü mantıklıdır. Yer yer noktalama işaretini kullanan öğrenci bazı yerlerde büyük harfle kelimeye başlamıştır.



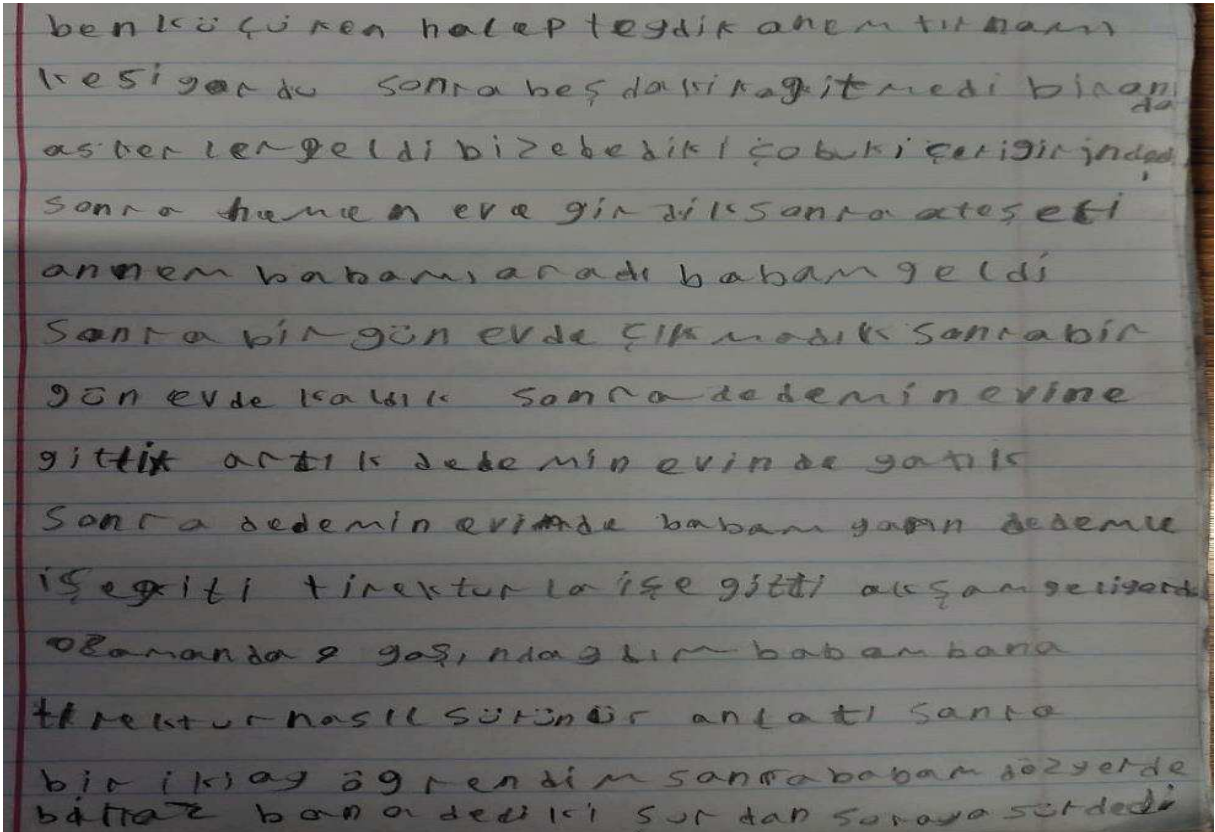
Görüntü 120 Ö14 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö14 kodlu öğrencinin yazısı incelendiğinde genel olarak anı türüne uygun bir metin yazdığını söyleyebiliriz. Yer yer okunmayan yapılar metinde bulunsa da kurgu başarılıdır. Arka arkaya “küçükken” yapısının kullanılması cümleleri tekdüze haline getirmiş olup kelimelerin yazımlarında hatalara rastlanılmıştır.



Görüntü 121 Ö15 kodlu öğrencinin anı yazısı

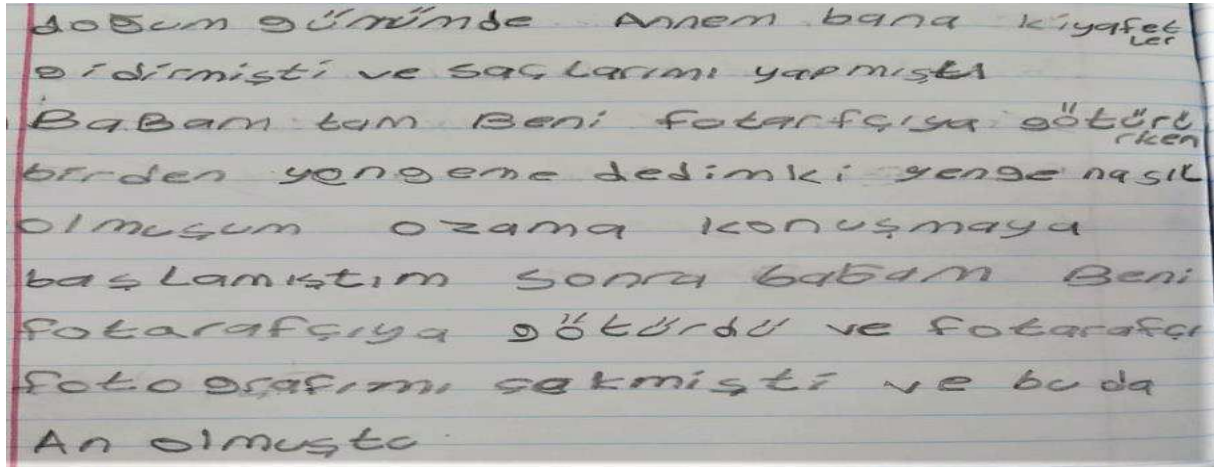
Ö15 kodlu öğrencinin yazısı anlaşılmamaktadır.



Görüntü 122 Ö17 kodlu öğrencinin anı yazısı

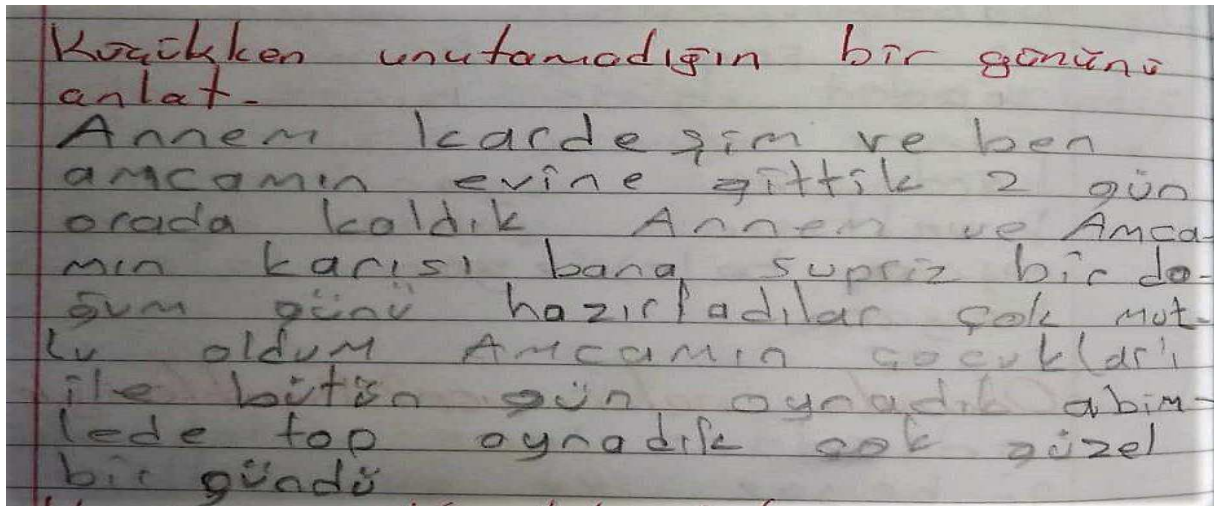
Ö17 diğer öğrencilerden farklı olarak anı metninde göç öncesinde yaşadığı bir olayı anlatmıştır. Öğrencilerde gözlemlenen genellikle o dönemleri hatırlamamak üzerine günlük hayata geçişken bu öğrencinin göç öncesinde yaşadıklarını anlatması onun kişisel gelişimi için son derece önemlidir. Anı savaş döneminde yaşadıklarını anlatmıştır. Cümlelerin kurgusu

başarılıdır. Ancak noktalama işaretini kullanmayan Ö17 aynı zamanda cümleye büyük harfle başlamamış olup bazı kelimelerin yazımında sıkıntı yaşamaktadır.



Görüntü 123 Ö21 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö21'in yazısı anı türüne uygun olarak yazılmış bir metindir. Cümlelerin yapısı başarılıdır. Diğer öğrencilerde de olduğu gibi noktalama işareti kullanımı ve cümleye büyük harfle başlama bu öğrencide de sorundur. Cümleler zaman bakımından yazılış amacına uygun olarak yazılmıştır.



Görüntü 124 Ö22 kodlu öğrencinin anı yazısı

Ö22 kodlu öğrenci yazısını anı türüne uygun olarak planlayarak yazmıştır. Cümlelerin kurulumu oldukça başarılıdır. Cümlede kullanılan zaman yazı türüne uygundur. Anlaşılmayan kelime yoktur. Akrabalık isimleri büyük harfle başlatılmıştır. Cümle başları büyük harfle başlamamış ve cümlelerde noktalama işareti kullanımı eksikliği bulunmaktadır.

Anı türündeki yazılar genel olarak değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı yazılar yazdığı gözlemlenmiştir. Kız öğrenciler yazılarında daha çok ayrıntıya yer vermiş olup daha düzenli ve düzgün kalıplı cümleler kurmuşlardır. Anlatımları istenen metin türüne uygun olarak oluşmuştur. Erkek öğrencilerin yazıları ise okunaksız, kısa ve anı türünden uzak ifadelerle doludur. Anadile göre yazılar yorumlandığında Kürtçe anadiline sahip öğrencilerin Türkçenin mantık yapısına daha uygun cümleler kurdukları ortadadır. Arapça anadiline sahip öğrenciler düşüncelerini yazıya aktarmakta güçlük çekmişlerdir. Yazmaya başlamadan önce özellikle Arap erkek öğrenciler direnç göstermişlerdir.

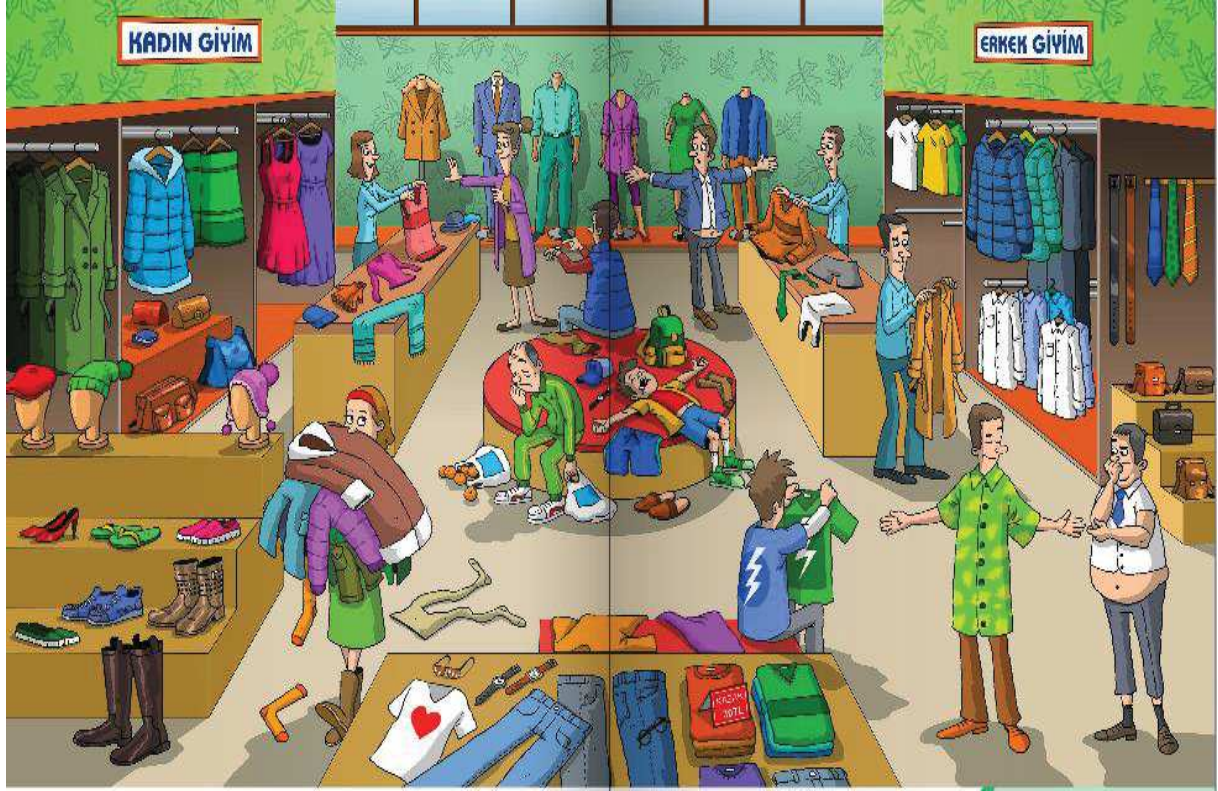
Dil bilgisi etkinliği olan bilinen geçmiş zamanla ilgili cümleleri diğer zamanlarda kurulmuş cümlelerden ayırma etkinliğinde etkinlik cümleleri şu şekilde seçilmiştir:

- Okuldan gelirken markete uğradım.
- Yaz tatilinde İstanbul'da olmayacağız.
- Her zaman buraya gelip kitap okurum.
- Dün oynadığımız maçta ayağım ağrıdı.
- Öğretmen şimdi ödevlere bakıyor.
- Bugün çok sustun, iyi misin?
- Çok acıktım, benimle yemek yer misin?
- Ali ile hep burada oyun oynardık, biz çok iyi arkadaştık.
- Annemle birlikte kek yapıyoruz.
- Dün bize neden gelmedin?

Cümleler tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilere 5 dakika süre tanındı. Ardından öğrencilerden hangi cümlelerin bilinen geçmiş zamana ait olduklarını bir kâğıda yazıp öğretmen masasının üzerindeki kutuya bırakmaları istendi. Öğrencilerden Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12 ve Ö22 tüm cümleleri doğru bir şekilde bulurken, Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18 ve

Ö22 en az 3 yanlış buldu. Ö3, Ö11, Ö15, Ö19 ve Ö20 7 ve üzeri yanlış bularak bu etkinlik için yeterli başarıyı sağlayamadılar.

Haftanın bir diğer konusu olan kıyafetler konusuyla birlikte sıfatların iyi anlaşılabilmesi için çeşitli kıyafet görseli sınıf ortamına getirilmiştir.



Görüntü 125 Giysiler görseli (YEE RTÖ, s. 48)

Görselden faydalanarak görselde bulunan kıyafetlerin isimleri, renkleri, görüntülerine dair öğrencilerin görseli yorumlamaları istenmiştir. Bu etkinlik başarıyla tamamlanmış olup bütün öğrenciler kıyafetlerin isimlerini ve özelliklerini doğru bir şekilde anlatmışlardır.

Son olarak konuyla ilgili farklı dönem ve milletlere ait kıyafetlerin görselleri sınıf ortamına getirilmiş görsel hareketle yazma çalışması yapılmak istenmiştir. Ancak öğrenciler bu kıyafetleri bilmediklerini ifade etmişlerdir ve yazma direnci göstererek yazı çalışmasını yapmak istememişlerdir. Bu derste öğrencilere öğretmen dönem kıyafetlerinin ne olduğunu anlatmıştır.

Tablo 44

Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (48-36 puan)	Nitelikli (35-24 puan)	Ortalama (23-12 puan)	Geliştirilmeli (12-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö21	Ö1, Ö3, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20	Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö16, Ö22	Ö11, Ö15, Ö19

Altıncı haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları durumu ortadadır.

Tablo 45

Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö5, Ö7, Ö18, Ö21	Ö4, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö14, Ö16, Ö22	Ö3, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Altıncı haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularına bakıldığında değerlendirilme durumunda cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 46

Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö12, Ö21	Ö7, Ö14, Ö17, Ö18	Ö1, Ö8, Ö10, Ö13, Ö16, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Altıncı haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerde istisnalar dışında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 47

Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö18, Ö20, Ö21	Ö1, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16	

Altıncı haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin başarı durumlarının iyi olduğu göze çarpmaktadır.

Genel anlamda ise; cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 48

Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö21	Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö17, Ö18	Ö1, Ö9, Ö13, Ö14, Ö20, Ö22	Ö3, Ö6, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19

Altıncı haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde istisnalar dışında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 49

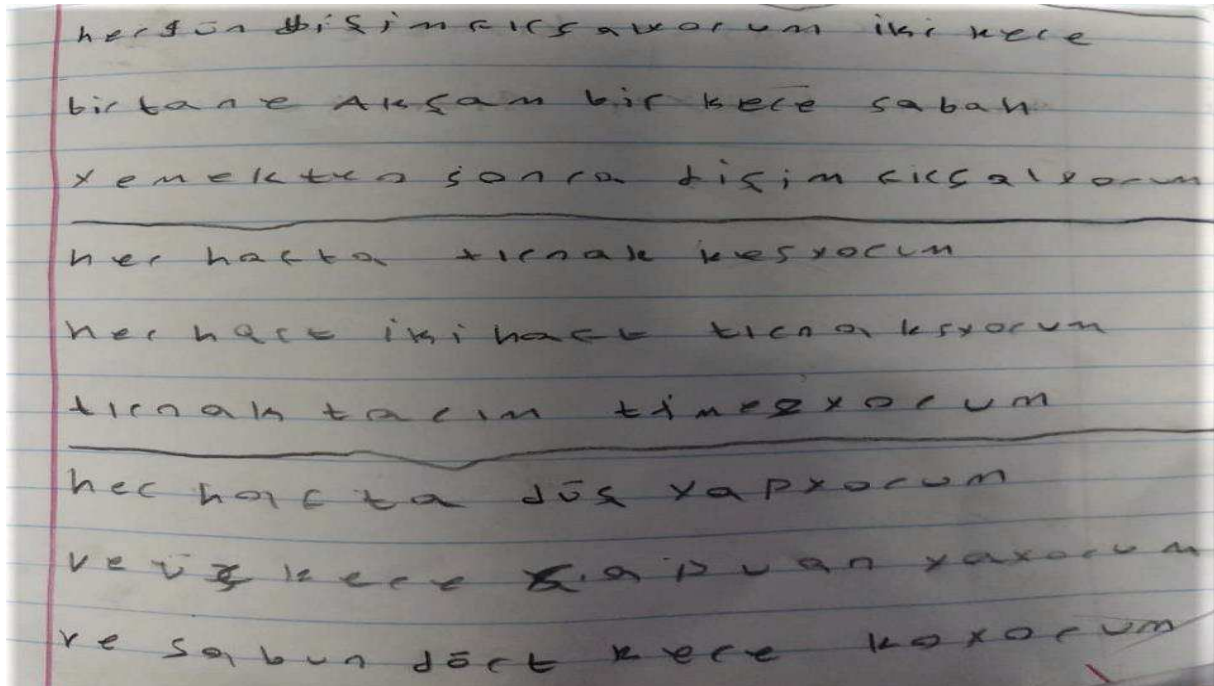
Suriyeli Öğrencilerin 6. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (4) puan	Nitelikli (3) puan	Ortalama (2) puan	Geliştirilmeli (1-0) puan
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18, Ö21	Ö1, Ö3, Ö8, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22	Ö6, Ö9, Ö11, Ö15	

Altıncı haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde genel olarak öğrencilerin başarı oranı yüksektir. Ayrıntılı incelemelerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

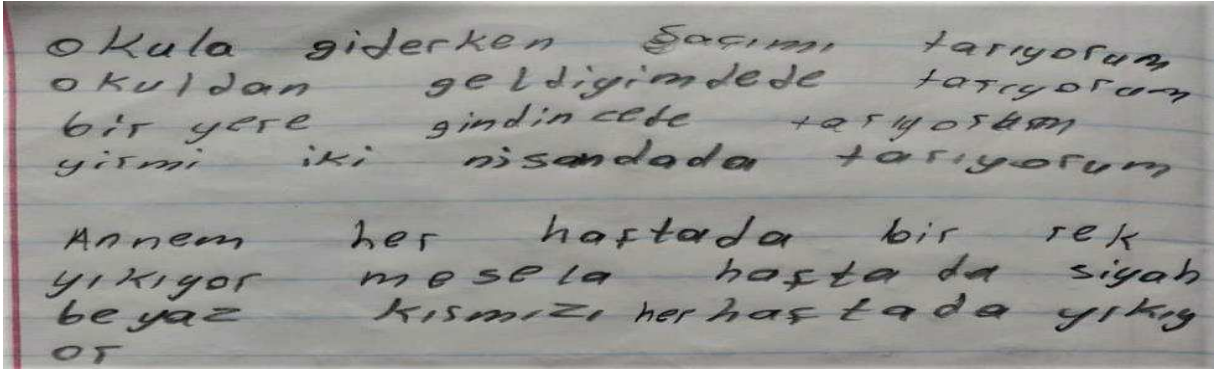
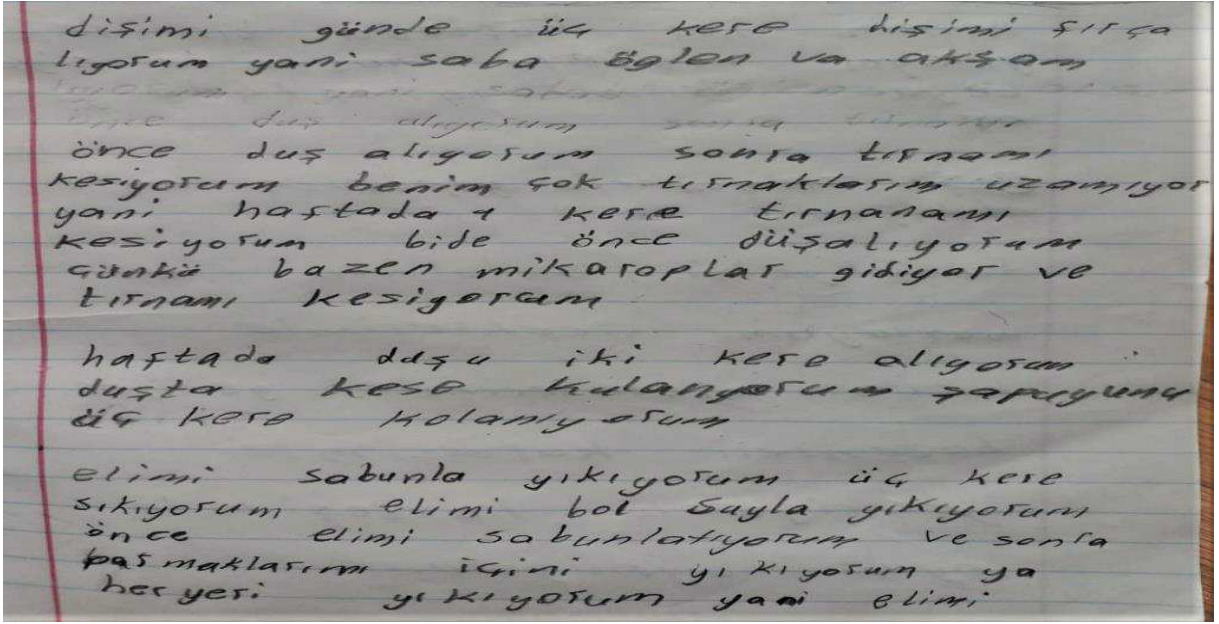
Yedinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Derse girişte öğretmen “Bir kişinin kendisi için yaptığı temizlik alışkanlıkları nelerdir?” şeklinde sorusunu sorarak dersi başlatır. Sınıf genel olarak “El yıkamak, banyo yapmak, peçete kullanmak, saç taramak, tırnak kesmek...” cevaplarını öğretmene aktarır. Ardından öğretmen öğrencilerin bilgilerine eklemeler yapmak amacıyla öğrencilere eğitici bir video açar. (“Videonun linki: <https://www.youtube.com/watch?v=JE1kuKII6bw>”) İzlenen videonun ardından öğrencilere videoda ne anlatılmak istendiği, videodaki kişisel temizlikle ilgili bahsedilen öz bakım becerilerini kendilerinin yapıp yapmadıkları sorulur. Ardından öğrencilerden kendilerinin yaptıkları kişisel temizliklerle ilgili birer yazı yazmalarını ister. Yazı örnekleri şu şekildedir:



Görüntü 126 Ö1 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö1 kodlu öğrenci temizlik alışkanlıkları üzerine kaleme aldığı yazısında bir hafta boyunca yaptığı kişisel temizlik eylemlerini kaç kere tekrar ettiğini yazmıştır. Yazıyı bir bütün olarak ele almak yerine parça parça yazan Ö1'in anlatımı anlaşılırdır. Harflerin yazımlarında harf karakterlerine uygun yazmamaktan dolayı yazının görüntüsü çok iç açıcı olmasa da içerik başarılıdır. Cümleye büyük harfle başlamama ve noktalama işareti kullanmama durumu devam etmektedir.



Görüntü 127-128 Ö4 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö4 kodlu öğrencimizin yazdığı kişisel temizlik konulu yazısı oldukça başarılı bulunmuştur. Bir bütün olarak konuyu ele almış sözcük dağarcığında konuyla ilgili kullanabileceği pek çok kelimeyi kullanarak metni zenginleştirmiştir. Cümlelerin bitiş yerleri bellidir ancak noktalama işaretlerini kullanmayı ve büyük harfle cümleye başlamayı bir hata olarak karşımıza çıkmaktadır.

Say Terasa

Arkadaşlar Sağlarımızı kendimiz temizleyelim
Annemiz terasın bazı kişiler sağlarını
kendi yapıyor mesela ben eskiden
kendi temizliyordum Ama sonra düşündüm ki
Arkadaş Annem terasın benim ve
Eğer Sağınızı temizlerseniz Lütfen
Lütfen Yada Toka Kodun Çünkü
bazı kişiler bakmasa Siz Onlara
Söyleyin ve bizi

el yıkama

İlk önce yemektan önce ellerimizi
yıkayalım sonra yemektan sonra yine
ellerimizi yıkayalım ve baktıktan sonra
yine ellerimizi yıkayalım eğer ellerimizi yıkama
sak hem silme girer ve bitler girer
eğer ellerimizi yıkarsak küpürs girer
ve Bitler kanımızı alabilir o yüzden
Lütfen sağlarımızı kuruyalım ve
tarayalım eğer taraymasak ve silme
bitle düşünüyorduk o yüzden
Sağımızı Anneler bakın ve Anneler
size her gün dus yapın girmesin
için gıcıklikle siz kendinizi dus yapmadığınızı

Kıyafet temizliği

Görmek her dus yaptınızda kıyafetleri
destirin tapi dusla yapmadınızda yine
hergün eldiveni destir ve temiz
olacak ve kıyafetlerinizi kiletleme
Garmur etmedin ve eldiveninizi kiletlemedin
hata yeni eldiveni bir eğer giymişsen
o eldiveni giğ ve giymişsen kiletleme
temiz olsun ve bitti.

