



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN
SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA
BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Sümeyye GÜLTUTAN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Hatay-2019



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN
SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA
BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Sümeyye GÜLTUTAN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Hatay-2019

ONAY

SÜMEYYE GÜLTUTAN tarafından hazırlanan **“TÜRKİYE’DE İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

06/09/2019

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN (Tez Danışmanı- Başkan)	
Doç. Dr. Ahmet BALCI (Üye)	
Doç. Dr. Kaan BÜYÜKİKİZ (Üye)	

Sümeyye GÜLTUTAN Tarafından Hazırlanan **“TÜRKİYE’DE İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (06/09/2019)

Sümeyye GÜLTUTAN



Anneme...

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri incelenmiştir. Araştırma beş bölüm ve bölümlerin alt başlıklarından oluşmaktadır. Birinci bölüm problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar ve ilgili araştırmaların yer aldığı giriş bölümüdür. İkinci bölüm araştırmanın kuramsal bölümü olup dil, dil öğrenimi, temel dil becerileri, yazma becerisinin önemi, yazma eğitiminde temel ilkeler, yabancı dil öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma, göç, göçün etkileri, Suriyeli çocuklar ve Suriyeli çocukların eğitimi alt başlıklarından oluşmaktadır. Üçüncü bölüm araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesini içeren yöntem kısmıdır. Dördüncü bölüm beş alt başlıkta incelenen bulgular kısmıdır. Bu başlıklar şöyledir: Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin mevcut durumlarına yönelik bulgular, Türkçe öğretim programına yönelik bulgular, yazma becerisini geliştirme sürecine yönelik bulgular, karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular ve yazma becerisinin daha etkili kazandırılmasına yönelik bulgular. Beşinci bölüm sonuç ve tartışma bölümüdür. Sonuç ve tartışma bölümü şu beş alt başlıkta incelenmiştir: Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin mevcut durumlarına yönelik değerlendirme, Türkçe öğretim programına yönelik değerlendirme, yazma becerisini geliştirme sürecine yönelik değerlendirme, karşılaşılan sorunlara yönelik değerlendirme ve yazma becerisinin daha etkili kazandırılmasına yönelik değerlendirme.

Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada sabır ve özveri ile desteklerini esirgemeyen, bilgisi ve fikirleriyle bana ışık tutan değerli danışman hocam Doç. Dr. Mustafa Onur KAN’ a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen annem Hatice GÜLTUTAN, babam Mehmet GÜLTUTAN ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.



TÜRKİYE'DE İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Sümeyye GÜLTUTAN

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört devlet ilkokulunda, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 30 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Suriyeli öğrencilerin yoğun olması bu bölgenin seçilmesinde etkili olmuştur. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme formları oluşturulurken yabancılara Türkçe öğretimi alanında iki uzmandan görüş alınmıştır. 25-40 dakika arasında değişen görüşmeler katılımcı öğretmenin izni dahilinde ses veya video kaydına alınmıştır. Görüşmenin kaydedilmesi çözümleme sırasında oluşabilecek veri kaybının önüne geçmeyi sağlamıştır. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisinin genel olarak düşük düzeyde olmasına karşın yazmaya istekli oldukları, mevcut programın faydalı fakat yetersiz olduğu, yazma sürecinde birçok sorunla karşılaştığı ve en önemli sorunun kelime hazinesi yetersizliği ve kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmeme gibi söz varlığı problemleri olduğu, karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin çeşitli yöntem/teknik, etkinlik/materyal kullandıkları, Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini daha etkili kazandırmaya yönelik okula başlamadan önce öğrencilerin Türkçe eğitimi alması gerektiği başta olmak üzere öğretmenlerin çeşitli önerilerinin olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Suriyeli öğrenciler, yazma, yazma becerisi, yabancılara Türkçe öğretimi