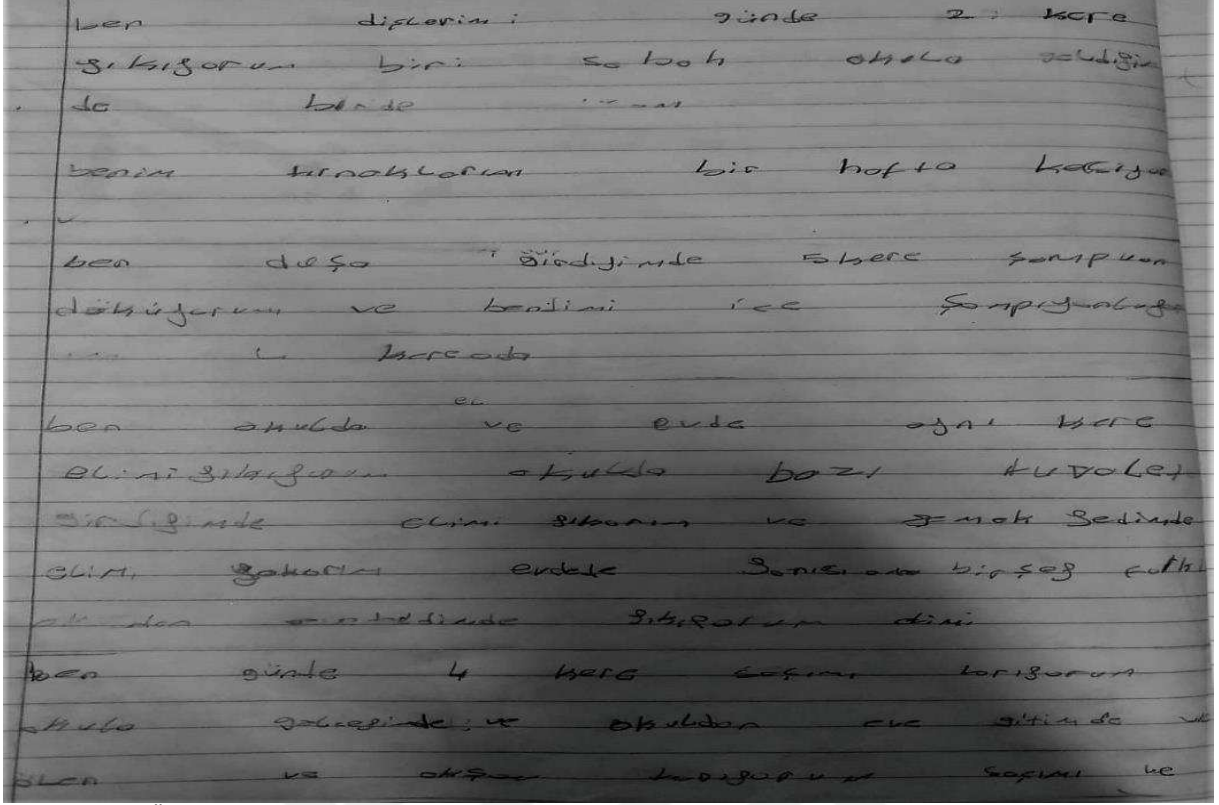
Ben hergün dus yapıyorum çünkü
eğer dus yaparsak hem bitleniriz hem
bitleniriz ve eğer dus yaparsak mesela
Ben buda birdivenim buda sıcak suyla
yıkıyorum ve Sambaun Bitler duşuyorum
ve keseyi buda yapıyorum ve
eğer tertliysek tapi iki dus yapmak zorunda
yız
ve eğer tertliysek ve dus yaparsak
hastaya oluyorum ve sonra eczaneye
gidimiz sonra iğne yada ilaç verir
ve hergün dus yaparak onuktayalım
ve dusla sağımızı tarayalım onuktayalım
görüşme üzere

diş fırçama 1
 diğ fırçalamaya çok iyi bişey gunku
 eğer dişlerini fırçalamısan dişleri curur
 ve eğer bilerini fırçalamıyorsa çok
 koruma için güğlerini düzenli solar
 sen bir önce kek kere bilerini
 fırçalıyorsun ben bir günde 3 kere
 fırçalıyorum biri saat 10'da ikideyken
 öğle yemem ve yemekten önce dişlerimi
 fırçalıyorum ve yemekten sonra dişlerimi
 yine fırçalıyorum eğer fırçalamısan dişleri
 siyaha dönüşür ve bitti

tırnak kesme 2
 Ben tırnami her kızarda kesiyorum
 eğer kesmesek tüm mikroplar gelir
 her bir kızda tırnami kesmeliyiz
 ve kesmesen mikroplar olurdu tüm
 mikroplar sana gelir sana kimse
 git tırnami kes senin kendin
 kesmen lazım çünkü sen misafir değilsin
 bit dimiz git Annene dedi benim
 tırnami uzamış annen ne dicesin
 gel sana kesim belki sen istemiyorsun
 Annen sana dicesi gel çocuğum
 senin tırnami kesim mecburen kesmek
 zorundasın annem öğrenmişindir ve bitti

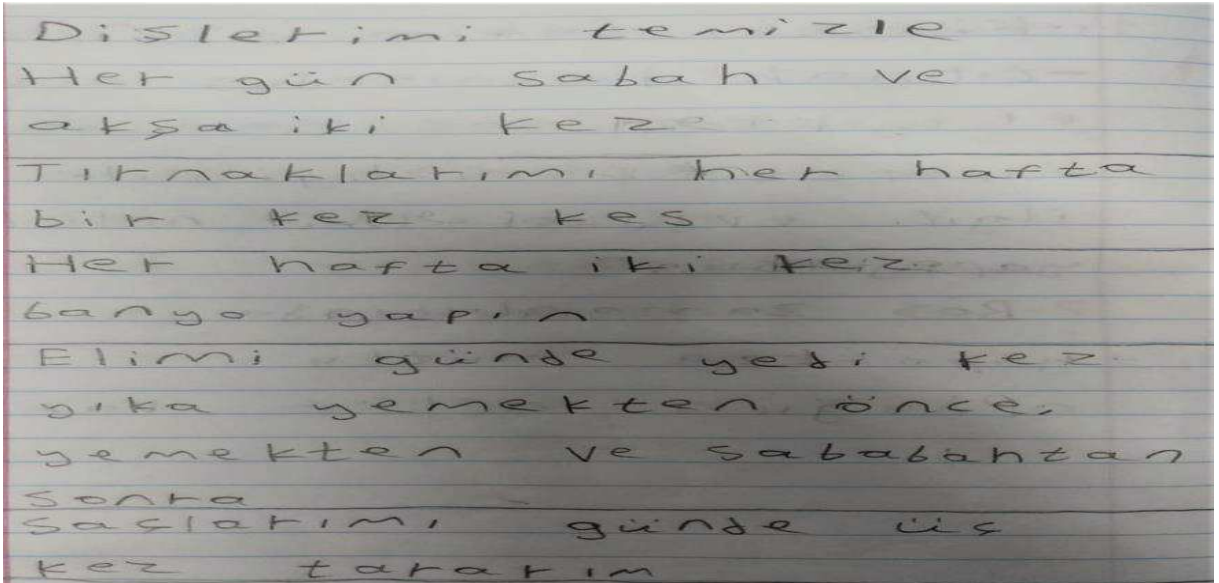
Görüntü 129-130-131-132-133-134 Ö5 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö5 kodlu öğrenci kişisel temizlik konulu yazısını parçalara bölerek 6 sayfada anlatmayı tercih etmiştir. Yazı yazmaya karşı hevesli olan Ö5 aklındakileri cümlelere aktarırken mutlu olduğunu sınıf ortamında oldukça fazla dile getirmektedir. Yazının tamamına baktığımızda bir topluluğa hitap edermiş gibi yazan Ö5 bu konu hakkında bilgilendirme yaparcasına yazıyı kaleme almıştır. Bazı sözcüklerin yazımlarında hatalar olsa da hitap şekli, cümlelerin kuruluşu oldukça başarılıdır. Sınıf ortamında yaşanan olayları metin içinde yer vermesi yazısının inandırıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Kelime varlığındaki konuyla ilgili kelimeleri çeşitli şekillerde kullanması yazma konusunda her geçen gün Ö5'in daha da ileriye taşındığının bir işaretidir. Temizlik sürecindeki eylemlerin uygulanışları hakkında geniş bir açıklama yapan Ö5'in yazısı başarılı bulunmuştur. Bu tip konularda bilgilerini aktarmak isteyen öğrenci yazma aşamasında diğer arkadaşlarına da yardımcı olmaktadır.



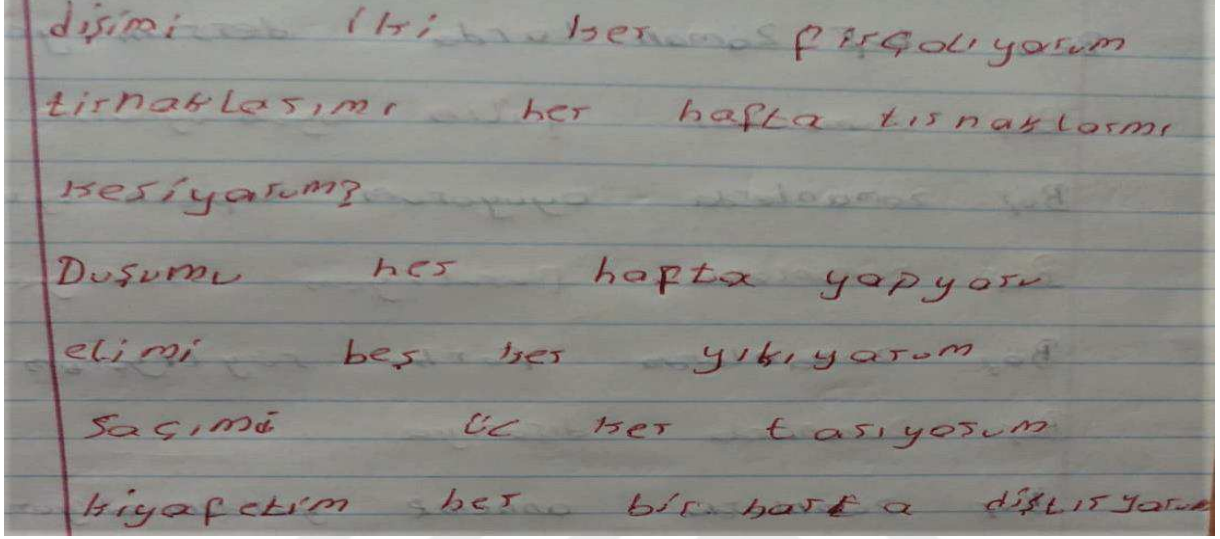
Görüntü 135 Ö7 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö7 kodlu öğrencinin temizlik konulu yazısına baktığımızda kendi içinde parça parça konuları ele aldığını ve bir bütünü oluşturabildiğini görmekteyiz. Kendi yaptığı temizlik eylemlerini anlatan öğrenci eylemlerin sıklıklarını yazısında anlatmıştır. Bazı bağlaçlar kelimeyle bitişik halde yazılmış ve kelimelerin çoğunda yazım hataları bulunmaktadır. Sözcükler arası boşluk fazla olduğu için bu durum okunuşluluğu olumsuz yönde etkilemiştir.



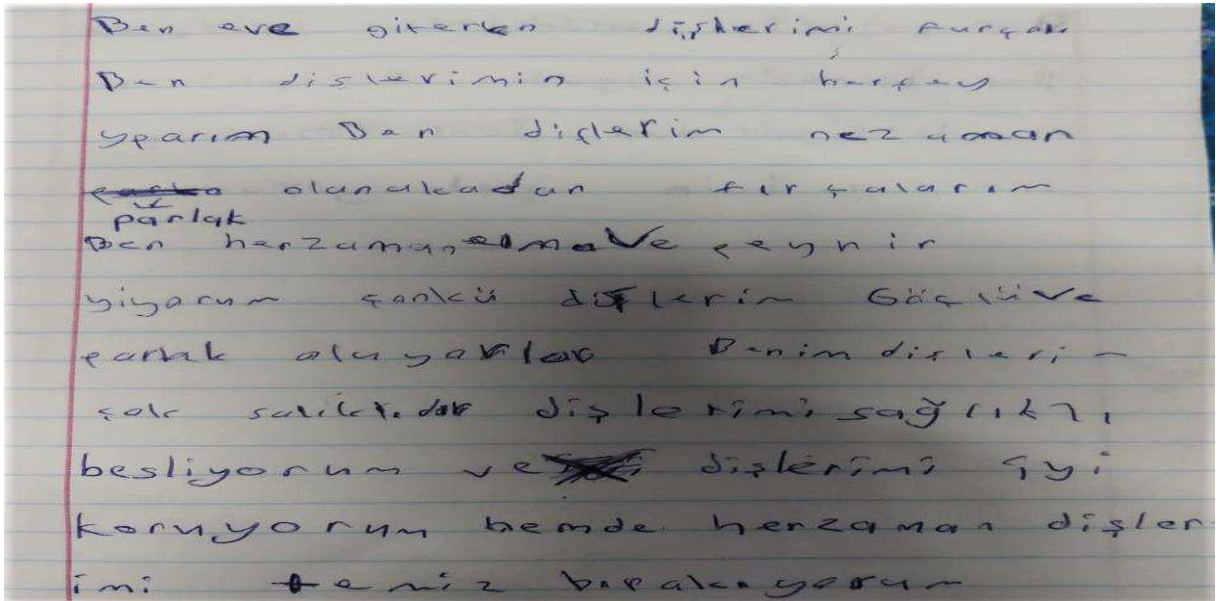
Görüntü 136 Ö8 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö8 kodlu öğrencinin temizlik konulu yazısında özne karmaşası vardır. Parça parça kendi yaptığı kişisel temizliği anlatan öğrenci yazısını bölmelere ayırarak metnini planlamıştır. Kişisel temizlik eylemlerinin sıklığından bahseden öğrencinin yazısında özne karmaşası haricinde bir yazım yanlışı yapmamıştır.



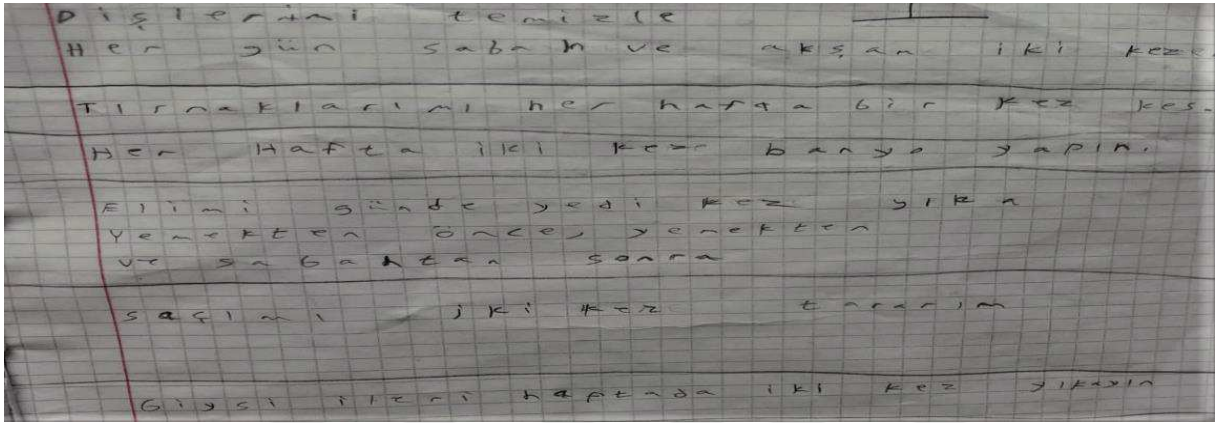
Görüntü 137 Ö13 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö13'ün yazısı incelendiğinde temizlik alışkanlıklarının sıklığı hakkında bilgi verdiğini görmekteyiz. Cümleye büyük harfle başlamayan öğrenci soru işaretini yanlış yerde kullanmıştır. Cümlelerin anlamlandırılması zor olsa da bir bütün olarak bakıldığında anlatılmak istenen anlaşılmaktadır.



Görüntü 138 Ö14 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

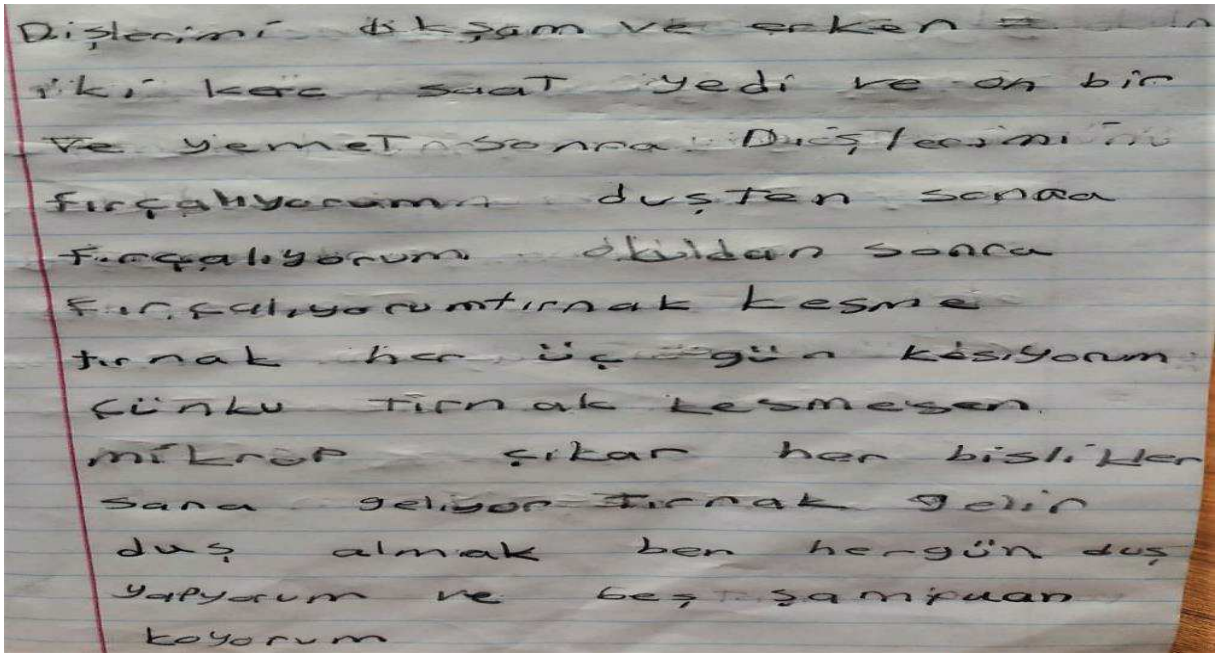
Ö14 kodlu öğrencinin yazısının okunaksızlığından kaynaklı olarak anlamlandırma problemi yaşansa da genel olarak bakıldığında kişisel temizliğin insan sağlığı üzerindeki etkileri hakkında bilgilendirme yaptığı görülmektedir. Öğrenci kurşun kalemle yazılma komutuna uymayarak tükenmez kalemle yazısını yazmış ve yanlış yaptığı yerleri karalamak durumunda kalmıştır. Cümlelerde kelimelerin yazımından kaynaklı sıkıntılar olmakla birlikte noktalama işaretlerinin kullanılmayışı ve cümlelere büyük harfle başlanmayışı hatalara sebep olmuştur.



Görüntü 139 Ö15 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

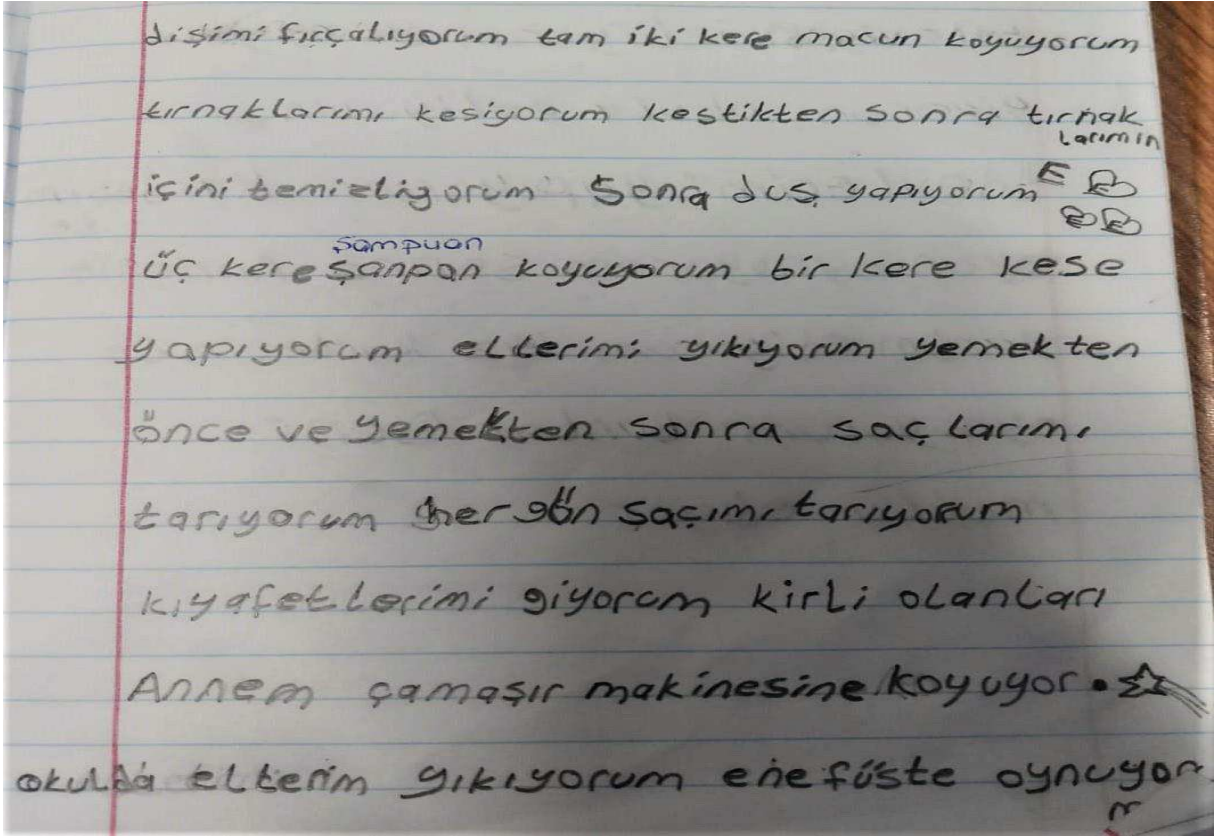
Ö15 kodlu öğrenci ile Ö8 kodlu öğrenci kardeşler ve aynı sınıfta eğitim almaktadır.

Yazısını kardeşiyle ortak yazmıştır. İçerik ve şekil özellikleri birebir aynıdır.



Görüntü 140 Ö18 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö18 kodlu öğrenci kendi yazısında temizlik alışkanlıklarını ne şekilde yaptığından ve sıklıklarından bahsederek yazmıştır. Bazı söz kalıplarını ters olarak kullanan “kesme tırnak” düşüncelerini cümleye aktarırken kimi yerlerde sorunlar yaşasa da metnini bir bütünlük içinde yazmaya özen göstermiştir. Noktalama işareti kullanmayan öğrenci sadece metne başlarken cümleyi büyük harfle başlatmıştır. Bağlaçları ve neden-sonuç cümlelerini olması gerektiği gibi kullanan öğrenci kendini başarılı bir şekilde ifade etmiştir.



Görüntü 141 Ö21 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö21 kodlu öğrencinin yazısında çok iyi planlanmış bir kurgu olduğu görülmektedir. Noktalama işaretlerini kullanmayı ve cümleye büyük harfle başlamayı her ne kadar yapmamış olsa da cümleler oldukça anlaşılırdır herhangi bir bozuk cümleye rastlanılmamıştır. Bir iki kelime dışında hatası bulunmayan öğrencinin yazısı bütünlük içindedir. Eylemlerin yapılış sırasına dikkat eden öğrenci bu süreçte yazı yazmayı sevmeye başlamış ve her geçen gün daha az hatayla ve daha da Türkçenin mantık yapısına uygun cümlelerle karşımıza çıkmaktadır.

KİŞİSEL BAKIM

Diş fırçalama: Günde iki defa dişimizi fırçalarız. Sabah ve akşam sabah kahvaltının dan sonra fırçalarız. Akşam yatmadan önce fırçalarız. Günlük gece mikroplardan arınırız.

Tırnak kesme: Tırnaklarımız her uzadığında keseriz. Çünkü tırnak uzadıkça kırılıp canımızı acırtır. Tırnaklarımız her zaman kesip temiz tutarız.

Diş alma: Haftada 2 veya 3 kere banyo yaparız. Çünkü sağlıklı temizlikten gelir. Eğer banyo yapmazsak kirleşiriz ve kötü kokular en önemlisi mikroplar kapıp hasta olucuz. Banyo için sürekli banyo yapmayı temiz olmalıyız.

El yıkama: Günde birçok kez elimizi yıkamalıyız. Çünkü elimizin temiz olması demek her sağlıklı yaşamamız demek her

yaşamla yaşadığımızda her tuvalete gittiğimizde, oynaadığımızda ellerimizi sabunla yıkamalıyız.

Saç taranma: Her sabah kalktıktan sonra saçlarımızı tararız. Çünkü saçlarımızdaki bakterilerden arınırız ve saçımıza şekil veririz.

Kıyafet temizliği: Kıyafetlerimiz her zaman temiz tutulmalıdır. Çünkü her ne kadar temiz olursa hastalıklardan ve kötü kokulardan korunuruz. Kıyafetlerimiz pis olduğunda çıkartıp temiz kıyafetler giymeliyiz.

Görüntü 142-143 Ö22 kodlu öğrencinin kişisel temizlik alışkanlıkları konulu yazısı

Ö22 kodlu öğrencinin yazısı incelendiğinde parça parça ama içinde bir bütünlüğü olduğunu yazısını buna göre planladığını görmekteyiz. İçerik kişisel temizliğin nasıl olması gerektiğine dayalı olarak yazılmakla birlikte cümleler neden sonuç ilişkisine uygun bir şekilde kurulmuştur. Anlatım anlaşılır cümleler başarılıdır. Yer yer noktalama işaretlerini kullanan öğrenci satır sonu kelimeyi ayırmada doğru ayrımlar yapmıştır. Ö22 her etkinlikte yazma konusunda daha da iyi bir hale geldiğini yazılarıyla kanıtlamaktadır.

Yazılar okunduktan sonra "Neden kişisel temizlik yapmalıyız?" sorusunun cevaplandırılması yapılarak diş fırçalamanın, diş almanın, saç kontrolü yapmanın, el yıkama

sıklığının çok olması gerektiğinin, tuvalet sonrası temizliğin önemi anlatılmıştır. Hastalıklar konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrenciler bu konuşmaya dâhil olarak hastalık kapmanın kötü bir şey olduğundan sonraki süreçte ilaç kullanımının olması ve bu süreçte insanın kendini çok kötü hissetmesi gibi durumların hayatımızı olumsuz yönde etkileyeceğinden bahsetmişlerdir.

Konu ile ilgili bir metin sınıfta okutulur. Bu metnin içeriğinde temizlik alışkanlıklarımızdan, bu alışkanlıkların sıklığından ve bizi mikroplardan koruması hakkındaki faydalı bilgilerden oluşmuştur. Buradan yola çıkarak öğrencilerden diyaloglu metin yazmaları istenmiştir. Ardından bu yazdıkları metni drama yoluyla sınıfta canlandırılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Ardından çalışma tüm sınıfın ortak metin çalışmasına dönmüştür. Öğretmen tahtaya bir cümle yazarak başlamış devamını öğrencilerin tamamlamasını istemiştir. Oluşan metin şu şekildedir:

NASIL HASTA OLURUZ?

Aslı: Merhaba Ali çok yorgun ve hasta görünüyorsun iyi misin?

Ali: Aslı merhaba. Evet ben çok hastayım doktordan geliyorum.

Aslı: Neyin var ne oldu sana Ali?

Ali: Annem o kadar söyledi, öğretmenim beni çok uyardı ama ben onları dinlemedim. Ellerimi hiç yıkamadım. Hep çamurda oynadım. Hep zararlı yiyecekleri gizli gizli yedim. Bunları yapmak çok güzeldi çünkü.

Aslı: Tabi sonra da hasta oldun değil mi Ali?

Ali: Sen de bana kızma Aslı. Evet hasta oldum. Sonra geçer dedim anneme kızdım haklı olduğum için daha çok yaramazlık yaptım. Banyo yapmak istemedim. Tırnaklarımı temizlemedim. Dişlerimi fırçalamadım. O yüzden bir sürü çürük dişim var şimdi.

Aslı: Peki sonra ne oldu?

Ali: Önce karnım ağrımaya başladı. İlaçlarımı alıyorum dedim anneme ama almadım. Sonra yorgun olmaya başladım. Yürürken bile nefes alamaz duruma geldim. Okuldaki çocuklar kötü kokuyorum diye benimle oynamamaya başladılar. Çok üzüldüm. Eve gittiğimde bir baktım ki kollarımda küçük lekeler çıkmaya başladı. Doktora gittim. Doktor çok hastasın dedi. Bir sürü ilaç verdiler. Şimdi kendimi iyileştirmeye çalışıyorum.

Aslı: Lütfen artık kendine dikkat et. Çok geçmiş olsun. Bundan sonra dikkat etmelisin kendine ve kendi temizliğine. Kendine iyi bak görüşürüz Ali.

Ali: Çok teşekkür ederim Aslı. Bundan sonra annemin sözünden çıkmayacağım. Umarım iyileşirim hemen. Görüşürüz arkadaşım.

Oluşturulan metnin ardından öğrenciler bu metne bir ders saati kadar hazırlanmışlardır. Hazırlıklar sonucunda Ö5-Ö8, Ö10-Ö19, Ö14-Ö21, Ö16-Ö12 drama gösterilerini sunmuşlardır. İnanırcılık, cümlelerin vurgu ve tonlaması, jest ve mimiklerin uyumu, akıcı anlatım özelliklerine bakılarak en başarılı grup Ö14-Ö21'in grubu olmuştur.

Tablo 50

Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (48-36 puan)	Nitelikli (35-24 puan)	Ortalama (23-12 puan)	Geliştirilmeli (12-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö22	Ö9, Ö11, Ö19	

Yedinci haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde genel olarak tüm öğrenciler başarı göstermiştir. Ayrıntılı incelemede ise; cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 51

Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21	Ö1, Ö8, Ö9, Ö12, Ö22	Ö6, Ö11, Ö15, Ö16	Ö3, Ö19, Ö20

Yedinci haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularına bakılarak yapılan değerlendirmelerde istisnalar dışında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 52

Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö21	Ö1, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13	Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö20

Yedinci haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularına bakıldığında puanlama kategorilerinde eşit dağılımlar görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 53

Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö21	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9, Ö19	Ö11, Ö15, Ö16

Yedinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularına bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin, ana dili değişkeni açısından ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 54

Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö21	Ö1, Ö7, Ö10, Ö13, Ö17, Ö18, Ö22	Ö6, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20	Ö3, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19

Yedinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularına bakıldığında puanlama kategorilerinde eşit dağılımlar görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 55

Suriyeli Öğrencilerin 7. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli
(4) puan	(3) puan	(2) puan	(1-0) puan
Ö2, Ö5, Ö7, Ö14, Ö18, Ö21	Ö1, Ö4, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17, Ö20, Ö22	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö16, Ö19	Ö11, Ö15

Yedinci haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularına bakıldığında nitelikli kategorisinde ağırlıklı bir dağılımın olduğu göze çarpmaktadır. Değişkenler açısından cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Sekizinci Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Hayatımızı devam ettirmek için beslenmeye doğal olarak da besinlere ihtiyacımız vardır. Dersin girişinde öğretmen öğrencilere “En sevdiğiniz yiyecekler hangileridir? Sağlıklı ya da sağlıksız yiyecekler içecekler nelerdir? Besinlerimizi nasıl tüketmeliyiz?” sorularını sorarak derse başlamıştır. Her öğrenci en sevdiği yiyecekleri söyledikten sonra sağlıklı yiyeceklere annelerin pişirdiği yiyecekleri örnek vererek sağlıksız yiyeceklere de markette satılan abur cuburlardan örnek verdiler. Besinlerimizi tüketme konusunda bol suda yıkayarak, taze meyve ve sebzeleri seçerek, marketten aldığımız ürünlerde son kullanma tarihine dikkat

ederek alma sözleriyle soru-cevap etkinliği son bulmuştur. Ardından yiyeceklerin bulunduğu görsel öğrencilere gösterilmiş yiyeceklerin telaffuzu konusunda öğrencilerle çalışmalar yapılmıştır.



Görüntü 144 Meyve ve sebzelerle ilgili görsel (YEE RTÖ, s. 40-41)

Öğrencilere resimdeki görsel gösterilmiştir ve tek tek işaret edilen meyve-sebzeler sorulmuştur. Büyük çoğunluk doğru telaffuzları sağlarken Ö15 ısrarla besinlerin isimlerinin Türkçesini Arapçasıyla karıştırarak söylemiştir. “limon-leymun, portakal-bordugal, patlıcan-batlıcan” şeklinde Ö15’in söylediği sözcüklerden sonra Arapçada ve Türkçede bu kelimelerin birbirine çok fazla benzediği hakkında öğretmen fikir sahibi olmuştur ancak Ö15 söyleyişini değiştirmemekte diremiştir. Sınıfın geneline bakıldığında uzun süredir Türkiye’de yaşayan öğrencilerin bu tip kelimelere alışkın olduğu çıkarımı yapılabilir durumdadır.



Görüntü 145 Yiyecek ve içeceklerle ilgili görsel (YEE RTÖ, s. 44-45)

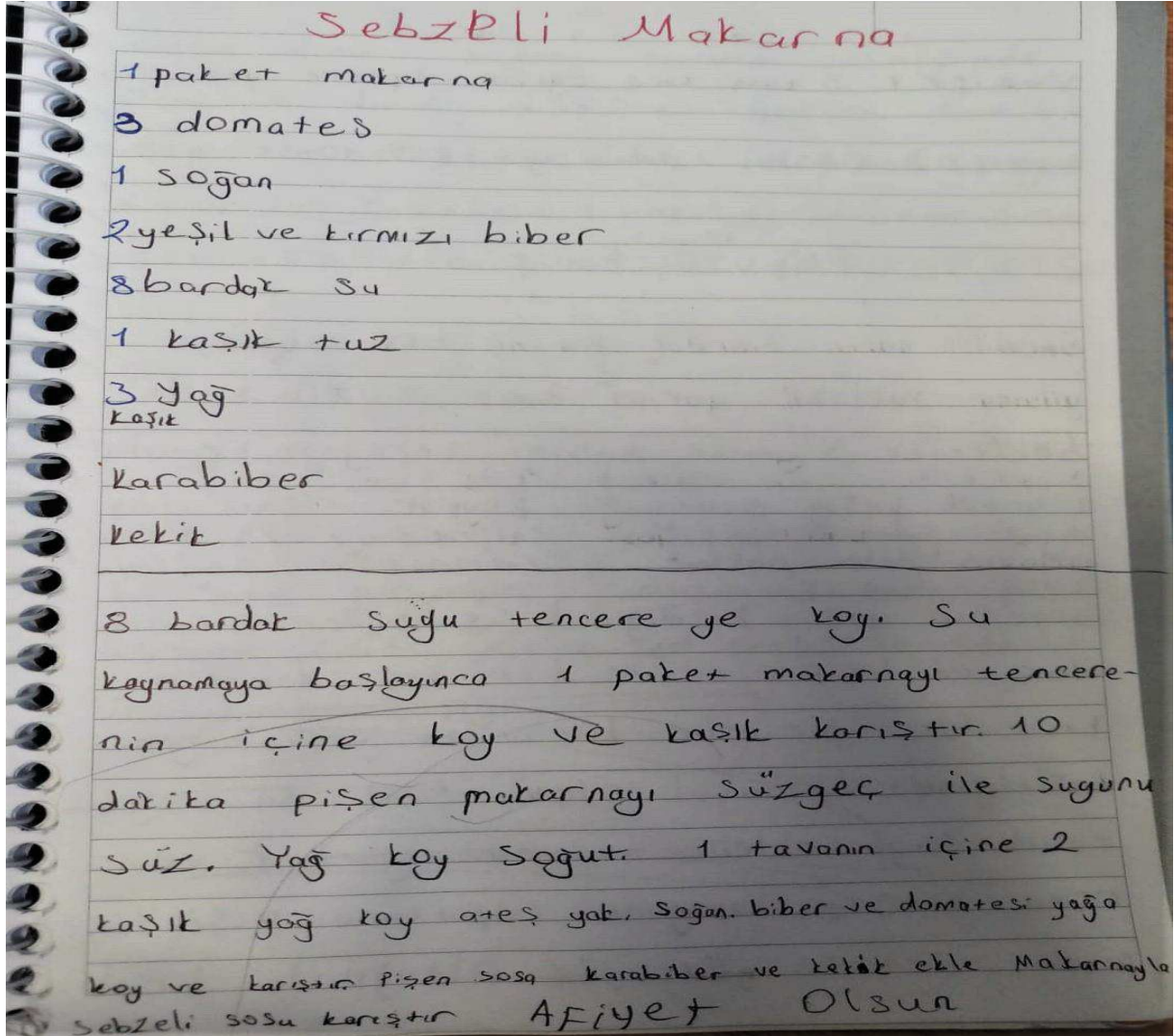
Öğrenciler bu görsel yardımıyla öğün dediğimiz kavramı kahvaltı, öğle yemeği ve akşam yemeğinin ne olduğunu bu öğünlerde nerelerin yeneceğini kavramışlardır. Telaffuz çalışması bu görselin ardından yine yapılmıştır. Telaffuz çalışmasında gözlemlenen durum Arap kökenli öğrencilerin özellikle besinler konusunda geçen kelimelerdeki sesli harfleri yanlış tonlamasıdır. Bunun altındaki sebep de Arapçada ve Türkçede aynı kavram alanına giren kelimelerin okunuşlarının benzer olmasıdır.

Görsel çalışmasının ardından öğrencilere kötü beslenme sonucu hastalanan bir insanın başına gelenlerin anlatıldığı bir video ile bir çocuğun annesiyle alışverişe giderken yararlı ve zararlı yiyecekleri öğrendiği eğitici bir video izletilir. Öğrenciler bu videoların ardından kendi yorumlamalarını başarılı bir şekilde yapmışlardır.

(“1.videonun linki: <https://www.youtube.com/watch?v=CGjGyLwglac>”)

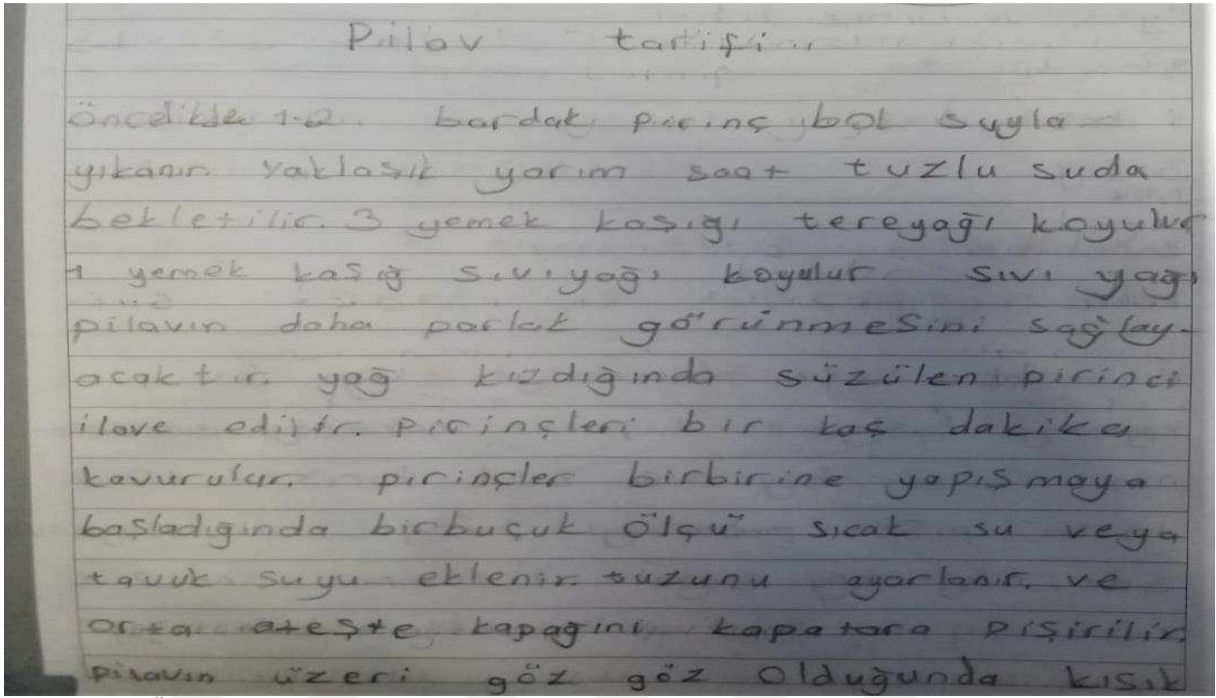
(“2.videonun linki: <https://www.youtube.com/watch?v=4685VavtvRg>”)

İzlenen videoların ardından ders kitabında (YEE TÖ2, 69) yer alan yemek tarifi adlı metin öğrencilere okutulur. Öğrencilerden buna benzer bir yemek tarifi yazmaları istenir. Yazılacak tariflerde kullanılacak cümlelerin zamanlarının şimdiki zamana ait olmasına yönelik vurgu yapılır. Yazılan tarifler şunlardır:



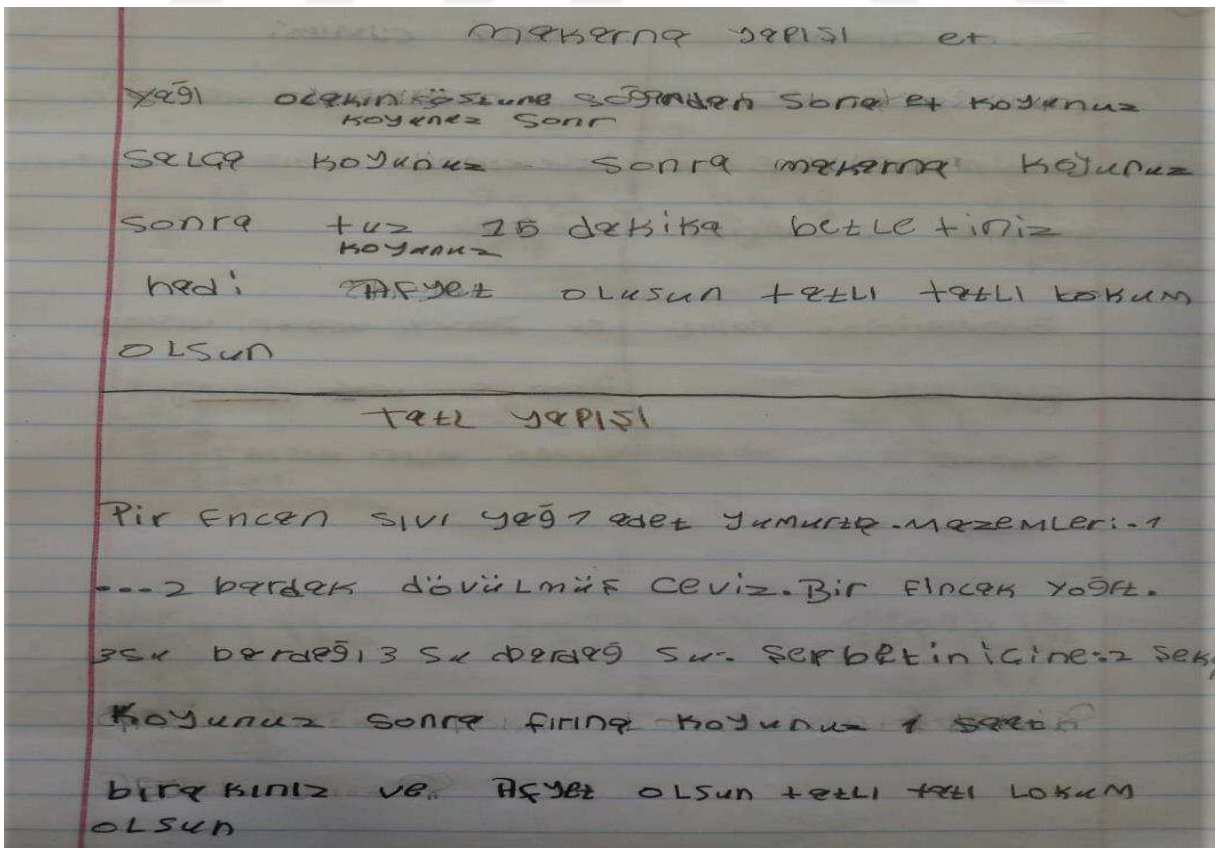
Görüntü 146 Ö2 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı

Ö2 kodlu öğrencinin yemeği bir makarna tarifidir. Metnin anlatımı başka birine yol göstermek için hazırlanmış bir yapıdır. Şimdiki zaman cümlelerde kullanılmamıştır. Genellikle emir kipli cümlelere yer veren Ö2 önceki derslerde işlenen emir kipi konusunun akla gelmesiyle metnini bu şekilde oluşturmuştur. Anlatım açık ve anlaşılırdır. Yiyeceklerle ilgili sözcük dağarcığındaki kelimeleri kullanan Ö2'nin anlatımında hiçbir sıkıntıya rastlanılmamıştır.



Görüntü 147 Ö4 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı

Ö4'ün yemek tarifi pilav olmuştur. Anlaşılır bir şekilde tarifi yazan Ö4 cümlelerin zamanını şimdiki zaman olarak kurgulamadan birine anlatıyormuşçasına yazmayı tercih etmiştir. Cümleler akıcı ve sadedir. Gereksiz iyelik eki kullanımına rastlanmıştır.



Görüntü 148 Ö5 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı

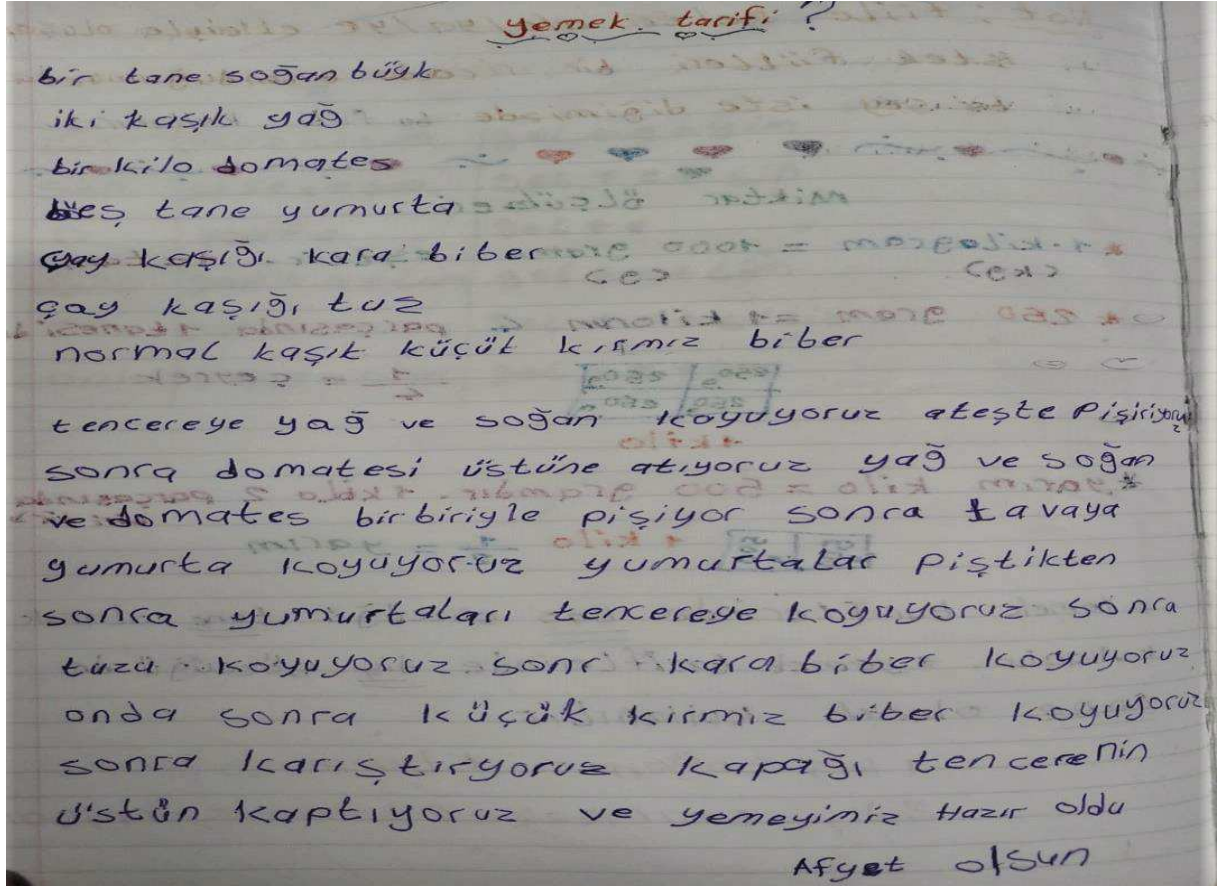
Ö5 kodlu öğrencinin yemek tarifi seçimi makarna ve adını vermediği bir tatlı olmuştur. Malzemeleri vermeden yapılışını anlatan Ö5 başka birine anlatırcasına yazısını kaleme almıştır. Cümleler zaman olarak şimdiki zaman komutuna uygun bir şekilde oluşturulmamıştır. Cümleler genel itibariyle anlaşılır bir şekilde yazılmış 2-3 kelime dışında yanlış kelime kullanımı yoktur.

Et - Makarna - Tamazim -
Şata - Pahalat - Tuz -
Makarna tencere içinde
koyorsun - ve su koyorsun
sonra 30 dakika bekliyorsun
sonra makarna çıkarırsın
sonra 15 dakika bekliyorsun.
sonra Et getirirsin
tencere içinde koyarsın
tamazim içinde koyarsın
sonra tuz ve Pahalat
ve şata tencere içinde

koyarsın tamazim
tence koyunca önce
Bir tabak getirirsin
tamazim ve su koyarsın
sonra şarısın sonra
tencere içinde koyarsın
sonra makarnaya getirirsin
tencere içinde koyarsın
sonra bekliyorsun 20 dakika
bekliyorsun sonra makarnaya
su gisi oldu
Aşiyet otosun

Görüntü 149-150 Ö12 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı

Ö12 kodlu öğrencinin yemek tarifi makarnadır. Malzemeler ve yemek yapılışı şeklinde iki farklı başlıkta konuyu ele almıştır. Yazının cümleleri içinde şimdiki zamanı da barındıran şekilde kurgulanmıştır. Cümlelerde özellikle de gelecek zaman kipiyle kurgulanan yapılarda günlük konuşma diliyle yazılan bölümlere rastlanılmaktadır “getireceğim – getircem, koyacağım – koycam”. Anlatım sade ve anlaşılırdır. Kelime hataları harf düzeyindedir.



Görüntü 151 Ö21 kodlu öğrencinin yemek tarifi konulu yazısı

Ö21 kodlu öğrencinin yemek tarifi malzemeler listesi ve yapılışının olduğu bölümle karşıımızdadır. Cümleler zaman komutuna uygun bir şekilde kurgulanmıştır. Aynı zamanda cümle ifadeleri anlaşılır, sade ve iyi bir şekilde planlanmıştır. Yazma hızından kaynaklı harf eksiklikleri anlamı etkilememektedir.

Yazma etkinliğinin genel değerlendirmesini yapacak olursak bu etkinliğe sadece kız öğrencilerden katılım sağlandığını görmekteyiz. Konu verildikten sonra erkek öğrenciler konu hakkında fikir sahibi olmadıkları için yazmak istememişlerdir. Sınıfta bulunan kız öğrencilerin

katılımıyla bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin yazılarına bakıldığında öğrenciler için son haftalara doğru daha anlaşılır ve Türkçenin mantık yapısına daha uygun cümlelerle süreci ilerlettikleri söylenebilir. Özellikle kız öğrencilerin kendilerini Türkçede yazılı bir şekilde ifade edebilmenin hevesiyle yazma etkinliklerine rağbet gösterdikleri çıkarımında bulunabiliriz.

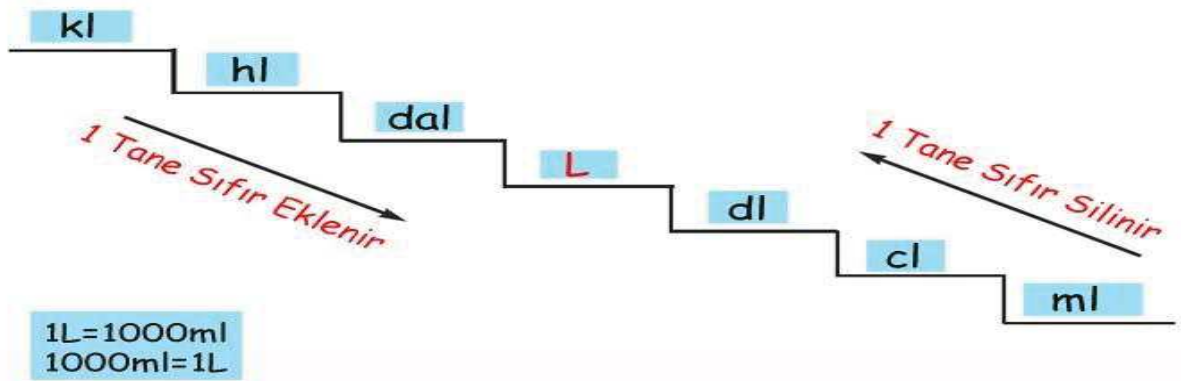
Sekizinci haftanın son günlerinde süreç para birimi, miktar ölçüleri ve alışveriş yapma konusuna ayrılmıştır. Öğretmen öncelikle Türk lirası görseli getirerek sınıf ortamında paraların değerleriyle ilgili açıklama yaparak günlük hayatımızda paranın kullanıldığı yerleri anlatmıştır.



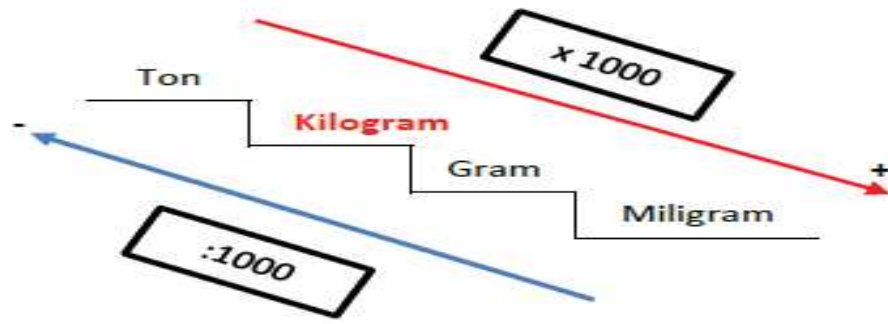
Görüntü 152 Türk lirası kâğıt paralar görseli

Öğrencilerin hemen hemen hepsi para kavramını günlük hayatında kullandığı için konunun anlatımı ve anlaşılmasında herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Hatta para hesabı yapıldığında öğretmenin gözlemi erkek Arap öğrencilerin matematik işlemlerinde çok iyi olduğu yönündedir.

Sıvı Ölçü Birimleri



Görüntü 153 Sıvı ölçü birimleri



Görüntü 154 Katı ölçü birimleri

Ölçü birimleri konusu derste işlenildikten sonra ölçülerde dönüşüm işlemleri üzerine çalışma yapılmıştır. Bu işlemler esnasında erkek öğrencilerin katılımı epey yoğun olmuş hatta matematik dersi işlememiz üzerine talepler gelmeye başlamıştır. Ardından ders kitabından (YEE TÖ1, s. 50) alışveriş etkinliği metni dinletilerek ve okutularak diyalogların anlamlandırılması çalışmaları yapılmıştır. Kalıp ifadeler ve diyalog içeriği öğrenciler tarafından anlaşıldıktan sonra öğrenciler bu metni drama gösterisine dönüştürmüşlerdir. Sınıf ortamında bulunan dil kartları yardımıyla bir manav dükkânı canlandırması yapılmış, alışveriş özellikle de pazar ortamında kullanılan sözcükler metne eklenerek öğrenciler drama uygulamalarını tamamlamışlardır.

Tablo 56

Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli
(48-36 puan)	(35-24 puan)	(23-12 puan)	(12-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22	Ö9, Ö11, Ö15	

Sekizinci haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularına bakıldığında çok nitelikli kategorisinde öğrenci yoğunluğunun olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 57

Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö18, Ö21	Ö1, Ö8, Ö10, Ö12, Ö17, Ö22	Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö20	Ö3, Ö11, Ö15, Ö19

Sekizinci haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularına bakıldığında puanlama kategorilerinde eşit dağılımlar görülmüştür. İstisnalar dışında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 58

Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö12, Ö21	Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18	Ö1, Ö6, Ö8, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22	Ö3, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19

Sekizinci haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularına bakıldığında puanlama kategorilerinde eşit dağılımlar görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 59

Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20, Ö22	Ö3, Ö6, Ö9	Ö11, Ö15, Ö16

Sekizinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 60

Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö17, Ö18, Ö21	Ö1, Ö7, Ö10, Ö12	Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö22	Ö3, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Sekizinci haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularına bakıldığında değişkenler açısından cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 61

Suriyeli Öğrencilerin 8. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (4) puan	Nitelikli (3) puan	Ortalama (2) puan	Geliştirilmeli (1-0) puan
Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22	Ö11, Ö15	

Sekizinci haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularına bakıldığında öğrencilerin ağırlıklı olarak başarılı oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Dokuzuncu Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

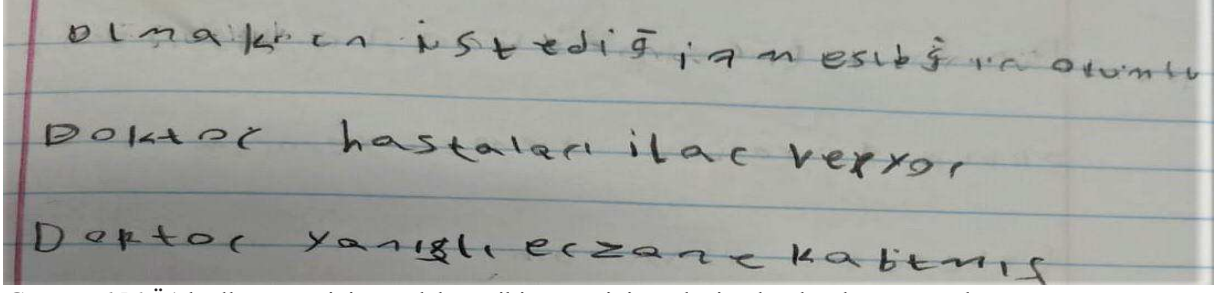
Dokuzuncu haftanın konusu mesleklerdir. Öğretmen derse öğrencilerin ilerde hangi bölümü okumak istediklerini, hangi mesleği seçeceklerini ve neden bu mesleği yapmak istediklerini sorar. Ardından meslekler ve yaptığı işlerle ilgili resim ve slayt gösterimini yaparak meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları için öğrencilerin meslekler hakkında bildiklerini ortaya çıkartmaya çalışır.

Tablo 62

Öğrenci Kodları ve Meslek Tercihleri

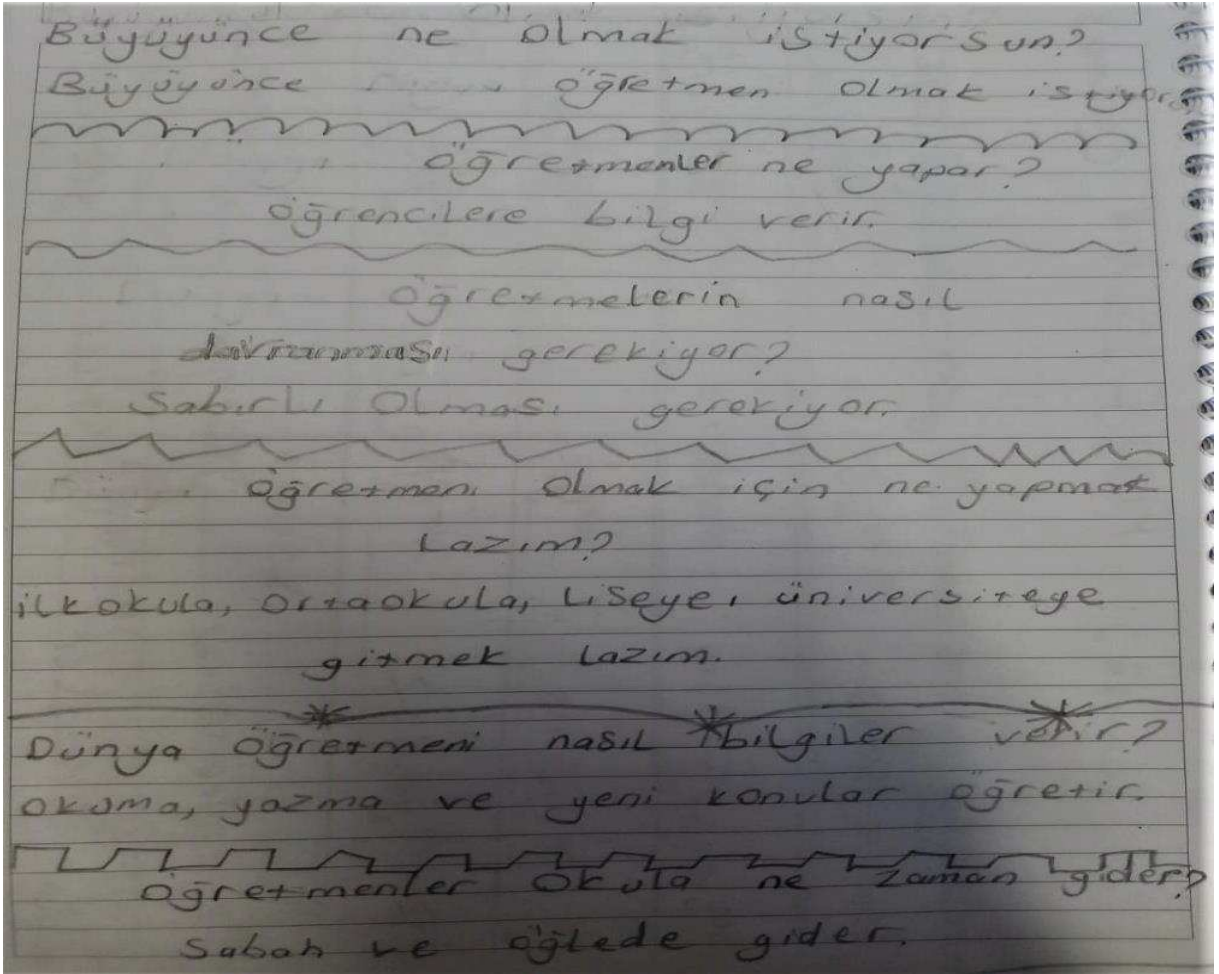
Öğrenci Kodu	Seçtiği Meslek	Öğrenci Kodu	Seçtiği Meslek
Ö1	Rehberlik Öğretmeni	Ö12	Doktor
Ö2	Öğretmen	Ö13	Doktor
Ö3	Türkçe Öğretmeni	Ö14	Yazar
Ö4	Kuaför	Ö15	Astronot
Ö5	Doktor	Ö16	Aşçı
Ö6	Avukat	Ö17	Mühendis
Ö7	Doktor	Ö18	Öğretmen
Ö8	İnşaat Mühendisi	Ö19	Rehberlik Öğretmeni
Ö9	Mühendis	Ö20	Öğretmen
Ö10	Öğretmen	Ö21	Pilot
Ö11	Futbolcu	Ö22	İngilizce Öğretmeni

Meslek seçimi etkinliğinin ardından benzer meslek seçimleri olan öğrenciler gruplandırılıp seçtikleri mesleğin olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili öğrencilerden bir grup yazısı yazmalarını yönünde yazma etkinliği oluşturulmuştur. Gruplarda çıkan anlaşmazlıklar ve bunların çözümüne dair bir ilerleme kaydedilemeyince öğretmen öğrencilere *“Bir gün boyunca olmak istediğiniz mesleği tekrar düşünün ailenizden, arkadaşlarınızdan fikir alarak bir sonraki gün herkes tek başına bir yazı çıkaracak. Bakalım kimler fikrini değiştirecek?”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. Yapılan bu açıklamanın ardından sınıf gündemi meslekler konusu hakkında sorularla geçmiştir. Ertesi gün meslekler hakkında birey bazında kaleme alınan metinler şu şekildedir:



Görüntü 156 Ö1 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö1'in yazısı kapsamlı bir şekilde seçtiği mesleği ele alan bir yazı değildir. Bir gün öncesine göre fikrinde bir değişim söz konusudur. Yazının ikinci cümlesi anlaşılır değildir.