TEACHERS' VIEWS ON WRITING SKILLS OF STUDENTS WHO MIGRATED FROM SYRIA

Sümeyye GÜLTUTAN

Department of Elementary Education, Master Thesis, 2019

Advisor: Assoc. Prof. Mustafa Onur KAN

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the teachers' views on the writing skills of the students who migrated from Syria. The study group of the study consists of 30 volunteer teachers who have Syrian students in their classes in four state primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Şanlıurfa province in 2018-2019 academic year. The concentration of Syrian students was effective in the selection of this region. In this study, descriptive scanning model was used, and data were collected by Teachers' Views on Writing Skills of Students Who Migrated from Syria Semi-Structured Interview Form and Personal Information Form, which were developed by the researcher. During the preparation of the interview forms, opinions were obtained from two experts in the field of teaching Turkish to foreigners. Interviews ranging from 25 to 40 minutes were recorded in audio or video with the permission of the participant teacher. Recording the interview has prevented the loss of data that may occur during the analysis. The data obtained during the interviews were analyzed by descriptive analysis. As a result of the research, Syrian students studying in primary schools in Turkey are willing to write whereas they generally have low level writing skills, that the current program is useful but inadequate, that many problems are encountered during the writing process and the most important one is vocabulary problems such as lack of vocabulary and not knowing Turkish equivalents of words, that the teachers use various methods / techniques, activities / materials for the problems encountered, and that the teachers have various suggestions, especially that the students should take education of Turkish before starting the school in order to give immigrant students writing skills more effectively.

KEY WORDS

Syrian students, writing, writing skills, teaching Turkish to foreigners

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TABLolar LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	vii

BİRİNCİ BÖLÜM**1.GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Tanımlar.....	4
1.5. İlgili Araştırmalar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM**2.KURAMSAL BÖLÜM**

2.1. Dil.....	9
2.2. Dil Öğrenimi.....	11
2.3. Temel Dil Becerileri.....	12
2.3.1. Anlama Becerileri (Dinleme, Okuma).....	12
2.3.1.1. Dinleme.....	13
2.3.1.2. Okuma.....	13
2.3.2. Anlatma Becerileri (Konuşma, Yazma).....	14
2.3.2.1. Konuşma.....	15
2.3.2.2. Yazma.....	15

2.4. Yazma Becerisinin Önemi.....	17
2.5. Yazma Eğitiminde Temel İlkeler.....	19
2.5.1. Yazmaya motive olmak.....	20
2.5.2. Türkçeyi kullanma becerisine sahip olmak.....	20
2.5.3. Bireysellik/ üslup ya da kendileştirmek.....	20
2.5.4. Dikkatli ve duyarlı bir gözlemci olmak.....	20
2.5.5. Okumayı zorunlu ve zevkli bir alışkanlık haline getirmek.....	21
2.5.6. Öğrendiklerimiz üzerinde düşünmek ve bilgiyi özümsemek.....	21
2.6. Yabancı Dil Öğretimi.....	21
2.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	23
2.8. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma.....	24
2.9. Göç.....	25
2.10. Göçün Etkileri.....	34
2.11. Suriyeli Çocuklar ve Suriyeli Çocukların Eğitimi.....	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Çalışma Grubu.....	38
3.3. Verilerin Toplanması.....	40
3.4. Verilerin Çözümmlenmesi.....	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR

4.1. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Mevcut Durumlarına Yönelik Bulgular.....	43
4.2. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Türkçe Öğretim Programına Yönelik Bulgular	58

4.3. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirme Sürecine Yönelik Bulgular.....	59
4.4. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular.....	70
4.5. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisinin Daha Etkili Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Önerileri ile İlgili Bulgular.....	74

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Mevcut Durumlarına Yönelik Değerlendirme.....	80
5.2. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Türkçe Öğretim Programına Yönelik Değerlendirme.....	83
5.3. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirme Sürecine Yönelik Değerlendirme.....	83
5.4. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Değerlendirme.....	86
5.5. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisinin Daha Etkili Kazandırılmasına Yönelik Değerlendirme.....	90

KAYNAKÇA	96
-----------------------	----

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu.....	103
Ek-2: Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	104
Ek-3: Uygulama İzni.....	105

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler	29
Tablo 2: Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı	30
Tablo 3: Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı	31
Tablo 4: Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı.....	32
Tablo 5: Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Geçici Barınma Merkezlerine Göre Dağılımı	33
Tablo 6: Katılımcıların Özellikleri	39



KISALTMALAR LİSTESİ

GEM	Geçici Eğitim Merkezi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TÖMER	Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
TDK	Türk Dil Kurumu
IOM	Uluslararası Göç Örgütü
Örn.	Örneğin



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan terimlerle ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde dünyada hızla gerçekleşen ve dünyanın birçok yerindeki bireyleri ve ülkeleri etkileyen göç hareketleri, barınma, yeme-içme sorunlarının çözümü kadar eğitimde de yeni yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliğini doğurmuştur. İnsan hareketliliğinin bir sonucu olarak yerinden edilmiş insanların eğitimi sorunu birçok araştırmaya konu olmaktadır. Göçle gelen insanların en önemli sorunlarından biri, göç ettikleri bölgelerde yaşamlarını idame ettirebilmek, insan olmanın gerekliliği olarak sosyal ilişkiler gerçekleştirebilmek ve iletişim kurabilmek için gerekli olan dildir. Farklı bir ülkeden, kültürden ve dilden başka bir ülkeye, kültüre ve dile göç eden insanlar doğal olarak sosyal yaşantılarında birtakım zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorlukları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için ülkeler eğitim politikalarında birtakım değişikliklere gitmeye başlamıştır. Bu sebeple günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi araştırmalarının ülkemizde ivme kazandığı görülmektedir.