Görüntü 157 Ö2 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö2 kodlu öğrencinin yazısı parçalar halindedir. Meslek seçim durumu önceki günle aynıdır. Mesleğim olumlu ve olumsuz yanlarının yanında bu mesleğe nasıl ulaşılır, mesleğin niteliği nedir gibi sorulara cevaplar verir nitelikte bir yazı ortaya çıkarmıştır. Metin şekil itibarıyla eksiksizdir. Cümle kurguları başarılıdır.

OLMAK İSTEDİĞİN MESLEĞİN OLUMLU-
OLUMSUZ FARKINI YAZ Ben en çok
DOKTOR OLMAK İSTİYORUM YADA MÜHÜRİS
HİÇ SEMEDİĞİM SEY HAYVAN BAKICI
VE HİÇ SEMEDİĞİM SEY AVUKAT VE
SEMEDİĞİM SEY POLİS VE ÖĞRETMEN OLMAK
İSTİYORUM VE HİÇ SEMEDİĞİM SEY
TERTİZİ HİÇ SEMİYORUM HİÇ OLMAK
İSTEMİYORUM VE BAKICI OLMAK İSTİYORUM
YADA PASAÇI OLMAK İSTİYORUM
TELEFONCU OLMAK İSTİYORUM YADA
ELEKTRİCİ OLMAK İSTEMİYORUM YADA
AVUKAT OLMAK İSTİYORUM VE SAKICI OL
MAK İSTİYORUM

Görüntü 158 Ö4 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö4 kodlu ilgi duyduğu ve ilgi duymadığı meslek alanlarıyla ilgili kendini ifade etmeye yönelik bir yazı yazmıştır. Olumlu ve olumsuz yanlar adı altında bir metin kaleme almamıştır.

olmak istediğin mesleğin olumlu ~~olumsuz~~
tarafını yaz.

olumlu

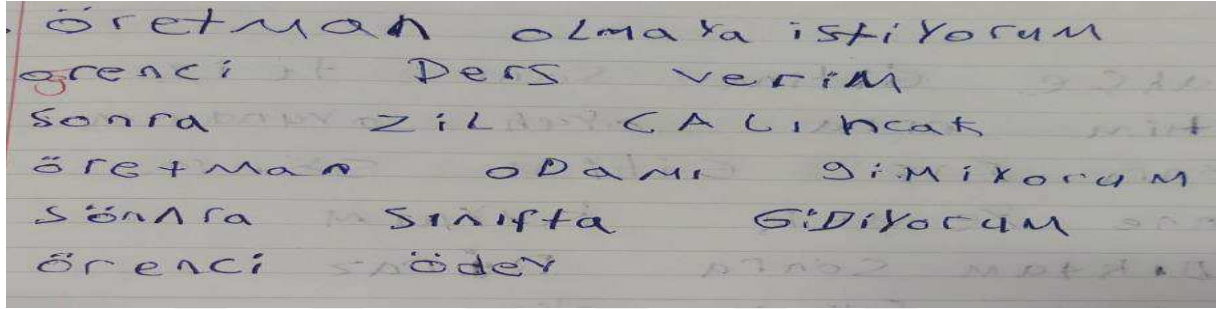
istediğim mesleğin doktor
çünkü doktor olmağı çok
istiyor insanları bakıp
ilaştırarak o lara ilaç vermek
istiyorum

olumsuz

istediğim mesleğe ulaşamam
üzülürüm ve çalıştığım her
şey yazık olur benim
dah bişeler ösen meliyim
doktor nasıl insanları ilaştır
yor onu çok merak ediyorum

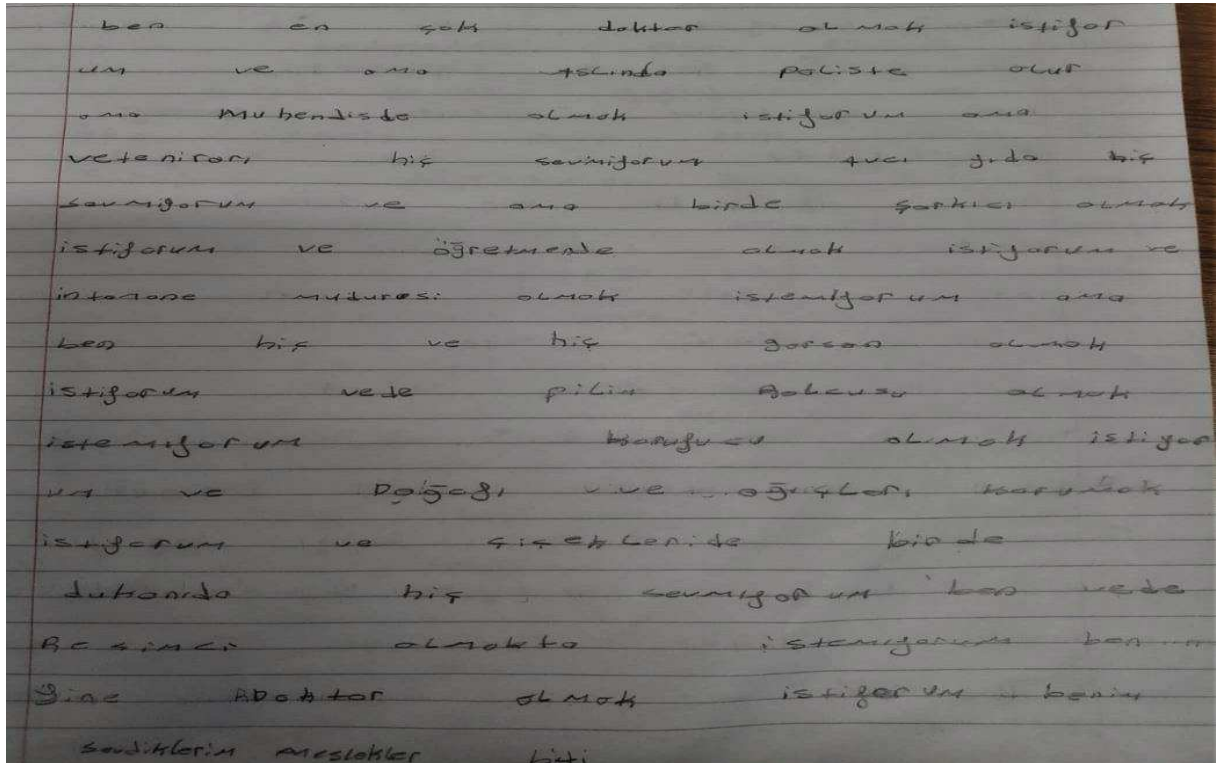
Görüntü 159 Ö5 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö5 kodlu öğrencinin meslek tercihi bir önceki gün yapılan etkinlikle örtüşmektedir. Öğrenci olumlu ve olumsuz taraflar şeklinde alt başlıklarla yazısını tamamlamıştır. Ancak olumsuz yanlar dediği durumda ileride kendini bu meslekte göremezse olacaklara dair olumsuz düşüncelerini anlatmıştır. Cümleler anlaşılırdır. Kelimelerdeki harf eksikliği dışında bir hataya rastlanılmamıştır.



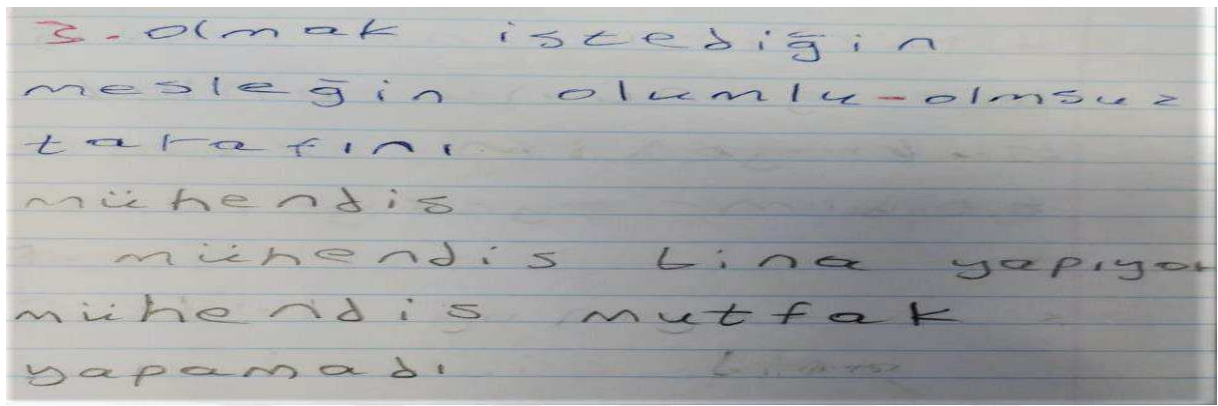
Görüntü 160 Ö6 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö6 kodlu öğrencinin yazısına bakıldığında önceki etkinliğe göre fikir değiştirdiği göze çarpmaktadır. Öğrenci yazısında neden bu mesleği seçmeyi istediğini anlatmıştır. Olumlu ve olumsuz taraf eleştirisinde bulunmamıştır. Yazı yazma kurallarına uyulmadan kaleme alınmıştır.



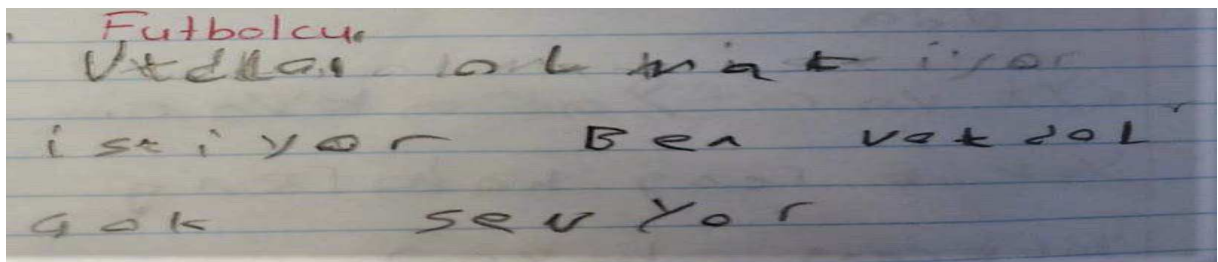
Görüntü 161 Ö7 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö7 kodlu öğrencinin olmak istediği meslek konulu yazısına bakıldığında kararının değişmediği görülmektedir. Ancak yazıda belirtmesi gereken olumlu ve olumsuz yanlar kısmı ilgi duyduğu ve ilgi duymadığı meslekler olarak değişiklik göstermiştir. Metin genel anlamda anlaşılırdır. Fakat cümlelerin sürekli bağlaçlarla bağlanması cümlelerin içinde gruplama yapılmadan sevilen ve sevilmeyen mesleklerin arka arkaya sıralanması yapıyı karmaşık hale getirmiştir. Ayrı yazılması gereken bağlaçlar birlikte verilmiş, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmeden yazı kaleme alınmıştır.



Görüntü 162 Ö8 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

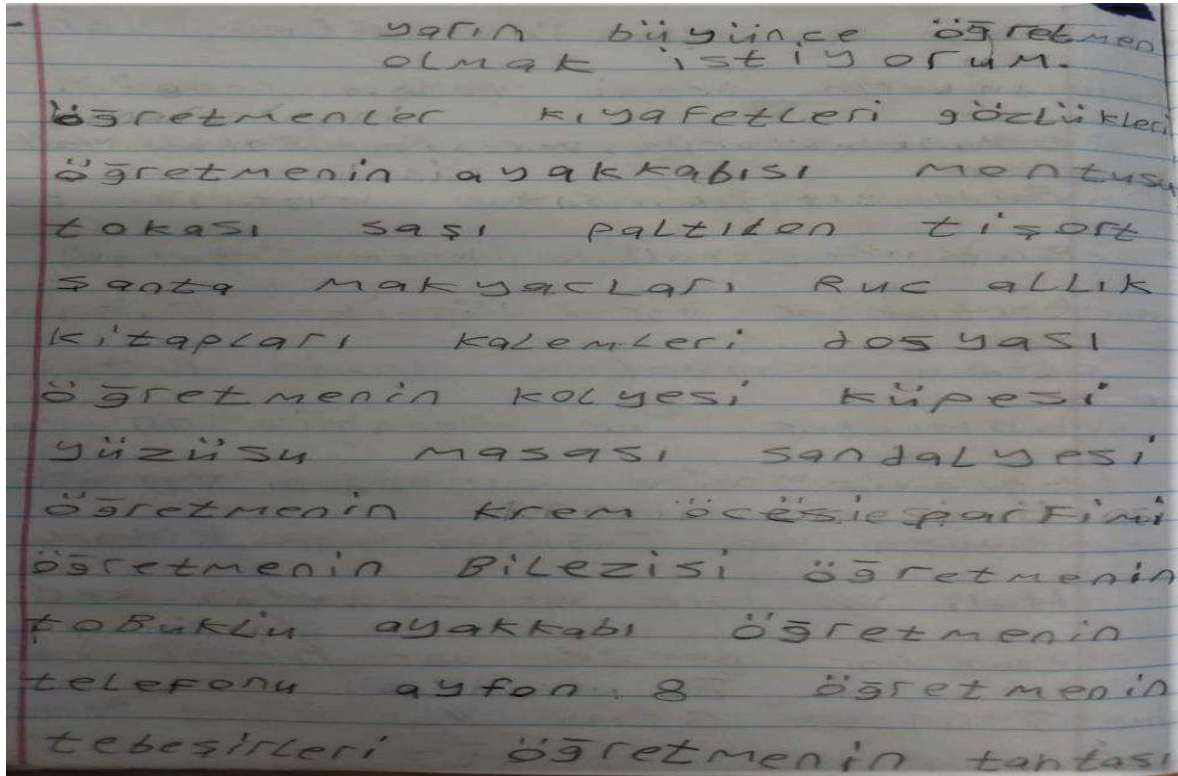
Ö8 kodlu öğrencinin yazısı bir önceki gün verdiği kararla uyumaktadır. Meslek seçiminin olumlu ve olumsuz yanlarından çok ilgi duyduğu mesleğin ne yaptığıyla ilgilenen Ö8 kısa iki cümleyle anlatmayı tercih etmiştir. Ancak metindeki ikinci cümle anlam olarak anlaşılır olsa da vermek istediği mesajın içeriğiyle ilgili okuyucuya bilgi vermemektedir.



Görüntü 163 Ö11 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

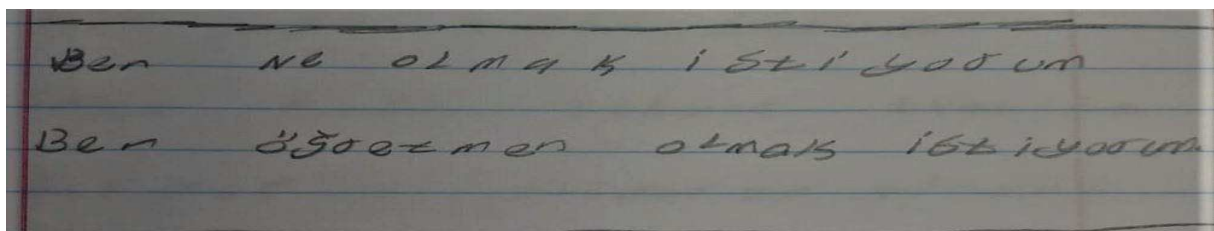
Ö11 kodlu öğrenci yazma konusunda en çok zorlanan ve zorlayan öğrenci olarak son haftalara gelinse dahi en az gelişimi gösteren öğrenci olarak görülmektedir. Meslek tercihi değişmemiştir. Yazma konusu hakkındaki komutlara uymamış sadece o mesleği sevdiğinden

bahsetmiştir. Yazının okunaklılığı oldukça sıkıntılı olmasına rağmen sadece sevdiği için bu mesleği istediğinden bahsedilen bir yazıyla karşımızdadır. Yazıda bulunan kelimelerin yazımı yanlıştır. Düşüncelerini yazıya aktarımı eskisi kadar olumsuz olmasa da hala geliştirilebilir seviyededir.



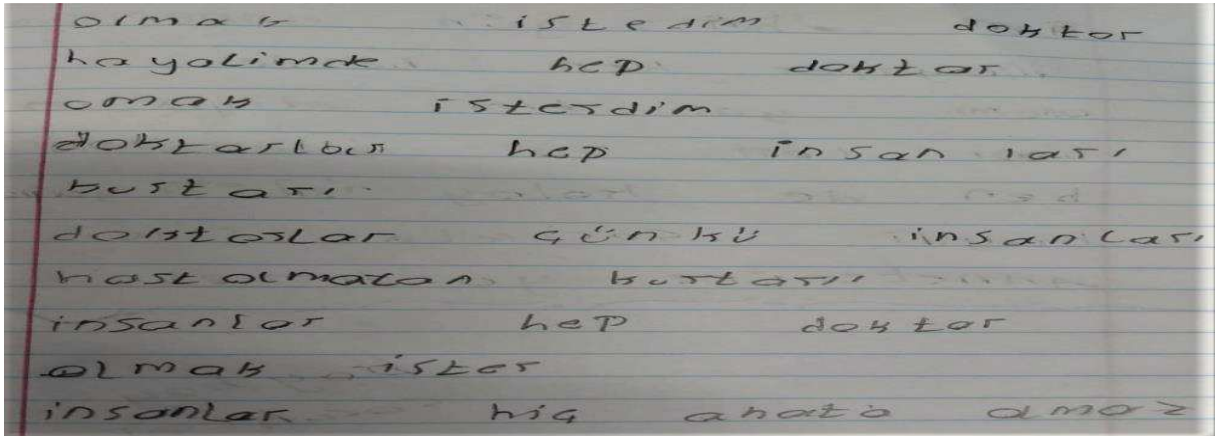
Görüntü 164 Ö10 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö10 kodlu öğrencinin meslek değişimi yazısı ve bir önceki gün verdiği kararla uyşmaktadır. Yazının içeriğine baktığımızda öğrenci öğretmen olmak istediğini belli etmiş ancak mesleğin olumlu ve olumsuz yanlarını yazmak yerine mesleği eline aldıktan sonra sahip olacağı şeyleri yazmıştır. Bu da öğretmenin verdiği komuta uygun olarak yazısını kurgulamadığına işaret etmektedir. Kelimelerde eksik ya da yanlış harfler bulunmaktadır. Öğrenci yazım noktalama konusunda sıkıntı yaşamıştır.



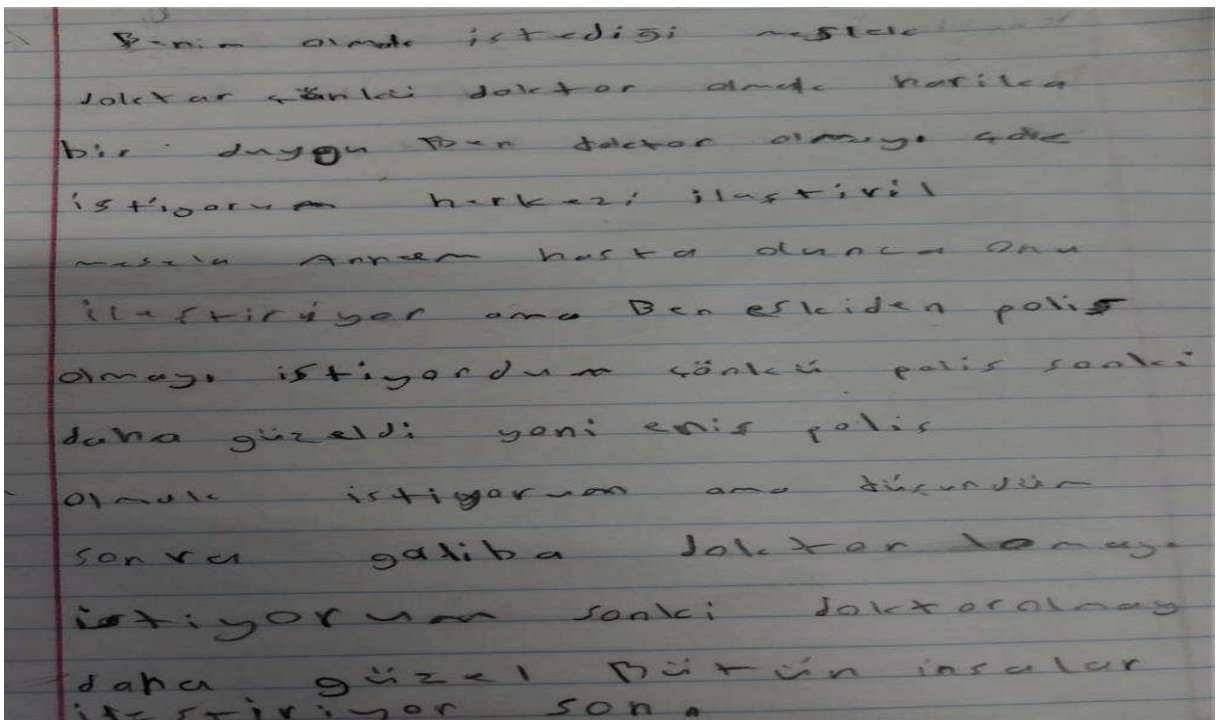
Görüntü 165 Ö12 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö12'nin meslek seçimi önceki güne göre değişiklik göstermiştir. Öğrenci öğretmenin yazma komutlarına uymadan sadece olmak istediği mesleği yazıp metnini sonlandırmıştır.



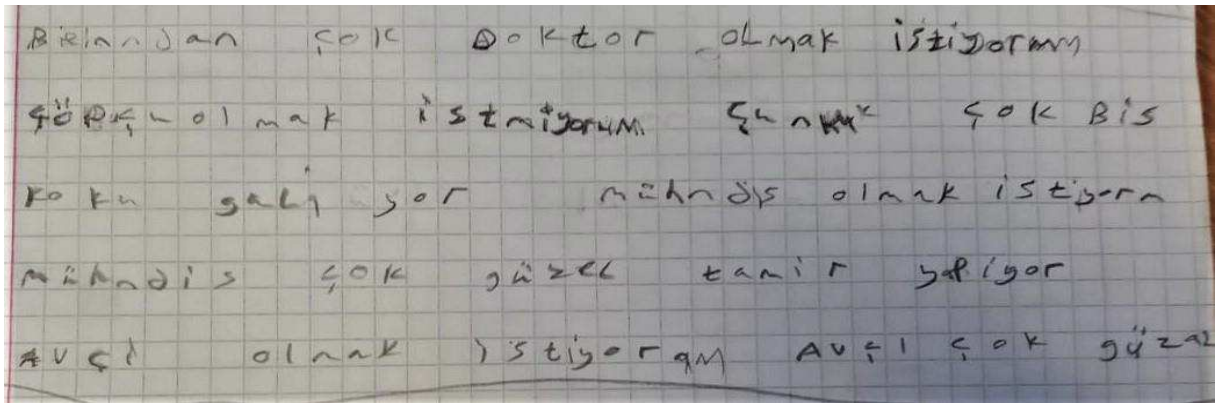
Görüntü 166 Ö13 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö13'ün meslek seçim yazısı önceki kararıyla tutarlıdır. Öğrenci doktor olma isteğini ve nedenlerini anlatmaya çalışmıştır. Olumlu ve olumsuz yanlar yerine cümlelerini neden sonuç ilişkisi içinde istekleri yönünde değerlendirmeyi seçmiştir. Cümlelerde anlam açısından sıkıntılar vardır. Düşüncelerini cümlelere aktaramama sorunu gözlenmiştir. Yanlış bağlaç kullanımı, cümleleri akışa göre doğru sıralayamama sorunları anlaşılabilirlik konusunda metni zayıflatmıştır.



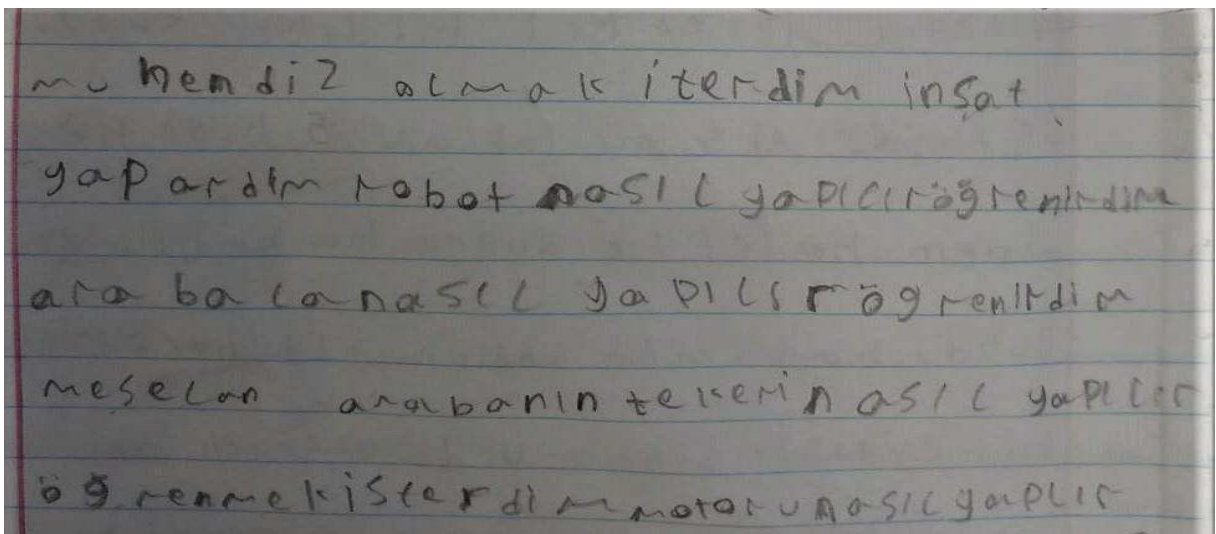
Görüntü 167 Ö14 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö14 kodlu öğrenci meslek seçimi konusunda son derece kararsızdır. Sözel ifadesiyle yazılı ifadesi birbiriyle uyuşmamaktadır. Özellikle yazılı ifadeye bakıldığında öğrenci iki meslek arasında kalmıştır. Mesleklerin nitelikleri yerine kendi ölçütü olan güzellik anlayışıyla değerlendirmeye alan Ö14'ün cümlelerinde akış zor bir şekilde ilerlemektedir. Yazıda kelimelere gelen eklerin kullanımı yanlışlıkları, kelimedeki harf eksiklikleri ve düşünceyi iyi bir şekilde ortaya çıkarmama sorunları görülmektedir.



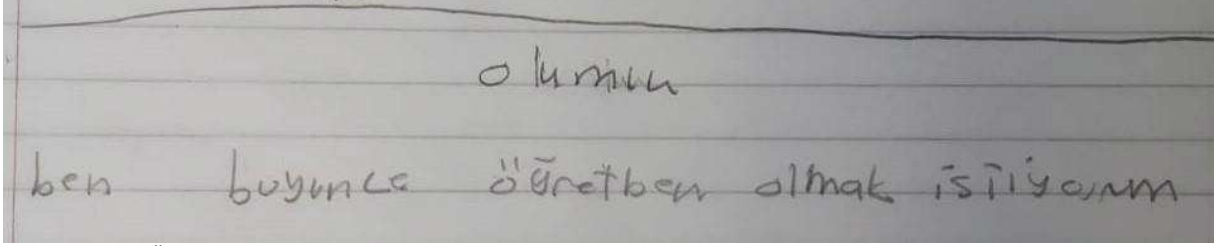
Görüntü 168 Ö15 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö15 kodlu öğrencinin yazısı ile sözlü beyanı arasında farklar vardır. Bunun sebebi ise akşam aynı sınıfta olan ağabeyiyle yaptığı bir konuşmadır. Metnine bakıldığında doktor, mühendis ya da avcı olmak istediğini belirtmiş bunun yanında çöpçü olmak istemediğini yazı yoluyla anlatmaya çalışmıştır. Özellikle sesler konusunda sıkıntı yaşadığımız Ö15 "ç-c" ve sesli harflerde sıkıntılar çekmektedir.



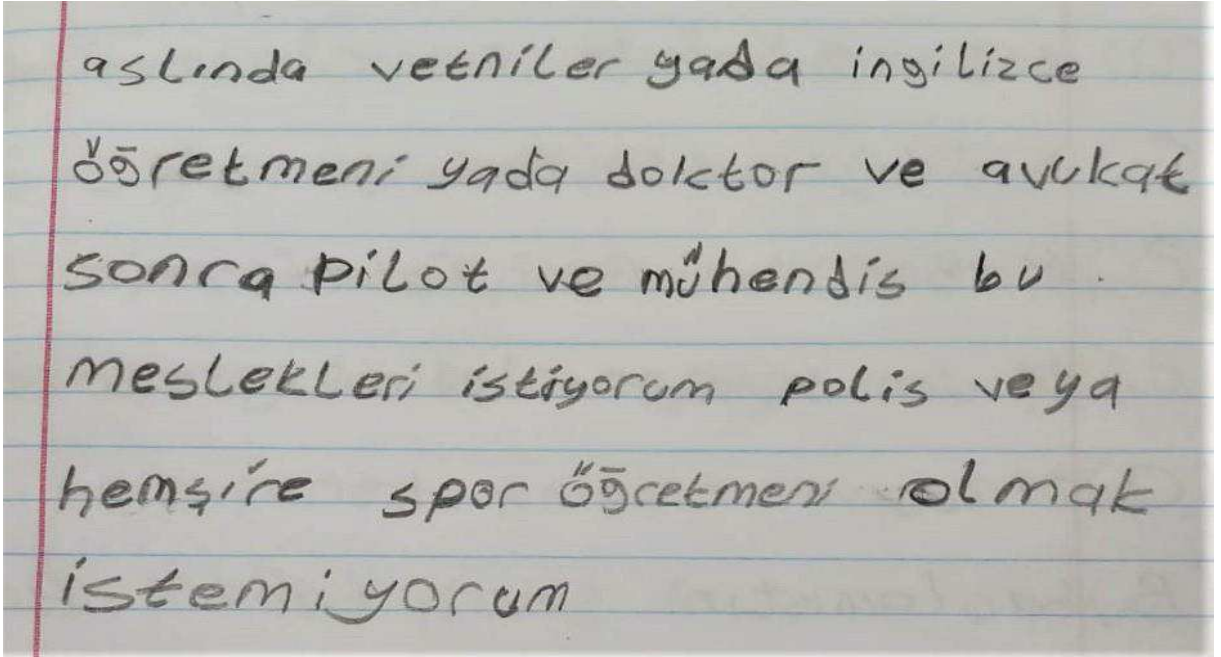
Görüntü 169 Ö17 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö17 kodlu öğrenci olmak istediği meslekte öğrenmek istediklerini sıralama yoluna gitmiştir. Olumlu ve olumsuz yanlar hakkında bilgi verici bir yazı kaleme almamıştır. Kelimelerde eksik harf kullanımı yapmıştır. Ancak metin anlaşılardır. Yazı karakterleri hakkında bazı sorunlar yaşayan Ö17 yazılı anlatımda kendini geliştirmeyi sürdürmektedir.



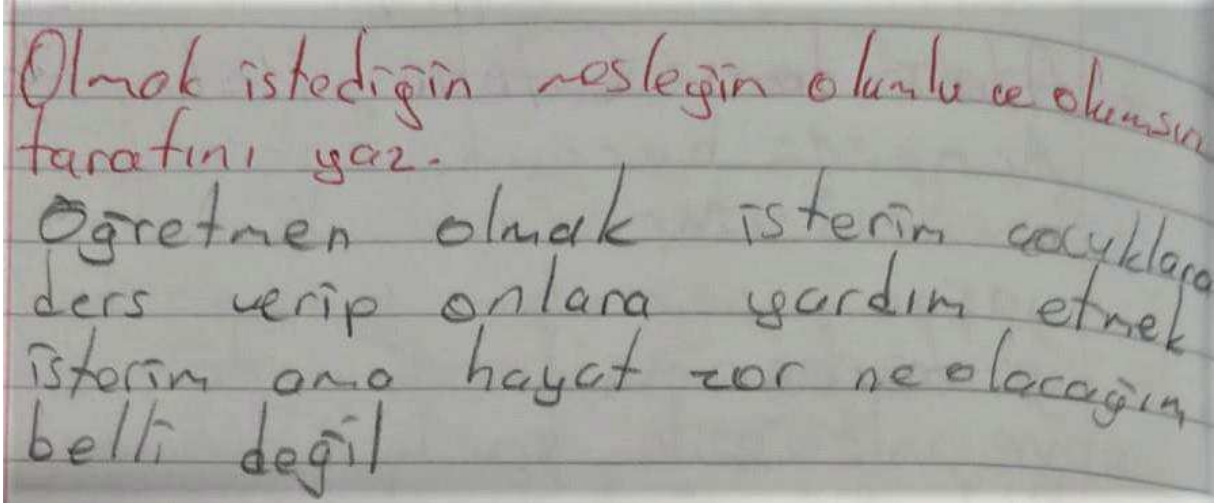
Görüntü 170 Ö18 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö18 öğretmen olmak istediğini belirterek tutarlı olduğunu göstermiştir. Neden-sonuç ya da olumlu ve olumsuz durumlar yazılmadan sadece öğretmen olmak isteğinden bahsetmiştir. Cümlede hatalı kelime yazımları mevcuttur.



Görüntü 171 Ö21 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö21 kodlu öğrenci birçok meslek hakkında olumlu görüşler geliştirmiştir. Ancak bu mesleklerin içeriği hakkında bilgi vermemiştir. İlgi duyduğu ya da ilgilenmediği meslekleri yazısında sıralamıştır. Bazı kelimelerin yazımında sorunlara rastlanılmıştır. Öğretmenin verdiği komutlara uyulduğu bu yazı için söylenememektedir.



Görüntü 172 Ö22 kodlu öğrencinin meslek tercihi ve seçtiği mesleğin olumlu-olumsuz yanları

Ö22 kodlu öğrenci öğretmenlik tercihi doğrultusunda yazısını kaleme almıştır. Yazının içeriği mesleğin olumlu yönleri hakkındadır. Olumsuz yönlere değinilmemiştir. Yazı oldukça anlaşılırdır. Kelime hatalarına rastlanılmamıştır. Ö22 yazma konusunda kendini oldukça iyi bir şekilde geliştirmiştir.

Etkinlik sonrasında yazılar hakkında sınıf ortamında beyin fırtınası tekniği kullanılarak tartışma yapılmıştır. Öğrenciler hangi mesleğin neler yaptığı, çalışma koşulları, faydalı olmak için yapılması gerekenler, işin yorucu kısımları hakkında fikirlerini birbirleriyle paylaşmışlardır.

Yazma etkinliğinin ardından bazı meslek dallarının isminin yaptığı işle ilgili olarak ortaya çıktığını öğrenciler fark etmişlerdir. Bu tip meslek isimlerinin sonunun genellikle “-cı/-ci/-cu/-cü/-çı/-çi/-çu/-çü” ile bittiğini anlayan öğrenciler, bu şekilde oluşan kelimeleri bulmaya çalışmışlardır. Öğretmen sınıfta her öğrenciye söz vererek öğrencilerden tahtaya bu şekilde oluşturarak andığımız meslekleri ve yaptığı işleri yazmalarını istemiştir. Öğretmen her öğrencinin sözünün ardından söylediği kelimenin eksiz kısmını ilgili materyal sınıfta bulunuyorsa göstermiş, sonrasında ekli kelimeyi bir insanın işi olduğu bilincini kazandırarak yapım eklerinin anlamı tamamen değiştirdiğini aktarmıştır. Bu aktarımın ardından diğer yapım ekleri hakkında kısa bilgiler veren öğretmen odaktan uzaklaşmamaya özen göstermiştir.

Tablo 63

Yapım Ekleriyle Oluşmuş Meslek Dalları

Yapım Ekleriyle Oluşmuş Meslek Dalları			
Kitapçı	Elektrikçi	Arabacı	İnşaatçı
Balıkçı	Dişçi	İşçi	Eskici
Bilgisayarcı	Çaycı	Okçu	Aşçı
Simitçi	Gazeteci	Sütçü	Sucu
Gözlükçü	Tiyatrocu	Avcı	Mobilyacı

Dokuzuncu haftanın son ders gününde kariyer planlama adı altında çeşitli meslek dallarında çalışmalar yapan kişilerle öğrenciler buluşturulmuştur. Gelen kişilerin meslekleri ise şu şekildedir: makine mühendisi, uçak mühendisi, doktor, avukat, tiyatrocu. Etkinliğin görselleri:



Görüntü 173 Kariyer Planlama Günü adına gelen mühendisler

Görselde bulunan kişiler makine ve uçak mühendisleridir. Öğrenciler merak ettikleri konuları sorma fırsatına erişmişlerdir. Oldukça ilgiyle dinleyen öğrenciler, özellikle erkek

öğrenciler, motor çalışma sistemleri, uçak, araba, telefon, ev yapımı hakkında pek çok soru sorarak bilgi sahibi olmaya çalışmışlardır.



Görüntü 174 Kariyer Planlama Günü adına gelen tiyatrocular

Görselde tiyatrocular öğrencilere kendilerini tanıtip kısa bir gösteri sunarak süreci başlatmışlardır. Öğrencilerin ilgisi yoğundur. Özellikle sınıf içinde aktif bir şekilde hareket eden öğrencilerin ilgisini daha çok çekmiştir. Öğrenciler gösterinin ardından tiyatroculara; “*Ne iş yaptıklarını, nerelerde çalıştıklarını, hep mutlu olup olmadıklarını*” sorarak aldıkları cevaplar neticesinde eğlenceli bir zaman geçirerek süreci sonlandırmışlardır.



Görüntü 175 Kariyer Planlama Günü adına gelen doktorlar

Sınıfta doktor olmak istediğini söyleyen büyük bir çoğunluk bulunuyordu. Kariyer planlama gününde doktorların okula gelmesi öğrencileri de heyecanlandırdı. Soru cevap kısmında öğrenciler merak ettiklerini sorduktan sonra bazı acil yardım yöntemlerini göstermek üzere doktorlar öğrencilerle çalışmalar yaptı.



Görüntü 176 Kariyer Planlama Günü adına gelen avukat

Son olarak okula gelen avukat çocuklara hakları yönünden çeşitli bilgiler vererek onların sorularına cevaplar vererek öğrencileri aydınlatmaya çalıştı.

Meslekler konusunun bittiği son haftada öğrenciler hem eğlendiler hem de etkileşimli bir şekilde öğrenme fırsatı buldular. Bu şekilde düzenlenen etkinliklerde öğrencilerin aktif katılım sağlaması Türkçe öğrenmeye dirençli öğrenciler üzerinde de oldukça olumlu etkiler bıraktı. Öğrenciler kendilerini önemli gördükleri düzeyde kendilerini geliştirmeye açık hale getiriyorlar.

Tablo 64

Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (48-36 puan)	Nitelikli (35-24 puan)	Ortalama (23-12 puan)	Geliştirilmeli (12-0 puan)
Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19		

Dokuzuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularına bakıldığında öğrencilerin oldukça başarılı bir etkinlik gerçekleştirdiği ortadadır. Ayrıntılı incelemede cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 65

Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö21	Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17, Ö22	Ö1, Ö6, Ö8, Ö14, Ö20	Ö3, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19

Dokuzuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularına bakıldığında öğrencilerin dengeli bir dağılımda olduğu görülmektedir. Ayrıntılı incelemede cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 66

Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö5	Ö4, Ö7, Ö17, Ö21	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö22	Ö1, Ö3, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Dokuzuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 67

Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö17, Ö20, Ö21	Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö18, Ö19, Ö22	Ö1, Ö3, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16	

Dokuzuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularına bakıldığında öğrencilerin oldukça başarılı bir etkinlik gerçekleştirdiği ortadadır. Ayrıntılı incelemede cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 68

Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö18, Ö21	Ö8, Ö13, Ö17, Ö22	Ö1, Ö6, Ö9, Ö14, Ö16	Ö3, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Dokuzuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularına bakıldığında dengeli bir dağılımın olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıntılı incelemede cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 69

Suriyeli Öğrencilerin 9. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (4) puan	Nitelikli (3) puan	Ortalama (2) puan	Geliştirilmeli (1-0) puan
---------------------------	-----------------------	----------------------	------------------------------

Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9,

Ö10, Ö12, Ö13, Ö11, Ö15, Ö16,

Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22

Ö20, Ö21

Dokuzuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularına bakıldığında öğrencilerin oldukça başarılı bir etkinlik gerçekleştirdiği ortadadır. Ayrıntılı incelemede cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

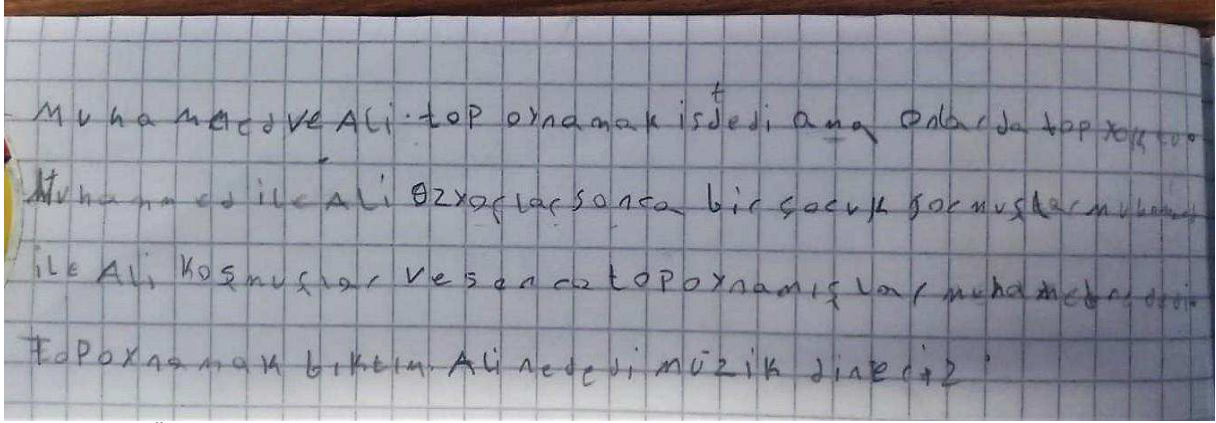
Onuncu Hafta Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen, derse insanların sevdikleri işleri yaparken mutlu olduklarını ve bu işleri diğer işlere göre daha mutlulukla yaptıklarını anlatarak başlar. Ardından teker teker öğretmen sevdiği işleri sıralar ve sevilen bu işlerin adına hobi denildiği bilgisini öğrencilere aktarır. *“Benim de diğer insanlar gibi severek yaptığım pek çok iş var çocuklar. Mesela sevdiğim insanlara yemek yapmayı, hafta sonları tiyatroya ya da konserlere gitmeyi, çok yorgun olduğumda yürüyüş yapmayı veya arkadaşlarımla buluşup kahve içmeyi, uzun tatillerimde hiç gitmediğim yerleri görüp gezmeyi çok seviyorum ve bunları yaparken mutlu oluyorum.”* Sonrasında öğretmen öğrencilerine; *“Sizlerin de bu şekilde severek yaptığınız işler var mı varsa nelerdir?”* der ve öğrencilerin cevap vermelerini bekler.

Ö1 *“Resim yapıyorum. Müzik dinliyorum. Dışarı çıkıyorum. Oyun oynuyorum.”*, Ö4 *“Çiçeklerimi sularken çok mutluyum. Kardeşimle oynamayı seviyorum.”*, Ö5 *“Odamı toplamayı seviyorum. Kitap okumayı, televizyon izlemeyi, dışarda bi yerler gezmeyi seviyorum.”*, Ö6 *“Telefonla oynamayı seviyorum. Arkadaşlarla PUBG oynuyoruz. Sen de gel öğretmenim. Sonra anne Pazar çıkıyo ben de gidiyorum onu seviyorum.”*, Ö7 *“Parka gitmeyi seviyorum, yazılı*

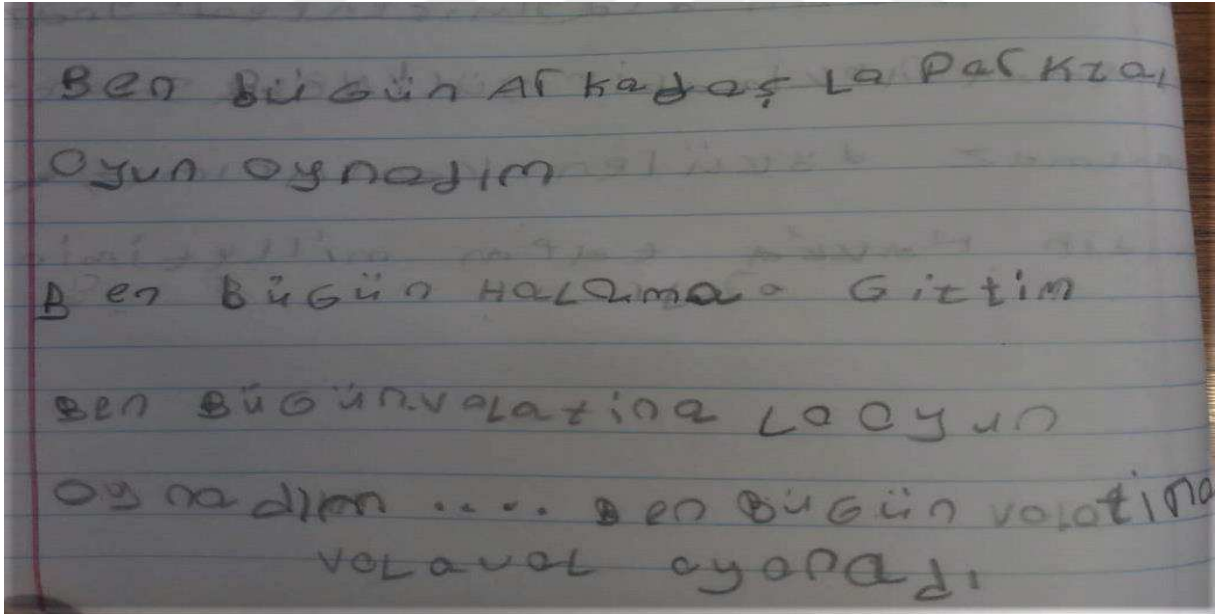
resim yapıyorum. Sokakta arkadaşlarımla oynuyorum. Kardeşime ders çalıştırmayı da çok seviyorum.”, Ö8 “Kardeşimle top oynuyorum. Televizyon izliyorum. İnternet kafede oyun oynuyorum arkadaşlarla. Ben bunları seviyorum.”, Ö10 “Ben bebeklerimle oyun oynuyorum. Onlara elbise dikiyorum. Annemle pazara gidiyoruz. Kızlarla akşamları telefonda konuşuyorum. En sevdiğim şey annemle olmak.”, Ö13 “Babamla işe gitmeyi seviyorum. Babam çikolata alıyor. Anneme yardım etmek seviyorum. Arkadaşlarımla kitap okuyoruz. Piknik yapmayı da seviyorum öğretmenim.”, Ö16 “Tamir yapmayı seviyorum. Oyuncakları açıp içine bakıyorum. Dışarda olmayı seviyorum. Tek olunca daha iyi.”, Ö19 “Öğretmenim ben çalışmayı seviyorum para kazanıp bişiler alıyorum. Derste senle olunca yeni şeyler öğreniyorum onu da seviyorum. Bir de yemek yemeyi seviyorum. Bu kadar.”, Ö21 “Ben gezmeyi çok seviyorum. Güzel kıyafet almayı süslenmeyi çok seviyorum. Saçlarımı yapıyorum. Yemek yemeyi de çok seviyorum. Annemle konuşmayı da. Başka başka şey var öğretmenim. Film izlemeyi de çok seviyorum bir de geç uyumayı çok seviyorum.”, Ö22 “Ailemle olmayı çok seviyorum. Kardeşimle şarkı söylemeyi sonra anneme yardım etmeyi de seviyorum.”

Öğrenciler konuşma etkinliğini tamamladıktan sonra öğretmen öğrencilerin konuşmalarından yola çıkarak söylenenleri teker teker not etmiştir. Kâğıdı küçük parçalara bölerek katlamış ve öğrencilerin huzurunda 6 tane kâğıt parçasını seçerek çıkan hobileri tahtaya yazmıştır. Öğrencilerden bu 6 farklı hobiye kullanarak içinde günlük ya da hikâye unsurlarını barındıran bir yazı yazmalarını istemiştir. Yazıda kullanılması gereken kavramlar; top oynamak, müzik dinlemek, resim yapmak, araba yarışı yapmak, yemek yemek ve arkadaşlarla sohbet etmek olarak belirlenmiştir. Tür konusunda tercih öğrencilere bırakılmıştır. Bu yazma etkinliği esnasında cümlelerde kullanılan zamanların birbiriyle uyumlu olması gerektiği hakkında öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılmıştır.



Görüntü 177 Ö1 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö1 koduna sahip öğrencinin süreçteki son yazı örneğine bakıldığında daha özenli bir yazının karşımıza çıktığını görmekteyiz. Özel isimlerin büyük harfle başladığı, ara ara noktalama işaretlerinin kullanıldığı yazı komutlara uygun bir şekilde oluşturulmuştur. Yazı karakterinden kaynaklı sıkıntılara rastlanılsa da cümlelerin anlamları açıktır. Öğrenci yazma konusunda kendini geliştirmiştir diyebiliriz.



Görüntü 178 Ö3 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Yazma konusunda etkinliklere katılmayı çok fazla sevmeyen Ö3'ün yazı örneğine baktığımızda cümlelerin anlamlı olduğu görülmektedir. Yer yer kelimelerin büyük harflerle başlama hatasına düşen öğrenci verilen yazma konusunda her ne kadar eksiklikle yazısını tamamlasa da cümle kurma açısından yardım almalıdır.

Kız vermiş top oynamayı Gök
 sevirmiş sonra arkadaşları geldi
 Onlarla beraber resim yaptılar sonra
 Havin, Büsra, Güle, Sude ve Sumeye
 beraber müzik dinliyorlardı sonra
 müzikten sıkıldılar sonra dışarıya çıktılar
 ve top aldılar sonra beraber top oynadılar.
 Sonra arkadaşına yeni bir komşu gelmiş
 O komşunun kızısıyla tanışmışlar
 sonra onunla sohbet ettiler kızın
 adı Pelin miş. O kız liturku sineler
 giidiyor sonra bide öbucünü yapıyor

Görüntü 179 Ö4 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö4 koduna sahip öğrencinin hobi konusundaki yazısına bakıldığında komutlara uyduğu gözlemlenmiştir. Ö4'ün Türkçe öğrenmedeki gelişim seyriyle bu yazısına bakıldığında yazıda kendini eksik bir şekilde ifade ettiğini söylemek mümkündür. Kelimelerde eksikler ya da yanlış yazımlar mevcuttur.

Elif ile Ömer arkadaşlar Annesi yemek yapmış
 yemek yemişler. sonra Resim yaptılar.
 ve müzik denlemiş dans etmişler müziği
 çok beğenmiş. dışarıya çıkmış top oynama
 ya başlas önce konuşmuşlar ve top oyna
 mayaya başlamışlar. eve gitmişler
 Araba yarışları yapalım mı demiş araba
 oyununu oynamışlar Elif kazanmış.

Görüntü 180 Ö5 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö4'te bahsedilen gelişim seyrine göre yazıda kendini tam olarak ifade edememe Ö5'te de vardır. Öğrenci kelimelerde eksik ya da yanlış yazımlar yapmış. Büyük harfle başlanmaması gereken kelimeleri büyük harfle başlatmıştır. Genel olarak bakıldığında cümleler kurguya uygundur.

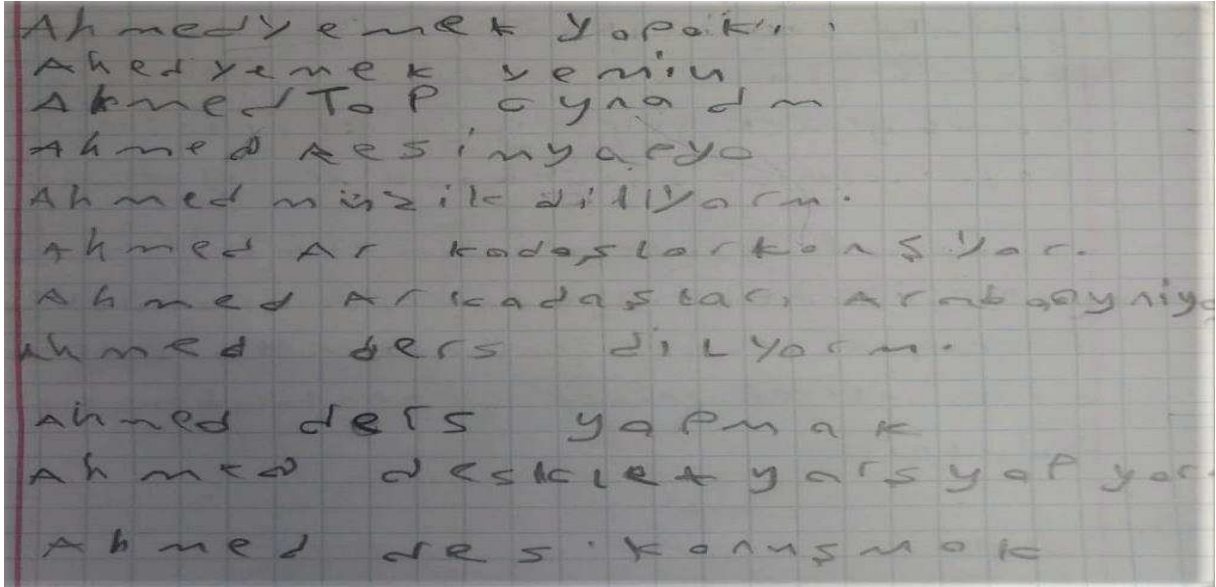
Bir varmış bir yokmuşmuş bir tane
 Çocuk varmış Adı Muhomet hikaye başladı.
 Anne bir tıfalağa çıkıp top oynamak istiyordu.
 Tamam muhomet ana çok gıcık olma birazcık
 Oyna ve eve gel çabuk gıcık gıcık tarandı.
 Tamam anne çok gıcık olma Çocuk biraz
 Etki oyun oynamış ve evine geleni kondu.
 Çabuk çabuk çocuk Annesine denişti Anne
 Resim yapma istiyordu Anneside izin varmış
 Sonra çocuk resmini bitirmiş ve Annesinin
 Televizyonundan izin Alıp birazcıkta müzik dinlemiş

Görüntü 181 Ö7 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Sonra birazcıkta arkadaşlarıda
 konuştukları ve sonra muhomet eve
 gelmiş ve babası ana çok gıcık
 bir hediye almış bir tane Arabo
 Çabuk bir Arabo almış ve muhomet
 Arabo garajına girip ödüllü kazanmış
 ve çok çok çok mutlu oluyolar
 Ailesiyle ve bir gün muhomet birtane
 Resim yapmış ve birtane küçük
 Kardesini çizmiş ve muhometin diğlegi
 kabul almış birtane Kardesi almış
 ve sonsuzabadar çok ve çok mutlu
 yapmışlar ve hikaye burada bitmiş
 hikaye son

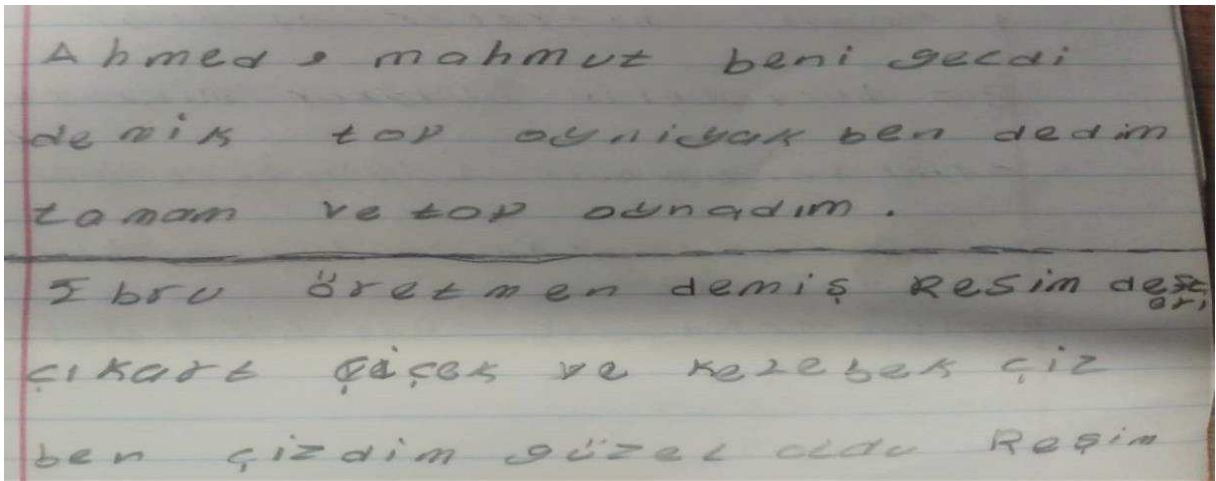
Görüntü 182 Ö7 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö7 kodlu öğrenci yazını hikâye türünde kaleme almayı tercih etmiştir. Türün özelliklerini yazısında başarılı bir şekilde gösteren Ö7 yazı komutlarına uymuştur. Cümleleri anlaşılırdır. Diğer öğrencilerin yazılarında yaptıkları hataların benzerleri bu yazıda da bulunmaktadır.

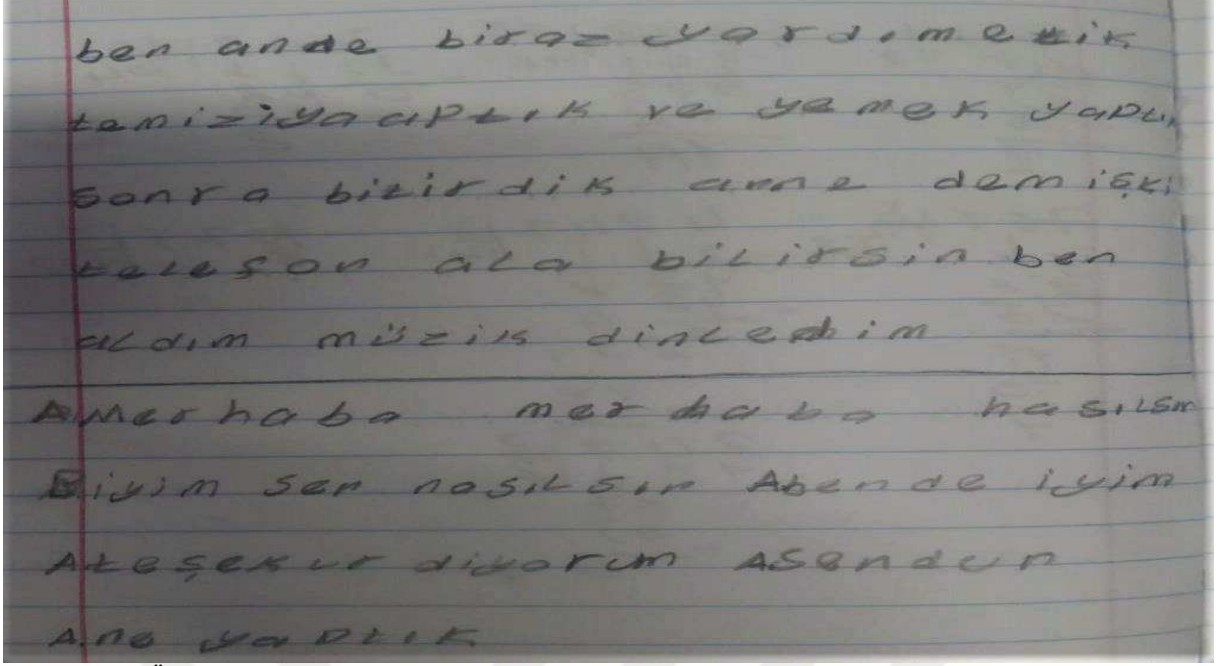


Görüntü 183 Ö11 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö11 kodlu öğrencinin yazısına bakıldığında öncesinde daha kısa yazılar yazan öğrencinin daha uzun bir metin oluşturduğu görülmektedir. Cümleler anlaşılırdır ancak hikâye, anı ya da günlük şeklinde değil de arka arkaya cümlelerin sıralanması şeklinde yazı karşımıza çıkmıştır. Özne ve kip uyumsuzluğu vardır. Öğrenci düşüncelerini yazıya aktarmada hala sorun çekmektedir.

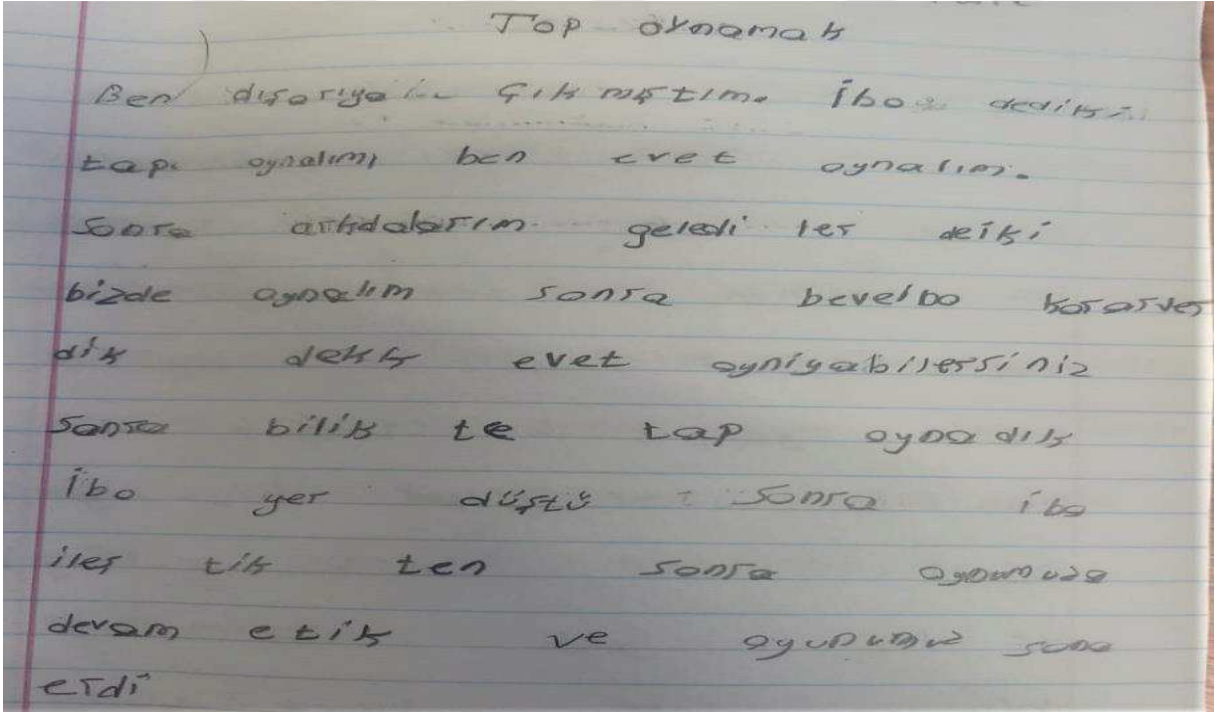


Görüntü 184 Ö12 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

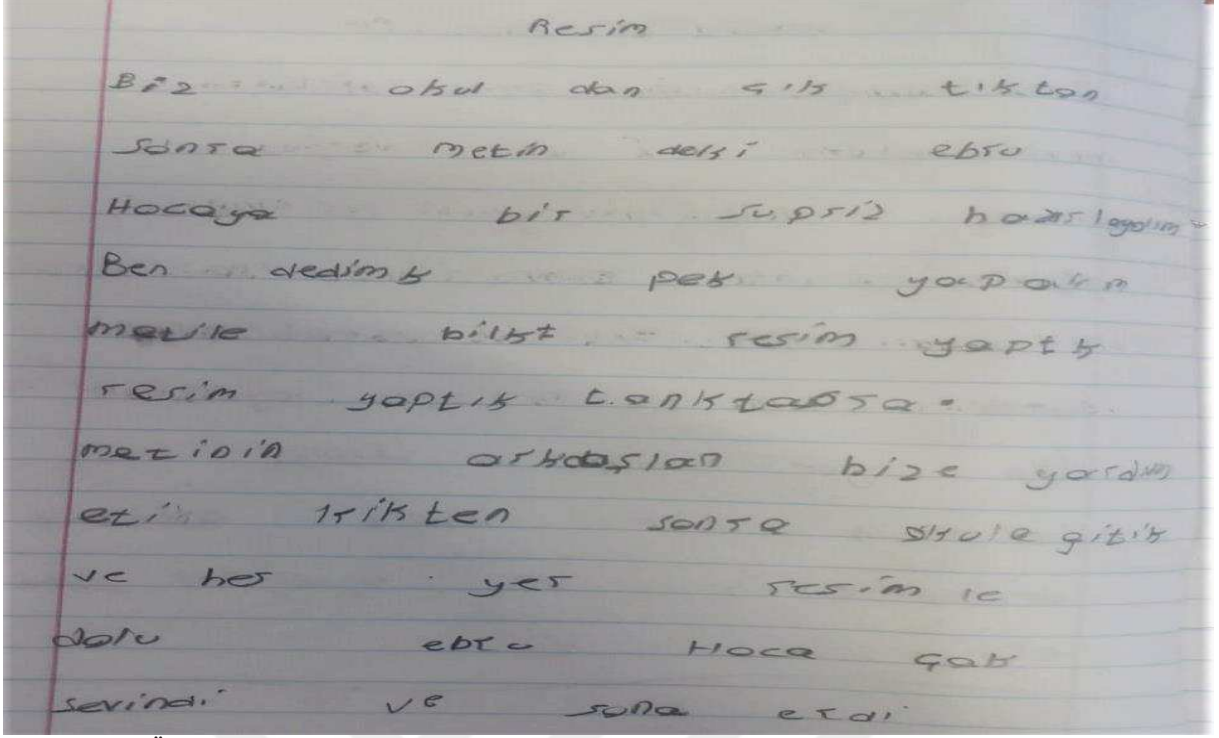


Görüntü 185 Ö12 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö12 koduna sahip öğrencinin yazısı bir bütünü oluşturmamaktadır. Yazı ile ilgili 6 maddeyi tek tek kısa metinler şeklinde yazmaya çalışan Ö12 komutla uyum sağlamamıştır. Cümleler anlamlıdır. Kelimelerde hatalara rastlanılmaktadır.

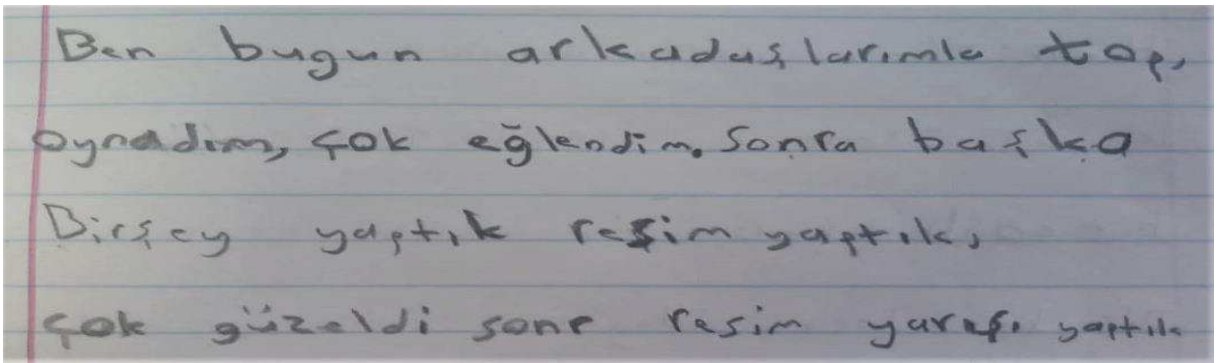


Görüntü 186 Ö13 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı



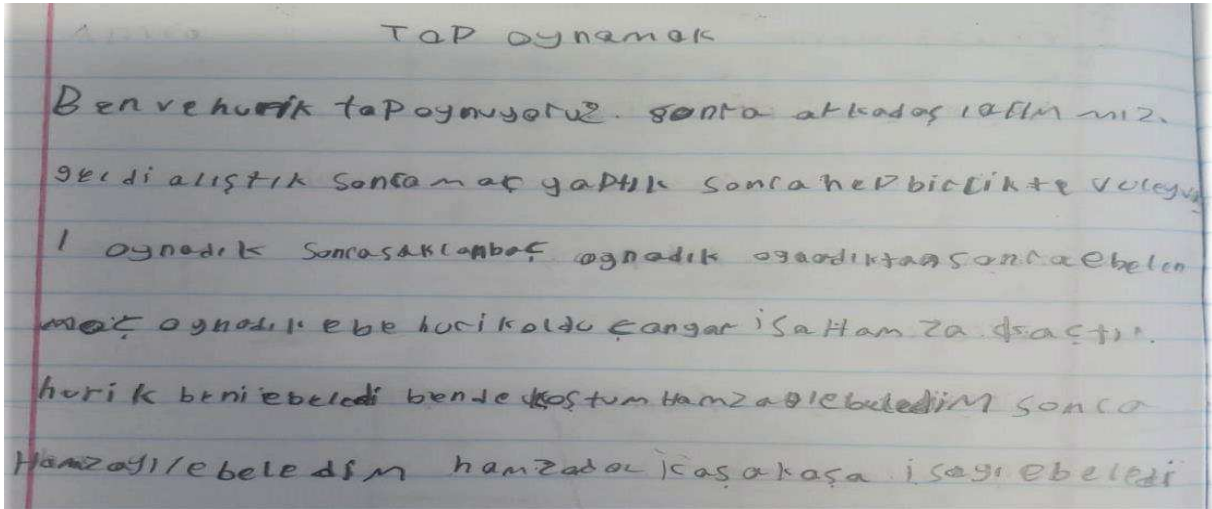
Görüntü 187 Ö13 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö13 yazısını günlük şeklinde ve parçalı olarak kaleme almıştır. Konu olarak verilen başlıklardan kendi belirlediklerini yazısına katan Ö13 komutlara uymamıştır. Yer yer yazım hataları yapmış olsa da cümleleri ve kurguları anlamlıdır. Kelimeleri gelişigüzel bir şekilde bölmesi okumada zorluk çekmeye sebep olmuştur. Metin sonlarının uygun ifadelerle bitirilmesi hakkında yapılan bilgilendirmeye uyulmamıştır.



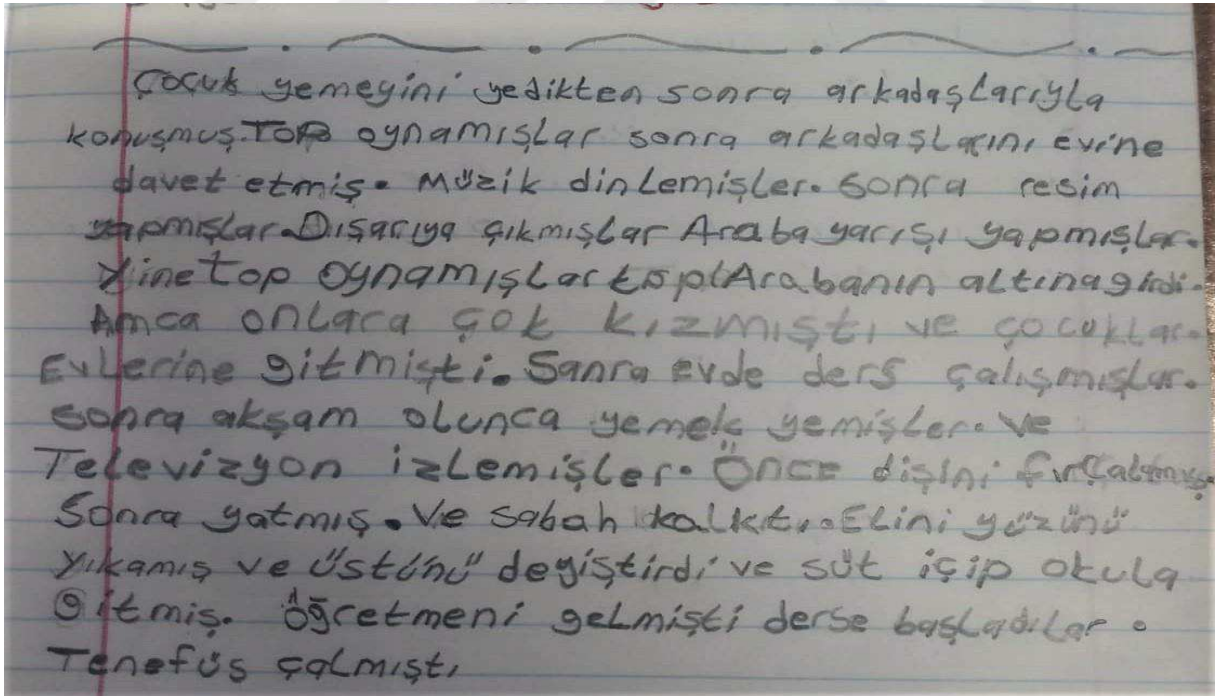
Görüntü 188 Ö14 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö14 koduna sahip öğrencinin yazısına bakıldığında tamamlanmamış bir yazının olduğu görülmektedir. Öğrenci metnin ortasında yazmayı sona erdirmiştir. Ayrıca noktalama işareti kullanımını dikkate alan Ö13 gereksiz işaretlemelerde bulunmuştur. Çok fazla hataya rastlanılmayan bu yazı komutlar açısından da eksik olarak değerlendirilmiştir.



Görüntü 189 Ö17 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö17 kodlu öğrenci yazma etkinliğinde verilen komutları doğru bir şekilde anlamlandıramadığından kaynaklı bir sorunla karşımıza çıkmıştır. Öğrenci 6 maddelik yazma etkinliğinde içlerinden birinin seçilmesine dayanarak yazısını yazmıştır. Öğretmen açısından yazı karakterlerinden kaynaklı olarak anlamlandırma sıkıntısı yaşanmıştır. Yazıda bir bütünlük vardır ancak kurallara uyulmadan yazının kurgusu oluşturulmuştur.



Görüntü 190 Ö21 kodlu öğrencinin hobiler konulu yazısı

Ö21'in yazısı hikâye olarak oluşturulan bir metin şeklinde karşımıza çıkmıştır. Zaman zaman kiplerin bütüncül bir şekilde olmadığı görülse de cümleler anlamlı ve anlaşılırdır. Kurgu

türle uyum içindedir. Metin oluşturma komutlarına uyulmuştur. Noktalama işaretlerine dikkat edilmiş, birkaç yer dışında hataya rastlanılmamıştır.

Hobi konusunun ardından öğrencilerle özel günler hakkında neler bildiklerine dair; “Çocuklar hepimizin önemli olarak gördüğü bazı özel günler vardır. Bu günler sadece bizimle ilgili olabildiği gibi pek çok insana da özel olabilir. O günün bir anısı olabilir. Peki, sizler için böyle günler var mı? Varsa nedir ve neden önemli?” soruları sorulur. Cevap olarak öğrenciler şu sözleri söylemiştir; Ö1 “Doğduğum gün öğretmenim. Ben doğdum çünkü. Bir de Anneler günü. Anneme hediye alırım çok mutlu olur.”, Ö2 “Bayramlarımız özel günlerdir öğretmenim. Ailede olan herkesin doğum günü bir de.”, Ö3 “Bizim buraya geldiğimiz günmüş öğretmenim annem hep öyle söylüyor. Bir de okulda kutladığımız günler var. 23 Nisan gibi.”, Ö4 “Öğretmenim daha önce dediniz derste milli bayramlar ve dini bayramlar var. Bunlar önemli kutluyoruz hep. Benim için annemin, kardeşimin ve benim doğum günlerim önemli. Babam sevmiyor galiba bilmiyor. Anneler günü de çok önemli.”, Ö5 “İstiklal Marşı günü, Çanakkale Savaşı günü, 23 Nisan günü önemli öğretmenim hep kutladık bunları şiir okuduk. Ben doğum günü sevmiyorum. Ama öğretmenler günü var öğretmenim biz pasta yaptık size. Anneler günü var bir de o gün de mektup yazdık.”, Ö6 “Ailede herkesin doğum günü öğretmenim. Bir de okulun başladığı günler. Arkadaşlarımı görüyorum.”, Ö7 “Anneler günü, Babalar günü, doğum günlerimiz, öğretmenler günü, okulda kutladığımız bayramlar önemlidir.”, Ö8 “Aklıma gelmiyor öğretmenim. Doğduğum gün olabilir. Bir de kardeşlerin doğum günü olur. Anne, babanın olur. Bu kadar.”, Ö9 “Öğretmenim ben önemli gün bilmiyor. Ö8 gibi benim doğduğum gün var bi.”, Ö11 “Okulda kutladığımız günler hocam.”, Ö12 “Öğretmenim benim, annemin, babamın, ablaların doğum günü var. Okulda oyun oynadığımız gün var Nisanda 23’te bir de şiir okuduğumuz günler var.”, Ö13 “Anneler günü, anne doğum günü, Babalar günü, baba doğum günü, okulda kutladığımız günler, Kurban Bayramı, Ramazan Bayramı bu kadar öğretmenim.”, Ö14 “Benim doğduğum gün öğretmenim. Ben önemliyim çünkü herkes beni çok

seviyo.”, Ö15 “Ben bilmiyor öğretmenim abim dedi onlar var. Bende onları seviyorum.”, Ö16 “Anne önemli annemin yanımda olduğu her gün öğretmenim.”, Ö18 “Öğretmenim ailemi çok seviyorum. Onlarla mutlu olduğumuz her gün özeldir. Sonra bayramlar önemlidir. Eskiden Suriye’de de bayramlar varmış şimdi yok ama gidersek yine olur.”, Ö19 “Sen bize okuma öğrettin bize bilgi verdin senin günün öğretmenim.”, Ö20 “Doğum günümü sevmiyorum ben öğretmenim. Annemle babamla olan günlerimiz önemlidir.”, Ö21 “Öğretmenim bir sürü gün var ilk başta doğum günlerimiz var. Sonra milli ve dini bayramlarımız var ben en çok 23 Nisan’ı seviyorum. Sonra anne, baba günlerimiz var. Sizin gününüz var bunu da çok seviyorum.”, Ö22 “Doğum günüm var. Bizim buraya geldiğimiz gün var. Hafta sonları var öğretmenim.”

Etkinlikte öğrencilerin verdiği cevapların doğru oluşları hakkında konuşma devam ettirilir. Ardından akıllı tahtada özel günler ve haftalarla ilgili bir liste öğrencilere gösterilir (“<https://www.meb.gov.tr/belirli-gun-ve-haftalar-cizelgesi/duyuru/11814>: 2019”). Listede pek çok günün kutlanmasına öğrencilerin tepkisi şaşkınlık olur. Sonrasında öğrencilerin bildiği günlerle yeni öğrendiği günler arasında konuşma havasında ders devam ettirilir. Böylelikle eylem araştırması süreci bu konunun ardından sona erer.

Tablo 70

Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği’nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (48-36 puan)	Nitelikli (35-24 puan)	Ortalama (23-12 puan)	Geliştirilmeli (12-0 puan)
Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20, Ö22		

Onuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı konuşma becerisi bulgularına bakıldığında öğrencilerin oldukça başarılı bir etkinlik gerçekleştirdiği ortadadır. Ayrıntılı incelemede cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 71

Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö18, Ö21	Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17	Ö1, Ö6, Ö13, Ö16, Ö22	Ö3, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20

Onuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı okuma becerisi bulgularına bakıldığında öğrenciler dengeli bir dağılım göstermişlerdir. Ayrıntılı incelemede istisnalar dışında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 72

Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (44-33 puan)	Nitelikli (32-22 puan)	Ortalama (21-12 puan)	Geliştirilmeli (11-0 puan)
Ö2, Ö7, Ö21	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18	Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö17, Ö22	Ö9, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20

Onuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı yazma becerisi bulgularına bakıldığında çok nitelikli kategorisinde yer alan öğrencilerin sayısında bir azalma olduğu görülmektedir. Ayrıntılı incelemede cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 73

Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö12, Ö21	Ö1, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18	Ö3, Ö6, Ö9, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22	Ö11, Ö15

Onuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı dinleme becerisi bulgularınca yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 74

Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (40-31 puan)	Nitelikli (30-21 puan)	Ortalama (20-11 puan)	Geliştirilmeli (10-0 puan)
Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö21	Ö7, Ö10, Ö12, Ö17	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö20, Ö22	Ö11, Ö15, Ö16, Ö19

Onuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı dil bilgisi durumu bulgularınca yapılan incelemede cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 75

Suriyeli Öğrencilerin 10. Hafta Sonundaki Etkinliklere Katılımları Sonucu Söz Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği' nce Aldığı Puanlar

Çok Nitelikli (4) puan	Nitelikli (3) puan	Ortalama (2) puan	Geliştirilmeli (1-0) puan
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö14, Ö18, Ö21	Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö17, Ö20	Ö1, Ö3, Ö16, Ö19, Ö22	Ö9, Ö11, Ö15

Onuncu haftanın dereceli puanlama anahtarı söz varlığı durumu bulgularınca yapılan incelemede öğrencilerin dengeli bir yığılım gösterdikleri ortadadır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, ana dili değişkenine göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

Son Öğrenmeler Değerlendirmesi sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Onuncu haftanın bitişiyle birlikte öğrencilerin öğrenme durumlarının değerlendirmesini yapmak adına 2 farklı değerlendirme testi öğrencilere uygulanmıştır. İlk değerlendirme testi “Ön Öğrenmeler Değerlendirme”sinin aynı şeklini koruyarak yapılan bir çalışma iken ikinci değerlendirme testi, içinde bol miktarda metin barındıran hem okuma/anlama hem de yazma/anlatma uygulamalarını içermektedir. Her iki uygulama için öğrenciler önceden bilgilendirilmiştir. Bu çalışmalar ekler kısmında yer almaktadır.

Tablo 76

Öğrencilerin Son Öğrenmeler Değerlendirmesi Sonuçlarına İlişkin Tablo

Öğrenci Kodu	Son Öğrenmeler-1 Değerlendirmesi Sonucu	Son Öğrenmeler-2 Değerlendirmesi Sonucu
Ö1	65	55
Ö2	100	100
Ö3	35	22
Ö4	88	79
Ö5	100	99
Ö6	66	35
Ö7	89	77
Ö8	60	54
Ö9	48	44
Ö10	62	65
Ö11	55	29
Ö12	63	60
Ö13	70	60
Ö14	72	64
Ö15	46	21
Ö16	60	52
Ö17	71	57
Ö18	75	68
Ö19	37	21
Ö20	26	20
Ö21	100	86
Ö22	63	55

Öğrencilerin “Son Öğrenmeler Değerlendirme” si durumlarına bakıldığında hemen hepsinin sürecin başında tabii tutuldukları değerlendirmeye göre puanlarının yükseldiğini söylemek mümkün olacaktır. Ancak metinle ilgili olan değerlendirme ölçeği sonuçlarına bakıldığında değişkenler açısından cinsiyette kız öğrencilerin, ana dilinde de Kürtçe konuşan öğrencilerin daha iyi bir gelişim gösterdikleri veriler ışığında ortadadır.

Veli Görüşme Formu sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Bulgular ışığında “Veli Görüşme Formu” sadece Kürt kökenli öğrencilerin velilerine -annelere- uygulanmıştır. Günlük hayatta Türkçe konuşma durumları, geçmiş dönemlerde -en az 3 kuşak öncesine kadar- yapılan evliliklerde Kürt-Arap tercihleri, Türkçeye bakış açıları velilerle gizlilik gözetilerek konuşulmuştur. Görüşmeye ait verilerin kodları öğrenci kodları esas alınarak gösterilmektedir.

Tablo 77

Veli Görüşme Formu Sonuçlarına İlişkin Tablo

Öğrenci- Veli Kodu	Günlük hayatta Türkçe konuşma durumları	Evliliklerde Kürt-Arap tercihi	Türkçeye bakış açıları
Ö2	2012 yılından bu yana Türkiye’deyiz. Türkçeyi öğrenmek zorundaydık. Eşim savaştan önce Türkiye’ye taşımacılık yapıyordu. O dili daha iyi biliyor.	Arap kökenli evlilik yok.	Olumlu. Türkçeyi öğrenmeye isteklilik var. Çocuklarla aile içinde zaman zaman Türkçe konuşulmuş.
Ö3	2014 yılında Türkiye’ye gelmişler. Anne baba Türkçe bilmiyor. Sadece	Arap kökenli evlilik	Olumsuz. Anne baba öğrenmeye istekli

	işte çalışan iki ağabey ve üç abla Türkçe biliyor. 2013 yılında Türkiye'ye geldik. Ben ve eşim iki senede Türkçeyi	yapılmış. (2. ve 3. kuşakta) Arap kökenli evlilik yok.	değil. Ülkelerine geri dönmek istiyorlar. Olumlu. Anne Suriye'ye geri
Ö4	çalışırken öğrendik. Kızlara da öğrettik. Ama evde hala Kürtçe konuşuyoruz. Bu bizim dilimiz.		dönmek istemiyor. Çocukları Türkçe öğrensin, okula gitsin çabasında.
Ö5	2011 yılında ilk gelenlerdeniz. Bir yılıda Türkçeyi öğrendim. Eşim çok az biliyor. Çocuklara ben öğrettim. Komşularla konuşarak daha iyi öğreniyorum. Buradayız artık.	Arap kökenli evlilik yok.	Olumlu. Anne çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerinin önemli olduğunun bilincinde ve eğitime önem veriyor.
Ö7	2014 yılında Türkiye'ye geldik. Eşim savaşta sakat kaldı. Gitmeyi istemiyoruz. Türkçeyi işte öğrendik. Zordayız ve çocuklar burda kalacaksa öğrenecekler.	Arap kökenli evlilik yok.	Olumlu. Anne geri dönmeyi düşünmüyor. Türkiye'de yaşamak için dile ihtiyacı olduğunun farkında.
Ö10	Anne Türkçeyi çok fazla bilmiyor. Anlıyor ancak konuşamıyor. Türkçeyi öğrenmek için kursa daha yeni başlamış. Yerel halkın Türkçe bilmeyenlere karşı tavırları yüzünden öğrenmek istiyor.	Arap kökenli evlilik yapılmış. (3. kuşakta)	Olumlu. Öğrenmek zorunda olduklarını dile getiriyor.

Ö13	Anne hariç evde herkes Türkçeyi biliyor. Anne hep evde olduğu için öğrenememiş. Bu durumun sıkıntıları yaşattığını anlatıyor. Öğrenmek için kursa gideceğini söylüyor.	Arap kökenli evlilik yapılmış. (3. kuşakta)	Olumlu. Anne çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerinin önemli olduğunun bilincinde ve eğitime önem veriyor.
Ö14	2011 yılında Türkiye'ye geldik. Eşim sınırda ticaretle uğraşırdı. Sık sık Türkiye'ye gelirdik biraz biliyordum ama kursta öğrendim. Çocuklar küçüktü geldiğimizde ve evde Türkçe konuşmaya çalıştık onlar öğrensinler diye. Suriye'ye dönmeyeceğiz.	Arap kökenli evlilik yok.	Olumlu. Anne Türkiye'de yaşamak istiyor. Hatta Avrupa'ya geçmek orda bir hayat kurmak istiyor.
Ö17	Halep'te esnaftı eşim ve Türkler geldiği için Türkçe de biliyordu. Biz geldikten sonra işte öğrendik. Çocuklar da sokakta öğrendi arkadaşlarından.	Arap kökenli evlilik yok.	Olumlu. En azından çocuklar okumasa da Türkiye'de iş yapacaklar gözüyle bakıyor.
Ö18	2014'te geldik. İşte öğrendik ama hala tam anlayamıyoruz. Çocuklar bizden daha iyi biliyorlar. Onlar da biz de okula geliyoruz. Gitmek istemiyoruz.	Arap kökenli evlilik yok.	Olumlu. Türkçe öğrenmeye çalışıyorlar. Dil bilmemenin zorluğunu yaşamışlar.

Ö21	2012’de geldik. Ben kursta eşim işte öğrendi Türkçeyi. Dillerimiz birbirine çok benziyor. Evde Kürtçe konuşuyoruz ama çocuklar oyunda öğrendi hep. Ö21 çok iyi konuşur. Pazarda hep o anlaşır.	Arap kökenli evlilik yok. Kürtçe	Olumlu. Anne burada yaşamak istiyor. Bir düzen kurmuşlar ve bunu yitirmek istemiyorlar. Çocukların eğitimini önemsiyorlar.
-----	--	----------------------------------	--

Araştırmaya katılım sağlayan 11 Kürt kökenli öğrencinin velileriyle tercüman eşliğinde görüşme sağlanmıştır. Ö3 haricinde tüm öğrencilerin aileleri Türkçe öğrenmeye sıcak bakmakta bunun bir gereklilik olduğunu ifade etmekte ve Türkiye’de kalmaları için dili bir araç olarak görmektedir. Ebeveynler dili genel olarak çalışma ortamında ya da komşularla iletişim kurarak öğrenmişlerdir. Ayrıca ailelerde evlilik bağının kendi kökenleriyle gerçekleşip gerçekleşmemesi araştırmanın sonucunu desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Bulgulara bakıldığında sadece üç ailede bu durum gözlenmiş kendi milletlerinin haricinde evlilikler gerçekleştirmişlerdir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında Suriyeli ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi öğrenirken metinden hareketle tümdengelim yolunu kullanarak dört temel dil becerisini, dil bilgisini ve söz varlığı durumlarını kavrayıp kavramadıklarına yönelik çıkarımlarda bulunabilmek adına elde edilen bulgulara yer verilerek sonuçlar ortaya konulup tartışılacaktır. Araştırmanın sonucunda bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmalara öneriler sunulacaktır.

Çalışmanın birinci problemine yönelik tartışma ve sonuç. Araştırmaya katılım sağlayan 22 öğrenciye uygulanan “Ön Öğrenmeler Değerlendirme” si sonuçlarına göre; öğrencilerin Türkçeyi algılamalarında, kendilerini ifade edişlerinde, temel dil becerilerini kullanımlarında, söz varlığı ve dil bilgisi algılarında çeşitli sıkıntılar ve eksiklikler olduğu görülmüştür. Öğrenciler ders işlenişi esnasında her ne kadar derse katılım gösterecekler de aynı başarıyı yazılı bir değerlendirmede gösterememişlerdir. Yapılan değerlendirmelerin sonuçlarına bakıldığında ise; değişkenler açısından cinsiyet değişkeninde Suriyeli kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ana dili değişkeninde de ana dilini Kürtçe konuşan öğrencilerin Arapça konuşan öğrencilere göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim geçmişlerine bakıldığında yoğun bir Türkçe eğitime tabi tutulmadıkları görülmüştür. Daha öncesinde okudukları ilkokul içinde bulunan Geçici Eğitim Merkezi'ne bağlı olarak eğitim faaliyetlerini sürdüren öğrenciler, genellikle Arapça eğitimi ağırlıklı bir müfredattan gelmeleri sebebiyle Arap öğrenciler Türkçe öğrenmeye çalışmamış olup Kürt öğrenciler ise Arapçayı anlamadıkları için Türkçe verilen derslere katılımlarını arttırmışlardır. Bu nedenden dolayı eylem araştırması sürecinin başlangıcında yapılan değerlendirme sonuçları ana dili Kürtçe olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermiştir. Öte yandan cinsiyet değişkenindeki bu fark ise öğrencilerin ev ortamlarında konuşulan dilden ve toplumla kurdukları iletişim bağlarından kaynaklanmaktadır. Erkek öğrenciler ikamet ettikleri yerde kendi dilini konuşanlarla arkadaşlık yapmakta ve Türkçeyi öğrenmeye hevesleri

olmadan vakitlerini geçirmekteyken kız öğrenciler pazarda, markette, resmi kurumlarda hayatın her alanında ebeveyniyle bir arada olmanın verdiği durumdan kaynaklı toplumla daha iç içe bir hayat yaşamaktadır. Bu yüzden kız öğrenciler erkek öğrencilere göre Türkçe algısı açısından daha başarılı bir dil edinimi sağlamışlardır. Aynı zamanda okul ortamında kız öğrenciler daha özverili bir şekilde derse katılımları daha yüksekken erkek öğrencilerin derse katılımları, verilen ödevleri yapmaları daha az düzeydedir.

Çalışmanın ikinci problemine yönelik tartışma ve sonuç. Yapılan ön değerlendirme sonuçları ışığında öğrencilerin eksiklikleri belirlenerek eylem araştırması planı hazırlanmıştır. 10 haftalık hazırlanan planın detayları öğrencilerin ihtiyaçları ve eksiklikleri gözetilerek oluşturulmuştur. Konular, günlük hayatta sık sık karşılaştığımız temel konuları barındırmanın yanında öğrencilere temel Türkçe bilgisini kazandıracak düzeyde olup birbirlerini tamamlamaya yöneliktir. Basitten karmaşığa, yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan planda dört temel dil becerisi, kelime kazanımı ve dil bilgisi üzerinde eşit düzeyde durulmaya çalışılmıştır. Söz konusu ilerleme düzeylerini ölçeceğimiz bu etmenleri bir sandalyenin ayağı şeklinde düşündüğümüzde ayaklardan birinin eksikliği ya da uzun/kısa oluşu dengeyi bozacağı durumu kaçınılmazdır. Bu etkiyi dilde de aynı şekilde görmekteyiz. Bir beceri alanının diğerine göre arka planda kalması öğrencinin öğrendiği dil üzerindeki yeterliliğini doğrudan etkilemektedir.

Sınıf içi etkileşim durumuna bakıldığında öğrenciler özgür öğrenme prensibine uygun olarak dersin işleyişine katılmışlardır. Bireysel ve grup etkinlikleri her öğrencinin söz alacağı şekilde planlanmış olup yeteneklerini gösterebildikleri bir alan haline dönüşmüştür. Böylece öğrenciler akran öğrenmesiyle de iç içe olmuş yaşlılarının fikirlerine önem vermeyi öğrenmişlerdir. Kültürleri gereği “çocuk” kavramının hep arka planda kaldığını, sözlerine önem verilmediğini biliyoruz. Ancak çocuklar kendilerini önemli hissettiklerinde kendi benliklerini açarak ellerinden geleni yapmaya çalışırlar.

On haftalık gerçekleşen bu eylem araştırması süreci özellikle sınıf ortamında var olan bir sorunun çözümüne yönelik planlandığında oldukça işe yarar sonuçlar elde ettirdiğini biliyoruz. Çalışma ortamında Türkçe hakkında var olan problemin tespiti ardından yapılan planlama ile süreç oldukça başarılı ürünler elde edilerek tamamlanmıştır.

Eğitim faaliyetlerine baktığımızda eylem araştırması tümdengelim yoluyla metinler aracılığıyla konuların anlaşılması üzerine kurulmuştur. Keskin ve Okur (2013, s. 297), yabancı dil öğretiminde metinlerin kullanılmasının son derece önemli olduğunu vurgulayarak eğitim dönemi içinde kullanılan materyallerin büyük çoğunluğunun metinler olduğunu söylemişlerdir. Aynı zamanda Duman (2003), Türkçe öğretiminin büyük çoğunluğunun metinle öğretime dayandığını, dilin kuralları ezberleme bütünü olarak algılanmasının yanlış olduğunu, kelimelerin kurallar çerçevesinde bir araya geldiği bütünlükteki duygu ve düşünceleri kazandırmak gerektiğini söylediği sözleri araştırmamızın amacının doğru tespit edildiğini gösterir durumdadır.

Çalışmanın üçüncü problemine yönelik tartışma ve sonuç. Eylem araştırması sürecinde verilen eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisine baktığımızda “Ön Öğrenmeler Değerlendirme” çalışması ile “Son Öğrenmeler Değerlendirme” çalışması arasındaki fark durumu ortaya koyar niteliktedir. Öğrencilerin hemen hemen hepsi gelişim göstermiş olup gelişim düzeyleri arasında farkların olması normaldir.

Temel dil becerilerinden olan konuşma becerisinin gelişiminde öğrenciler öncesinde bütünlüğü olan bir konuşma çıkaramazken sürecin sonunda hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapabilecek yeterliliğe ulaşarak başarılı bir seviyeye gelmişlerdir. Konuşma becerisi etkinliklerle öğrenci ve öğretmenin ortak gayreti sonucunda gelişim gösteren bir beceri alanıdır. Öğretmenin doğru yönlendirmesi ve öğrencinin yılmadan özveriyle çalışması sürecin sonunda meyvelerini en iyi şekilde verecektir. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin tamamında bir gelişim olmuştur. Özellikle Arap öğrenciler telaffuz edemedikleri sözlerin söylenişlerini

kavramış, cümle kurmanın mantığını anlamaya çalışarak süreci sonlandırmışlardır. Bunun yanı sıra konuşma becerisi iyi olan öğrenciler kendini ifade edebilmenin yanında yaşlıları Türk öğrencilerin seviyelerine yakın bir seviyeye kadar yükselerek Türkçenin inceliklerini kavramaya başlayarak süreci sonlandırmışlardır.

Okuma becerisi gelişim düzeyine baktığımızda gelişimi etkileyen en önemli faktör öğrencinin okumayı ne zaman öğrenmeye başladığı ve hangi yöntemle öğrendiğidir. Özellikle Arap erkek öğrenciler okuma becerisini kritik dönem dışında öğrendikleri için okuma konusunda ilk başlarda sıkıntılar yaşansa da metinlerle karşılaşa karşılaşa bu sorun çözülmeye başlamıştır. Bu öğrencilerde okuma becerisi çalışmalarına seslerden başlanmak yerine metinlerden yola çıkarak süreç devam ettirilmiştir. Çünkü sesteki hareketle, kelime gruplarına sonrasında ise cümleye geçmek, öğrencinin kelime gruplarını cümle içinde tanıyamamasına yol açabilmektedir. Cümleyi anlamlandıran bir öğrenci onun içinde yer alan kelime gruplarını daha kolay bir şekilde ayırt edebilir. Zihin, yapısı itibarıyla bütünü algılamasıyla bilinir. Bu yüzden parçadan hareket etmek, bütünü oluşturma ve adlandırma açısından sakıncalı olmaktadır. Öğrencilerde okuma hatalarına dikkat edilerek zaman zaman düzeltmeler yapılarak hataları tekrarlamamaları için fazlasıyla uğraş verilmiştir. Sadece Ö3 ve Ö19 kodlu öğrencilerde bir gelişme oluşmamıştır. Gelişme sağlanamamasının sebebi ise öğrencilerin derslerle uyumlu bir şekilde hareket etmemeleridir.

Becerilerden bir diğeri olan dinleme eğitimi kavratılması ve ölçülmesi en zor olan becerilerdendir. Bir insan dinlemiş gibi görünüp aslında dinleme eylemini tam olarak hayata geçirmemiş olabilir. Özellikle yaş grubu olarak oldukça küçük sayılabilecek bu grupta dinleme eğitimi metinler yoluyla edindirilmeye çalışılmıştır. Dinlenen metnin ardından sorularla, etkinliklerle öğrencilerin metne yönelik algıları ölçülmeye tabi tutulmuştur. Eylem araştırmasının uygulandığı ilk haftalarda dikkat dağınıklığı epey olsa da sürece alışan öğrenciler zamanla uyum sağlamışlar hatta dinleme etkinliği yapılan dersleri hevesle beklemeye

başlamışlardır. Bulgulardan da yola çıkarak bakıldığında dinleme becerisi üzerine yapılan etkinliklerdeki katılım oranları ortadadır. Her hafta daha iyi bir değerlendirme alan öğrenci sonraki haftalarda daha da başarılı olmuşlardır. Değişkenler açısından incelendiğinde araştırmanın diğer bulgularıyla paralellik gösterecek bir tablo karşımızdadır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, Kürtçe bilen öğrenciler Arapça bilen öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Yazma becerisi eğitimi üzerine yapılan dersler, etkinlikler ve diğer tüm çalışmalar sürekli bir takip planı içinde yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Latin alfabesinden çok farklı olan Arap alfabesiyle bir dönem yazmış olan çocuklardır ve bu alfabe değişikliği pek çok sıkıntıyı bir araya getirmiştir. Öğrencilerin yazı karakterlerindeki problemler, ünlü seslerin gösterilmemesi, noktalama işareti kullanımının yapılmaması, cümleye büyük harfle başlamama gibi pek çok sorun alfabe farkından kaynaklanmaktadır. Özellikle Arap öğrenciler yazma uygulamalarında oldukça zorlanmışlardır. Pek çok etkinlikte kendi bildikleri gibi yazmada direnç göstermişlerdir. Zamanla bu direnç gösterme azalarak iyi ürünler haline almıştır. Kız öğrencilerde genel olarak kendini anlatma isteği yazı yoluyla daha özgür bir ortam sağladığı için hevesle devam etmiştir. Süreç sonunda Ö3, Ö15 ve Ö19 haricinde diğer öğrenciler yazma becerisi kazanımlarını elde etmişlerdir.

Dil bilgisi dilin matematiğidir. Dilde bulunan kelimelerin mantıklı bir örüntüde sıralanmasını sağlayarak dile bir anlam verir. Böyle bir yapıyı yabancı bir öğrencinin ayrıntılı bir şekilde öğrenmesi beklenemez. Süreçte kuralları birebir öğretme yerine sezdirme kullanılarak öğrenciler düşünmeye teşvik edilmiştir. *“Bu kelime neden cümlenin burasında yer almıştır?, Şu kelime bize hangi bilgileri verir? Özellik bildiren kelime bize neyi anlatmaktadır?”* şeklinde sorularla öğrenciler cümle ya da metin içinde yer alan dil bilgisi kurallarını anlamlandırmaya çalışmaktadır. İpuçlarından hareketle teker teker yapıyı çözen öğrenci her adımda daha hevesle bir sonraki konuyu beklemeye başlamıştır. Özellikle

matematikle arası iyi olan Arap öğrenciler dil bilgisini anlamlandırmada genel olarak diğer alanlara göre daha başarılılardır.

Bir dil o dili oluşturan kelimelerle ayaktadır. Dilde kelime çeşitliliği dilin zenginliğinin bir göstergesidir. Yabancılara öğretilen kelime bilgisi çalışmalarında dilin zenginliklerini kavratmak, anlam çeşitliliğini göstermek, bir kelimenin pek çok anlama gelebileceğini sezdirmek oldukça güçtür. Bu bağlamda öğretmen kelimeleri teker teker anlatmak yerine metinlerde yola çıkarak anlamlandırma çalışmalarını yürütmektedir. Eylem araştırması sürecinde; yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta algısıyla alınan yolda öğrencilere her adımda kalıcı olması amacıyla öğrencilerin bilmesi gereken kelimelerin yer aldığı metinler kullanılarak eğitimleri yapılmıştır. Kelime eğitiminde görselden faydalanma, taklit, kelime hakkında yazma gibi etkinliklerle çok fazla karşımıza çıkan kelimeler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin tamamında olumlu yönde değişimler gözlenmiştir. Ancak her öğrencinin gelişimi aynı olamayacağından değişkenler açısından bakıldığında cinsiyete göre kız öğrencilerin, ana dile göre Kürtçe konuşan öğrencilerin bu alanda daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

Çalışmanın dördüncü problemine yönelik tartışma ve sonuç. Araştırmanın değişkenleri olan cinsiyet ve ana dili unsurları, hakkında fikir sahibi olunacak tüm etmenlerde anlamlı fark ortaya koymuştur. Bu fark bireysel davranışlara indirgenemeyecek kadar fazla olup bulgular kısmında yer alan ürünlerle kanıtlanabilmektedir. Çalışmanın yürütüldüğü yaş grubunun dönem içi davranışları, cinsiyet değişkenini açıklamaya yönelik ipuçları vermektedir. 9-10 yaşlarındaki erkek çocukları kendilerine göre bir bireycilik anlayışı geliştirdiklerinden kendisi ve kendisi için oluşturduğu arkadaş grubunun dışına çıkmayıp iletişimini sınırlandırır. Bu davranış biçimi okul hayatına da yansımaktadır. Özellikle dilini bilmediği yepyeni bir ülkede yaşayan çocuklar kendi akranlarıyla dahi iletişim problemi çekmektedir. Kabul görmeyeceğini düşünür ve kendisi için bir savunma mekanizması ortaya çıkarmak zorundadır.

Tam olarak bu durum çalışmanın katılımcıları içindeki erkek öğrencilerin geride kalmalarını açıklar nitelikte olacaktır. Kız öğrencilerde ise kabullenme ve harekete geçme durumu daha çok gözlenmektedir. Hayata karışma, iletişim kurma ve düzene ayak uydurma davranışları kız öğrencilerde daha başarılı geçirilen bir dönemdir. Haliyle bu davranışlar okul ortamına da yansiyarak ders içi başarı oranı erkeklere göre oldukça yüksektir.

Bir diğer değişken olan ana dilin farklılık etkisini çalışma boyunca bulgularda belirgin bir şekilde görmekteyiz. Bu değişkeni sadece dil ile sınırlamak çalışmanın bu yönünü eksik kılacağından dolayı dil ile birlikte kültürel yapıyı da ele almak gerekliliğine inanmaktayım. İki farklı dili içinde barındıran aynı ülkede yaşamış iki toplumun çocukları aynı yerde bir yabancı dil öğrenme çalışması içinde yer almaktadırlar. Çocuklar arasında doğan farkı ise ailenin yaşamı, geçmişten getirdiği alışkanlıklar, çocuğun konumu ve dil farklılığı belirlemektedir. Arap asıllı aileler içlerine daha kapanık, iletişimden uzak, kültürel öğretiler sebebiyle kadının arka planda kaldığı ancak erkek bireyin göç edilen ülkedeki dili bilmemesi sonucu sorunları kadınların çözüme kavuşturduğu bir durumu yaşamaktadırlar. Özellikle bu tip ailelerde aile içinde, evde, sadece Arapça konuşulur ve Türkçe öğrenme ihtiyacı hissedilmez. Bu yüzden Arap öğrenciler gerekli tekrarı yapamadıklarından Türkçeye karşı bir tutum geliştirmede yaşatlarının gerisinden başlamaktadır. Veli görüşme formu bulgularından hareketle Kürt aileler için toplumla kaynaşmaya daha açık, herhangi bir sorunla karşılaştığında bu sorunu çözmek için kadın-erkek-çocuk fark etmeden soruna odaklı olarak organize olmuş bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. Aileler daha bilinçlidir. Geneli Türkiye’de hayatına devam etmek istemektedir. Bu yüzden çocuk küçüklüğünden itibaren Türkçeye tanıştırılmıştır, ev içinde Türkçe konuşmalara yer verilmiştir. Yine veli görüşme formu itibariyle Kürt aileler kendi kökenlerinden insanlarla evlilik birliğini kurmayı tercih etmişlerdir. Bu durum da ana dili korunumunu sağlıklı bir şekilde gelecek kuşaklara aktarmıştır. Aktarılan dil Türkçeye Arapçadan daha yakın bir yapıda olduğundan Türkçenin öğretimi bu grupta daha kolay bir

şekilde sağlanmıştır. Haliyle Kürt asıllı ailelerden gelen çocuk okula başladığında temel sözcüklerden hareketle cümle kurabilecek durumda olan çocuklardır ve bu çocuklara dil öğretimi daha kolay bir şekilde yapılmaktadır.



Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; Suriyeli öğrencilere verilen Türkçe eğitiminde metinden başlayarak tümdengelim yoluyla dili öğretmenin dilin temel unsurlarını kazanma üzerindeki etkisinin olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur;

1. Yabancılara Türkçe öğretimi adı altında Suriyeli öğrencilere verilen dil eğitiminde kullanılacak materyallerde amaca uygunluk ilkesiyle hareket edilmeli, temel okuma-yazma ve telaffuz etkinlikleri dışında öğrencilere konu ses-kelime düzeyinden başlatılmamalıdır.
2. Çalışmada öğrencilerin sorunlarından ve Türkçe algılarından hareketle bir eylem planı oluşturulmuş bu eylem planı içinde uygulamalara yer verilmiştir. Alanda yer alan öğretmenler, Türkçe öğretimi çalışmaları sırasında öğrencilerinin sorunlarına yönelik bu tip benzer çalışmalara yer verebilirler.
3. Alanda çalışan pek çok öğretmen Yabancılara Türkçe Öğretimi alanı hakkında lisans düzeyinde bazı dersleri alarak mezun olmuştur. Ancak bu derslerin içerikleri ve yeterlilikleri bazı durumlarda öğretmenlere yetmeyebilir. Bu alanda daha kapsamlı eğitimler öğretmenlere verilebilir.
4. Alanda yapılan çalışmalarda bir planın olmayışı ve materyal eksikliklerinin oluşu büyük sorunlar oluşturmaktadır. Bu alanda araştırma geliştirme çalışmalarını yürütenlerin sorunlara bir çözüm bulması gerekmektedir.
5. Yabancılara Türkçe öğretimi konusu oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmaların nicelik ve nitelik açısından artış göstermesine ihtiyaç vardır.

Kaynakça

1951 Sözleşmesi Md. 1/AH2.

Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.

Adalı, O. (1982), *Yüksek öğretimde sözlü ve yazılı anlatım*, İzmir: Aydın Yayınevi.

Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 735-753.

Akıncı, B., Nergiz, A., Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul, *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.

Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denzinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, Z. (2012), Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.

Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.

Artan, T., Arıcı, A. (2017). İstanbul'da yaşayan geçici koruma statüsündeki Suriyelilere yönelik sosyal hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 1(1).

Aşlıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Avcı, Y. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3).
- Avcı, Y. (2014). Yabancılara Türkçe öğretirken Türkçenin mantığına uygun yöntem seçilmeli, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26.
- Aybay, R. (2004). *Yabancılar hukuku*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3) 161-174.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1.
- Başak, C. (2011). *Mülteciler, sığınmacılar ve yasa dışı göçmenler*. Ankara: Sonsöz Gazetecilik.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bauman, Z. (1999), *Çalışma, tüketim ve yeni yoksullar* (Çev. Ülker Öktem), Sarman Yayınları, İstanbul.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14) 41-58.
- Boylu, E., Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3) 1357-1367.

- Bulková, M. (2007). *Teaching grammar to 11-15-year-old learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Masaryk University Faculty of Education Department of English Language and Literature. Brno.
- Buz, S. (2004). *Zorunlu çıkış zorlu kabul mültecilik*. Ankara: Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği Yayınları.
- 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, S., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byram, M. ve Zarate, G. (1997). *Definitions, objectives, and assesment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- CEF.(2001). *Common European framework of reference for language, learning, teaching, assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358.
- Çelebi, M. D. (2006) Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(21), 285-307.
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi, *Dil Dergisi*, 130, 75.
- Çifci, M. Batur, Z. Keklik, S.(2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Danış, D. (2018, 26 Ocak). *Demografi: Nüfus meselelerine sosyolojik bir bakış: Göçler*. Erişim: <http://sorular.rightsagenda.org/soru-cevap/?g=2>

- Demirbaş H. ve Bekaroğlu E. (2013). Evden uzakta olmak: sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler, *Kriz Dergisi*, 21(1-2-3):11-24.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul: MEB Basımevi.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dost, S. (2014). Ulusal ve uluslararası mevzuat çerçevesinde ülkemizdeki Suriyeli sığınmacıların hukuki durumu. *S.D.Ü. Hukuk Fak. Dergisi*, 4(1), 27-69.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(151).
- Gür, H. (1995). Dil öğretim yöntemleri (5): Doğal yaklaşım, *Dil Dergisi*, 38, 24-35.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erder, S. (1986). *Refah toplumunda "getto" ve Türkler*. İstanbul: Teknografik Matbaacılık.
- Erdoğan, M., Ünver, C. (2015). Türk iş dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri, *Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu*, 353, 17 .
- Ergin, M. (1999). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için: Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın/Yayın/Tanıtım.
- Erk, Y. M. (2003). *Metin Bilimi ve Dil Bilimi Çalışmalarının Dil Bilgisine Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Ferris, E., Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. UNESCO.
- Giddens, A. (2000), *Sosyoloji* (Çev. Hüseyin Özel ve Cemal Güzel), Ankara: Ayraç Yayınları.
- Gülyüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülfer, S., Öner, I. (2014). Suriyeli sığınmacılar ve sınır illerindeki yansımaları, *Ortadoğu Analiz*, 6(61) 43-44.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gün, Z., Bayraktar, F. (2008), Türkiye’de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 167-176.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Henrici, G., Riemer, C. (2007). *Zweitsprachenerwerbsforschung, Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A.Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- https://www.afad.gov.tr/upload/Node/25337/xfiles/17aTurkiye_deki_Suriyelilerin_Demografik_Gorunumu_Yasam_Kosullari_ve_Gelecek_Beklentilerine_Yonelik_Saha_Arastirmasi_2017.pdf, Erişim tarihi: 05.11.2018.

http://tese.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/Suriyeli_Siginmacilarin_Turkiyeye_Etkileri.pdf, Erişim tarihi: 07.04.2019.

https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3925/xfiles/syrian-refugees-in-turkey_2013_baski_30_12_2013_tr.pdf, Erişim tarihi: 22.09.2018

<http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-ab-ile-yeni-is-birligi/haber/17688/tr>, Erişim tarihi: 26.01.2019.

<https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2025%20-%20September%202018.pdf>, Erişim tarihi: 06.10.2018

<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi>, Erişim tarihi: 04.03.2019.

http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713, Erişim tarihi: 13.04.2019.

INEE (2013). <http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/handbook> Erişim tarihi: 11.04.2019.

Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.

Karadağ, Ö., Altıntaş, K. H. (2010). Mülteciler ve sağlık. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9 (1), 55 - 62.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karakütük, K., Kavak, Y. (2017). *Göç Olgusu ve Eğitim Planlaması*.
https://pictes.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_05/22222022. Erişim tarihi:
 05.09.2018
- Keskin, F., Okur, A. (2013). *Dil öğretiminde temel beceriler, öğretme-öğrenme alanları*.
 Ankara: Grafiker.
- Kıran, Z., Kıran, A. (2001), *Dilbilime giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kielhöfer, B., Jonekeit, S. (1998). *Zweisprachige Kindererziehung*, Stauffenburg Verlag,
 Tübingen.
- KDK (2014). <http://kdk.gov.tr/yeni08/haber/suriyeli-misafirler-3-yildir-kardes-topraklarında/463>. Erişim Tarihi: 25.02.2019.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*, İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Kofman E., Phizacklea A., Raghuram P., Sales R. (2000), *Gender and international migration in Europe: Employment, Welfare and Politics*, Routledge.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Köksal, D., Dağ Pestil, A. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köprülü, F. (1934) Yabancı dilde konuşmanın altı özelliği, *Dil Dergisi*, 5.
- Kutlu, Z. (2015). *Bekleme odasından oturma odasına Suriyeli mültecilere yönelik çalışmalar yürüten sivil toplum kuruluşlarına dair kısa bir değerlendirme*. Anadolu Kültür ve Açık Toplum Vakfı, Erişim: <http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/medya/02062015beklemeodasi.pdf>.

- Kuzu, T. (1999). *Yabancı dil öğretiminde okuma- anlama becerisinin kazandırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Langlois E. V., Haines A., Tomson G., Ghaffar A. (2016). Refugees: Towards Better Access to Health-Care Services. *The Lancet*, 387(10016), 319-21.
- Memiş, M.R., Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(9), 297-318.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide For The Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Mugisha, C. H. (2012). *Gender imbalance in secondary schools: Education in emergencies learning for a peaceful future*. Erişim: [http://www. fmreview.org/education/emergencies#sthash.e0hDJ5Xy.dpuf](http://www.fmreview.org/education/emergencies#sthash.e0hDJ5Xy.dpuf).
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 1, 35–39.
- Okur, A., Keskin F. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı - okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 45, 279-290.
- OECD (2009), *International Migration: The Human Face of Globalization*, Paris.
- Ökmen, Ö. (2010). *Yabancılar hukukunda göçmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Öksüz, G. (2014). Rus dili öğretiminde karşılaşılan ana dil kaynaklı girişim hataları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(6), 843-857.
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Kelime öğretiminde örneklemenin önemi ve Divanü Lügati't Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 49-58.
- Özdemir, Ö., Özdemir, E. (2018). Suriyeli mülteci kadınlar ve insani güvenlik. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 14(27).
- Özpmar E., Çilingir Y., Düşündere A. (2017). Türkiye'deki Suriyeliler: İşsizlik ve sosyal uyum.
- Penson, J., Yonemura, A. (2012). *Next steps in managing teacher migration*. Unesco And Commonwealth Secreteriat.
- Peterson, S.D. (2011). Conflict, education and displacement. *Conflict and Education: An Intedisciplinary Journal*, 1(1), 1-5.
- Prabhu, N.(1987) *Second language pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, *Türk Dili*, 601.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Songün, R. (1999). *Meslekte yeni öğretmenlere öneriler*. İzmir: RS Yayınları.

- Stevenson, J., Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare*, 37(5), 671-687.
- Şeker, B. D., Arslan Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Tiryaki, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1), s. 38-44.
- TTB. (2014). *Suriyeli sığınmacılar ve sağlık hizmetleri raporu*, Türk Tabipler Birliği Yayınları.
- Toros, A. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç*, Ankara: Global Strateji Enstitüsü.
- UN. (2003). *United nations report of the commission on human security, human security now: protecting and empowering people*, New York.
- UNESCO (2006). *Education in emergencies: The gender implications - advocacy brief*. Bangkok: UNESCO.
- UNHCR (2013). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler sıkça sorulan sorular*. UNHCR Türkiye Ofisi.
- UNHCR, (2015). *Protecting and supporting the displaced in Syria unhcr Syria end of year report*. Erişim: <http://www.unhcr.org> UNHCR-Syrian Arab Republic.
- UNICEF (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt, regional study*.
- Umagan, S., Kırkkılıç, A., Akyol, H. (Ed.). (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* Ankara: Pegem A.
- Usanmaz, G., Güven, S. (2013). Türkiye'de mültecilik olgusu ve festus okey vakası. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68(1), 143-167.

- Uğuz, Ş., Bilgen, İ., Yerlikaya, E. E., Evlice Y. E. (2004). Göç ve Göçün Ruhsal Sonuçları, *Çukurova Üniversitesi Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 13, 283-394.
- Uzun, A. (2015). Günümüzün sosyal ve ekonomik sorunu olan Suriyelilerin mülteci ve ekonomi hukuku bakımından değerlendirilmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, 1, 105-120.
- Uzun, E. (2012). Geri göndermeme (non-refoulement) ilkesinin uluslararası hukuktaki konumu üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 8(30), 25-58.
- Poyraz, Y. (2012). Suriye vatandaşlarının geçici korunması ve uluslararası mülteci hukuku. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20(2), 53-69.
- Tiryaki, Ş. (2014). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin olumsuz aktarım yanlışları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 181-193.
- Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 457-469.
- Yaman H., Can A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme kaygısı ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 220 – 230.
- Yalçın, C. (2004), *Göç Sosyolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yasin, Y., Elbek, O. (2015). Sınır siyasetinin sıfır noktası: sağlık hakkı. *Birikim*, 311: 87-95.
- Yavuz, Ö., Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği, *Göç Dergisi*, 3(2), 175 – 199.
- Yavuz, S. (2013). Göç, entegrasyon ve din: Avrupa'da yaşayan Türkler bağlamında bir değerlendirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 610-623.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.



EKLER

Ek A: Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

	1 (Yapmadı.)	2 (Kısmen yaptı.)	3 (Genel olarak yaptı.)	4 (Tam olarak yaptı.)
Dinleyiciye karşı hitap biçimi vardır.				
Dinleyici ile göz teması kuruyor.				
Beden dilini etkili kullanıyor.				
Anlaşılır bir tonda konuşuyor.				
Yerinde vurgulamalar yapıyor.				
Akıcı konuşuyor.				
Düzenli ifadeler seçiyor.				
Gereksiz tekrar yapmıyor.				
Düşüncelerini ifade edebiliyor.				
Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.				
Bilgiyi organize edebiliyor.				
Sonuç bölümünde özetleyebiliyor.				

Ek B: Okuma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

	1 (Yapmadı.)	2 (Kısmen yaptı.)	3 (Genel olarak yaptı.)	4 (Tam olarak yaptı.)
Akıcı biçimde okur.				
Kelimeleri doğru telaffuz eder.				
Metnin bağlamından hareketle kelime anlamlarını çıkarır.				
Metnin konusunu belirler.				
Metnin ana fikrini belirler.				
Olay, yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosunu belirler.				
Olayları kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.				
Metne ilişkin sorulara cevap verir.				
Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.				
Metindeki ipuçlarından hareketle tahminde bulunur.				

Ek C: Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

	1 (Yapmadı.)	2 (Kısmen yaptı.)	3 (Genel olarak yaptı.)	4 (Tam olarak yaptı.)
Düzenli, okunaklı ve işlek yazar.				
Standart Türkçe ile yazar.				
Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.				
Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.				
Tekrara düşmeden yazar.				
Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.				
Yazısına konunun özelliğine uygun bir giriş yapar.				
Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.				
Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazarak ifade eder.				
Yeni öğrendiği kelime ve kavramları kullanır.				
Yazım ve noktalama kurallarına uyar.				

Ek D: Dinleme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

	1 (Yapmadı.)	2 (Kısmen yaptı.)	3 (Genel olarak yaptı.)	4 (Tam olarak yaptı.)
Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygı ile dinler.				
Başkalarını rahatsız etmeden dinler.				
Dinlenenin bağlamından hareketle kelimelerin anlamlarını çıkarır.				
Dinlediklerinin konusunu belirler.				
Dinlediklerinin ana fikrini belirler.				
Dinlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosunu belirler.				
Dinlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.				
Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.				
Dinlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.				
İpuçlarından hareketle dinlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.				

Ek E: Dil Bilgisi Dereceli Puanlama Ölçeği

	1 (Yapmadı.)	2 (Kısmen yaptı.)	3 (Genel olarak doğru yaptı.)	4 (Tam olarak doğru yaptı.)
Şimdiki zaman ekini (-yor) doğru kullanır.				
Görülen geçmiş zaman ekini (-di) doğru kullanır.				
Soru cümlelerini ve cevaplarını doğru verir.				
İsim hal eklerini doğru kullanır.				
Yazım kurallarına dikkat eder.				
Sıfatların görevini bilir ve doğru kullanır.				
Şahıs zamirlerini uygun olarak kullanır.				
Tekil - çoğul isimleri fark eder ve sahiplik ekini uygun kullanır.				
Fiil isim kavramlarını bilir.				
Yapım eklerinin kullanım yerlerini bilir.				

Ek F: Kelime Varlığı Dereceli Puanlama Anahtarı

	1 (Yapmadı.)	2 (Kısmen yaptı.)	3 (Genel olarak doğru yaptı.)	4 (Tam olarak doğru yaptı.)
Tanışmaya ait kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.				
Günlük hayatta karşılaştığı kavramları, eşyaları, akrabalık ilişkilerini bilir.				
Evin bölümlerini kullanılan eşyaları ve renkleri uygun bir şekilde kullanır.				
Zaman, saat, gün, ay ve mevsimlerle ilgili kelimeleri bilir ve kullanılır.				
Adres tarifi ve alışkanlıklarla ilgili kelimeleri bilir ve kullanır.				
Yerleşim yerleri ve adres tarifi kavramlarını bilir.				
Geçmişe ait kullanımları bilir.				
Kıyafetleri bilir ve kullanır.				
Turistik yerlerde bulunan yapıları tanır.				
Öz bakım ve hastalıklarını bilir ve uygun bir şekilde kullanır.				
Yiyecekler ve içecekleri bilir alışveriş yapabilecek kadar kelime kullanır.				
Meslekleri tanır ve bu konuda kendini ifade eder.				

Hobiler hakkında
fikirlerini ortaya
koyar ve özel
günlerin anlamını
bilir.



Ek G: Veli Görüşme Formu

Değerli Veli, bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Araştırmada kimliğiniz gizli tutulacak sizinle ilgili bilgiler izniniz olmadan başka bir araştırmada kullanılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Türkçe Öğretmeni

Ebru ŞENGÜL

Veli Kodu:

1. Türkiyeye ne zaman geldiniz?
2. Türkçeyi öğrendiniz mi? Nerede öğrendiniz?
3. Ailede kimler Türkçe biliyor?
4. Günlük hayatta Türkçeye ihtiyaç duyuyor musunuz? Nerelerde konuşuyorsunuz?
5. Ailenizde sizde ya da daha önceki evliliklerde kendi milletiniz dışından yapılan evlilikler var mı? Varsa kimler yaptı? Hangi milletle evlilik birliği gerçekleşti?
6. Türkçe öğrenmek sizin ve aileniz için önemli mi?

Ek H: Ön Öğrenmeler Değerlendirmesi

Adı Soyadı:

LEYLA BAYRAM İLKOKULU YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERSİ ÖN ÖĞRENMELELER DEĞERLENDİRMESİ

1. Alfabedeki eksik harfleri tamamlayınız. (10 puan)

A	B	C		D	E		G	Ğ	
I			K	L		N		Ö	P
	S	Ş		U			Y	Z	-----

2. Aşağıdaki boşlukları uygun şekilde doldurun. (10 puan)

Ayşe: Merhaba

Mehmet:

Ayşe: adım Ayşe. adın ne?

Mehmet: Benim Mehmet. Memnun oldum.

Ayşe: Ben de oldum.

Mehmet: Nasılsın?

Ayşe:, sen nasılsın?

Mehmet: Ben de iyiyim. ederim.

Ayşe: Yaşın kaç?

Mehmet: 10 Sen kaç

Ayşe: Görüşürüz.

Mehmet:

3. Aşağıdaki kelimelerin **zıt anlamlarını** yazınız. (10 puan)

İyi ==>

Siyah==>

Çirkin==>

Temiz==>

Kısa==>

Kalın==>

Çalışkan==>

Sabah==>

Pahalı==>

Dolu==>

4. Aşağıdaki sözcükleri **çoğul ekiyle** tamamlayınız. (10 puan)

Elma =.....

Sınıf=

İnsan =.....

Şeker=

Ayakkabı=

Kedi=

Ekmek=

Çocuk=

Gözlük=

Üzüm=

5. Aşağıdaki boşluklara uygun **günleri** yazınız. (10 puan)

DÜN

BUGÜN

YARIN

Salı

.....

Perşembe

.....

Cumartesi

.....

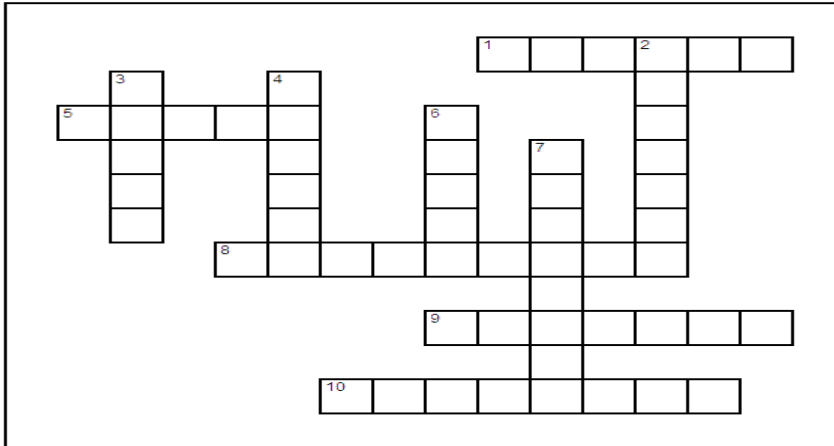
.....

Pazar

.....

6. Uygun meslekleri yazınız. (10 puan)

MESLEKLER



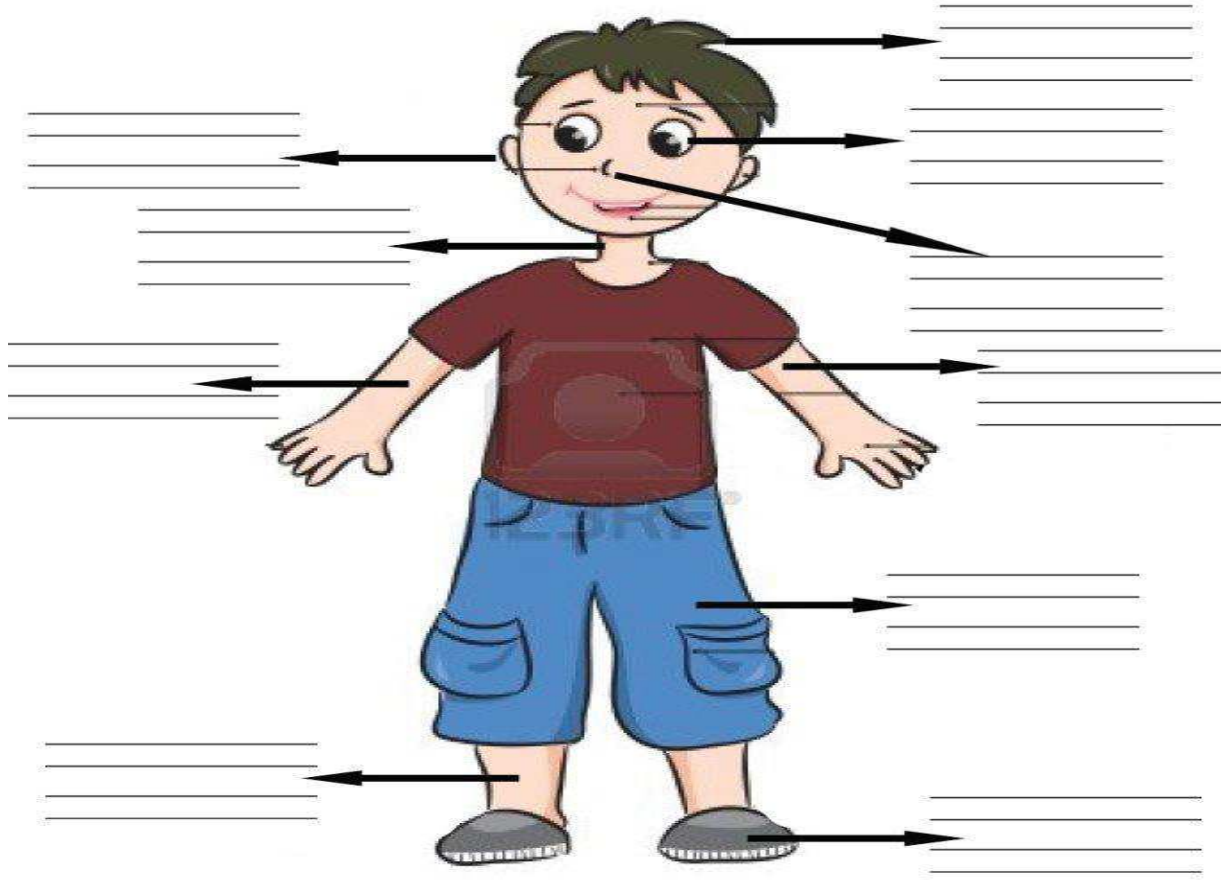
soldan sağa

1. hastaları iyileştiririm, ilaç yazarım
5. meyve ve sebze satarım
8. yangınlara müdahale ederim, söndürmeye çalışırım
9. doktorlara ve hastalara yardımcı olurum
10. tahtadan her türlü mobilya işlerini yaparım

yukarıdan aşağıya

2. onarım ve bakım işleri yaparım
3. et ve tavuk ürünleri satarım
4. insanların haklarını korur ve savunurum
6. insanlara giysi dikerim, güzel giyinmelerine yardımcı olurum
7. okulda eğitim, öğretim işi yaparım

7. Vücudumuzun bölümlerini yazınız. (10 puan)

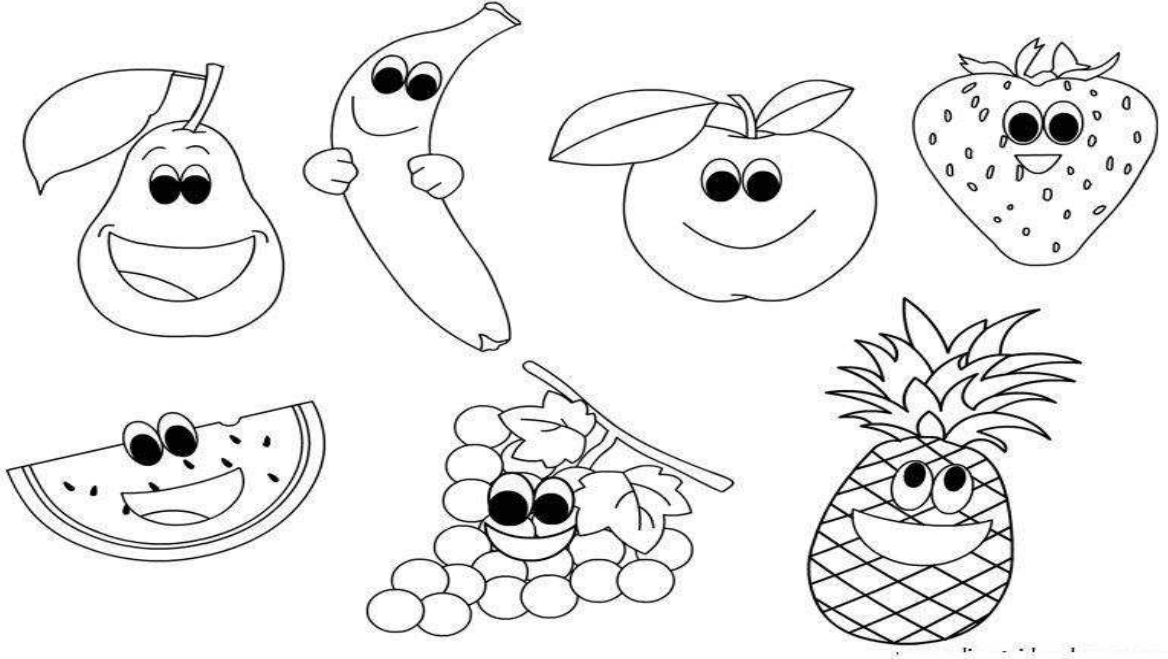


8. Aile bireylerini oklarla eşleştiriniz. (7 puan)



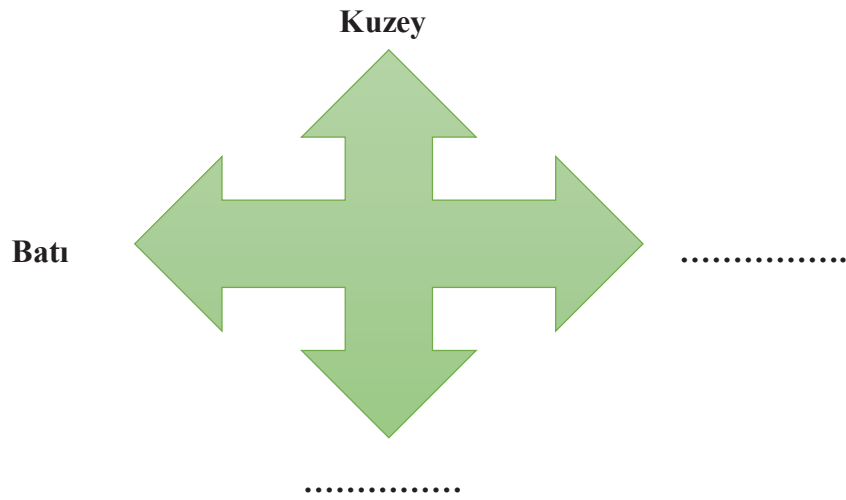
ANNE BABA DEDE BABAAÑNE BEBEK KIZ ÇOCUK ERKEK ÇOCUK

9. Aşağıdaki meyveleri oklarla eşleştirin. (14 puan)



KARPUZ ANANAS MUZ ELMA ÇİLEK ÜZÜM ARMUT

10. Aşağıdaki yönlerde eksik olanları tamamlayınız. (9 puan)



Ek I: Son Öğrenmeler Değerlendirmesi 1

Adı Soyadı:

LEYLA BAYRAM İLKOKULU YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERSİ SON ÖĞRENMELELER DEĞERLENDİRME Sİ 1

Alfabadeki eksik harfleri tamamlayınız. (10 puan)

A	B	C		D	E		G	Ğ	
I			K	L		N		Ö	P
	S	Ş		U			Y	Z	-----

Aşağıdaki boşlukları uygun şekilde doldurun. (10 puan)

Ayşe: Merhaba

Mehmet:

Ayşe: adım Ayşe. adın ne?

Mehmet: Benim Mehmet. Memnun oldum.

Ayşe: Ben de oldum.

Mehmet: Nasılsın?

Ayşe:, sen nasılsın?

Mehmet: Ben de iyiyim. ederim.

Ayşe: Yaşın kaç?

Mehmet: 10 Sen kaç

Ayşe: Görüşürüz.

Mehmet:

Aşağıdaki kelimelerin **zıt anlamlarını** yazınız. (10 puan)

İyi ==>

Siyah==>

Çirkin==>

Temiz==>

Kısa==>

Kalın==>

Çalışkan==>

Sabah==>

Pahalı==>

Dolu==>

Aşağıdaki sözcükleri **çoğul ekiyle** tamamlayınız. (10 puan)

Elma =.....

Sınıf=

İnsan =.....

Şeker=

Ayakkabı=

Kedi=

Ekmek=

Çocuk=

Gözlük=

Üzüm=

Aşağıdaki boşluklara uygun **günleri** yazınız. (10 puan)

DÜN

BUGÜN

YARIN

Salı

.....

Perşembe

.....

Cumartesi

.....

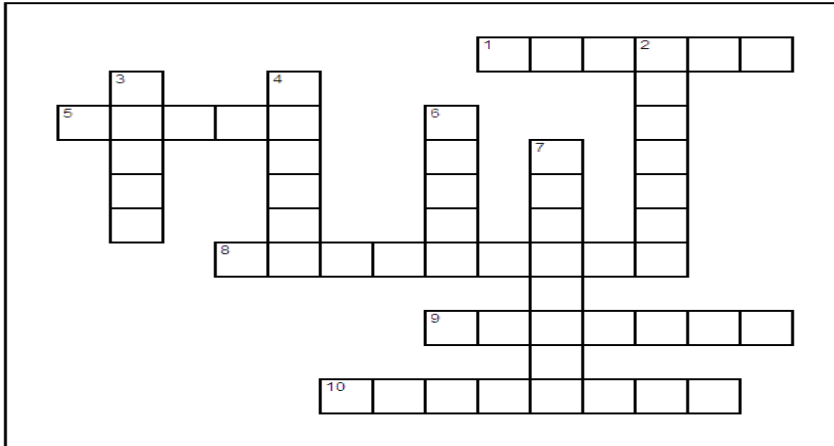
.....

Pazar

.....

Uygun meslekleri yazınız. (10 puan)

MESLEKLER



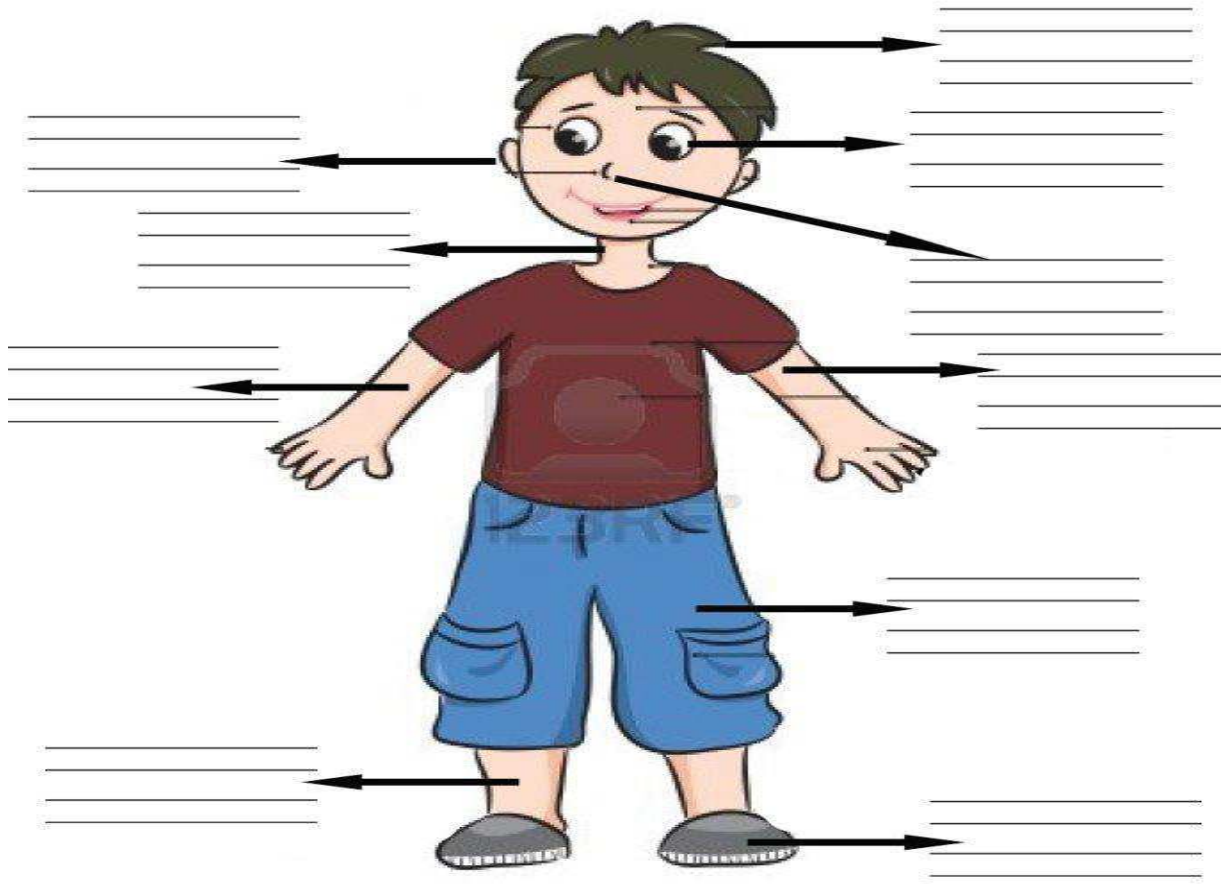
soldan sağa

1. hastaları iyileştiririm, ilaç yazarım
5. meyve ve sebze satarım
8. yangınlara müdahale ederim, söndürmeye çalışırım
9. doktorlara ve hastalara yardımcı olurum
10. tahtadan her türlü mobilya işlerini yaparım

yukarıdan aşağıya

2. onarım ve bakım işleri yaparım
3. et ve tavuk ürünleri satarım
4. insanların haklarını korur ve savunurum
6. insanlara giysi dikerim, güzel giyinmelerine yardımcı olurum
7. okulda eğitim, öğretim işi yaparım

Vücudumuzun bölümlerini yazınız. (10 puan)

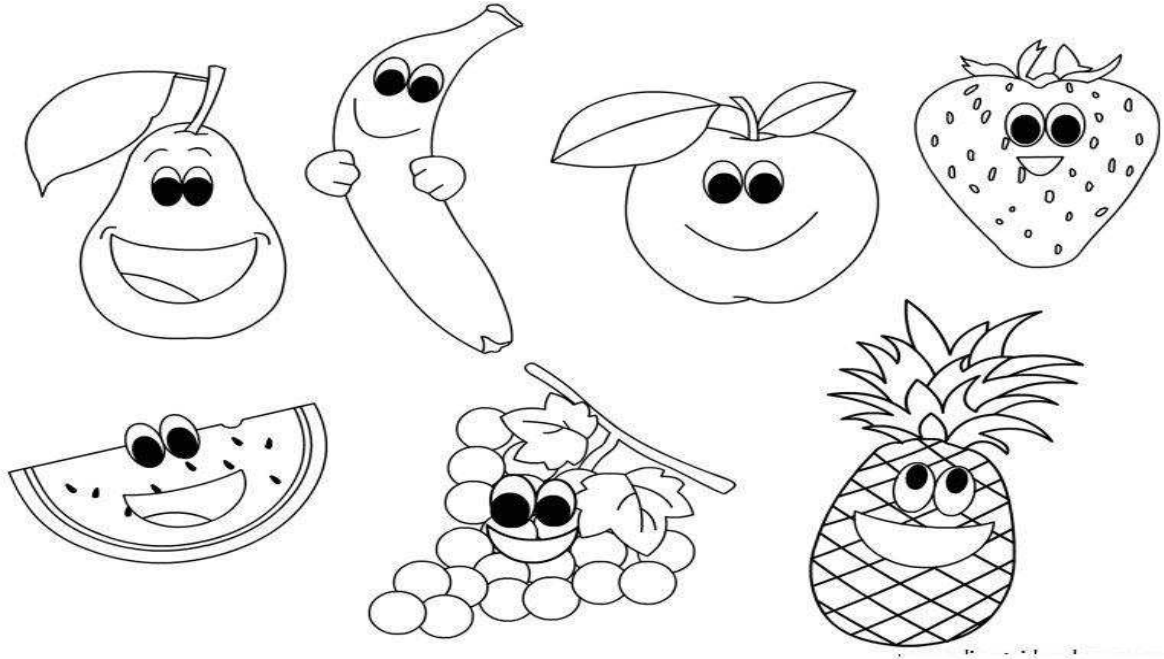


Aile bireylerini oklarla eşleştiriniz. (7 puan)



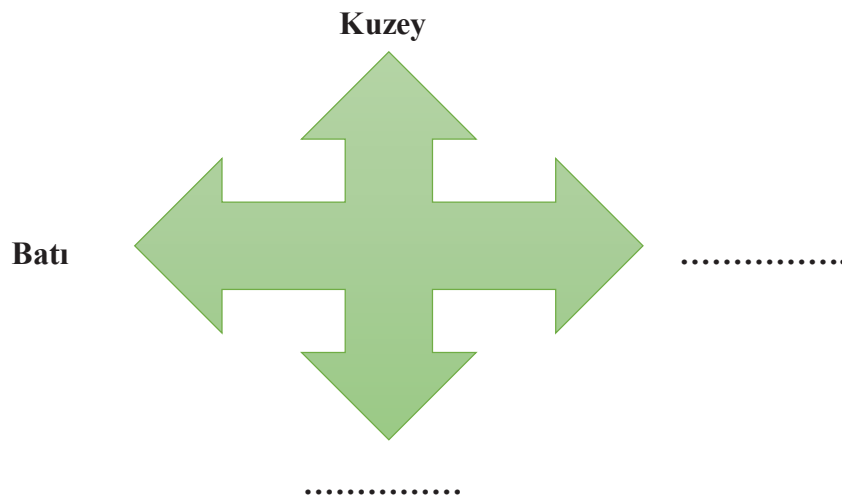
ANNE BABA DEDE BABAAÑNE BEBEK KIZ ÇOCUK ERKEK ÇOCUK

Aşağıdaki meyveleri oklarla eşleştirin. (14 puan)



KARPUZ ANANAS MUZ ELMA ÇİLEK ÜZÜM ARMUT

Aşağıdaki yönlerde eksik olanları tamamlayınız. (9 puan)



Ek İ: Son Öğrenmeler Değerlendirmesi 2

Adı Soyadı:

LEYLA BAYRAM İLKOKULU YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERSİ SON ÖĞRENMELELER DEĞERLENDİRME Sİ 2

1. Metini okuyun. Aşağıdaki sorulara cevap verin. (15 puan)

Yaz tatili gelmişti. Aylin karnesini almış, bütün yıl göstermiş olduğu çalışmadan dolayı güzel bir tatili hak etmişti. Ancak Aylin, annesi ve babası çalıştığı için deniz tatili hayallerini ertelemek zorunda kalmıştı.

Bir sabah uyandığında, sokağın başından müzik sesleri geldiğini duydu. Ne olduğunu anlamak için balkona koştu. Mahallesine kocaman bir lunapark kurulmuştu.



Aylin sevinçle babasının yanına koştu. Kahvaltıdan sonra babasından lunaparka gitmek için izin aldı. Kahvaltıyı sabırsızlıkla yapıp evden hemen çıktılar. Aylin ilk önce atlıkarıncaya ardından art arda, yaşına uygun olan oyuncakların hepsine bindi.

En son babasıyla birlikte dönme dolaba bindiler. Döndükçe yükseğe çıkıyorlar, çıktıkça şehrin manzarası güzelleşiyordu. Tam tepeye çıktıkları sırada dönme dolap durdu. Artık dönmüyordu. Dönme dolabın motoru arızalanmıştı. Tamirciler arızayı düzeltmek için uğraşıyordu. Aylin de bu durumdan faydalanıp şehrin her yerinin fotoğrafını çekti. On dakika sonra arıza giderildi. Dönem dolap macerası da son bulmuş oldu.

Aylin o gün çok eğlenmişti. Eve gidince annesine, uzun süre lunaparkta yaşadıklarını anlattı. En çok da dönme dolabın dönemeyişini.

Soru 1) Aylin hangi mevsimdeymiş?

.....

Soru 2) Aylin deniz tatilini neden ertelemek zorundaymış?

.....

Soru 3) Sabah uyandığında sokaktan müzik sesleri neden geliyormuş?

.....

Soru 4) Aylin lunaparka gitme sözünü kimden almış?

.....

Soru 5) Aylin en son hangi oyuncuğa binmiş?

.....

2. Kendini ve aileni 5 – 6 cümle ile tanı. (25 puan)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Aşağıdaki nesnelere ile evin odalarını aşağıdaki boşlukta karşısına yazınız. (20 puan)

Koltuk, Yatak, Yemek masası,
Televizyon, Gardırop, Buzdolabı,
Çamaşır makinesi, Bulaşık
makinesi, Şampuan, Peçete,
Deterjan, Halı, Soba, Çatal, Elbise,
Tarak, Ocak, Klozet, Battaniye,
Tabak

-Yatak odası
-Banyo
-Mutfak
-Oturma odası
-Tuvalet

-Yatak odası:

.....

.....

-Banyo:

.....

.....

-Mutfak:

.....

.....

-Oturma odası:

.....

.....

-Tuvalet:

.....

.....

4. Aşağıdaki boşluğa her gün yaptığınız işleri ve severek yaptığınız alışkanlıkları yazınız.
(40 puan)

Her gün yaptığım işler

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Severek yaptığım işler

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek J: İzin Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7799478
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

17/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. 08.03.2019 tarihli ve 1900038503 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.04.2019 tarihli tutanağı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ebru ŞENGÜL'ün "Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumlarında Tümdengelim Üzerine Bir Eylem Araştırması" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avcılar ilçesinde bulunan Leyla Bayram İlkokulunda; anket formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Menderes KAYA
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
17/04/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnan Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bad9-2d95-3cad-8448-d1b1 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ebru ŞENGÜL
 Doğum Yeri : Antalya
 Doğum Tarihi : 26.06.1993

EĞİTİM DURUMU

Lisans :Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü
 Mimar Sinan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü (Devam ediyor.)
 Yüksek Lisans :Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü
 Yabancı Dil :Intermediate

BİLİMSEL FAALİYETLER

- a) Yayınlar –SCI : Küçük, S., Avcı, Y., & Şengül, E. (2017). Toplumun Devrik
 –Diğer Cümle Hakkındaki Düşüncesi ve Nesirde Devrik Cümlenin Yeri. Journal of History Culture and Art Research, 6(6), 542-555. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1097
- b) Bildiriler : INSLET “4. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi
 -Uluslararası Sempozyumu 26-28 Ekim Romanya” da gerçekleştirilen
 -Ulusal sempozyumda danışman hocam Doç. Dr. Yusuf Avcı ile birlikte “Türkçeyi Suriyeli Öğrencilerin Öğrenme

Durumlarında Görülen Dil Problemleri” adlı çalışmamız sözlü şekilde sunum yapılmıştır.

İŞ DENEYİMİ

Sevinç Eğitim Kurumları : Türkçe Öğretmeni 2017

Milli Eğitim Bakanlığı : PICTES Projesi Türkçe Öğretmeni 2018- Devam ediyor.

İLETİŞİM

E- posta Adresi : ebru-sngl-1993@hotmail.com