Suriye'deki krizin büyümesiyle göç hareketleri başlamış ve göç sosyal, politik ve birçok unsurla dünyanın gündemi olmuştur. Göç sorununa dünyada en büyük ev sahipliği yapan yerlerden biri Türkiye'dir. Türkiye'de 3,6 milyondan fazla kayıtlı Suriyeli mülteci bulunmaktadır (UNHCR, 2019). 2017 yılı verilerine göre

göçle gelen insanların 1 milyonundaki kısmını çocuklar kapsarken bu çocukların 870.000'ini okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF) 2019 verilerine göre 1 milyon 700 bin 572 kişinin 18 yaş altı çocukları oluşturduğu görülmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). Azımsanamayacak sayıda olan bu çocukların eğitiminin ne kadar yaşamsal olduğu tüm dünyanın malumudur. Bu noktada gelişmiş toplumlar, küresel bir eğitim sistemine doğru hızla ilerlemektedir.

Dünyadaki değişimlere bağlı olarak kültürleri, ekonomik durumları ve dilleri ile bireysel farklılıklar oluşturan çok sayıda Suriyeli öğrenci Türkiye'de eğitim sistemimize dahil olmuştur. Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve öğretimin bu ihtiyaçlardan hareketle programlanması ve yürütülmesi, bu öğrencilerin ülkemizdeki hayata uyum sağlaması bakımından önem arz etmektedir (Büyükkız ve Çangal, 2016: 1417). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı ile hedeflenen en temel unsurlardan biri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesidir (MEB, 2018). Dili oluşturan bu temel unsurların içerisinde yazma, iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve olayları yazıyla anlatmanın yoludur ve dört temel dil becerisinin son halkasını oluşturmaktadır (Demirel, 1999). Yazma diğer becerileri de içinde barındırması, yalnızca psikomotor beceriyi değil bilişsel becerilere de olan gereksinimi ve diğer becerilere göre daha çok çaba gerektirmesi açısından dil öğretiminde bir açık olmaktadır. Bu araştırmada Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini belirleyerek alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerden sistemli bilgi alınarak çıkarımların yapılabileceği sorular sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir. Böylelikle araştırmada alanda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileriyle de alana ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili mevcut durumları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili Türkçe Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini geliştirme sürecinde öğretmenlerin uygulamaları nelerdir?
4. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
5. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisinin daha etkili kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuk bir ülkenin ne kadar geleceği ise çocukla ilgili sorunlar da o derece önemlidir ve öncelikli çözülmeye muhtaç konulardır. Suriyeli öğrencilerin okullara ve Türk eğitim sistemine entegre edilme süreçlerinde karşılaşılan problemler üzerine birçok çalışma bulunmaktadır (Dönmez ve Paksoy, 2015; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Erdem, 2017, Şimşir ve Dilmaç, 2018 gibi). Bu araştırma genel eğitim sorunlarının incelendiği araştırmalardan farklı olarak yazma becerisini derinlemesine incelemeye çalışmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma ile Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İnsan hayatı anlama ve anlatma üzerine kuruludur. Birey dünyaya geldiği andan itibaren dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak dünyayı anlamlandırmaya çalışır. Dinleme ve okuma anlama becerileri iken konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak ifade edilmektedir. Dil bu dört temel beceri üzerine kuruludur. Birey hayatı boyunca elbette anlamayla yetinemez. Anlama çabası sürerken dahi düşünerek, eleştirerek kendini anlatma gayretine girer. Anlatmanın en önemli yollarından biri ise yazmadır. Yazma bir düşünme aracı olmakla birlikte düşünce, duygu, hayal ve izlenimleri iyi anlatabilmek için sembol ve işaretleri belli bir kurala göre düzenleme becerisidir (Gündüz ve Şimşek, 2012: 19). Konuşmadan farklı olarak düzenli düşünme etkinliğidir. Yazma, düzenli düşünme ve bunu belli birtakım kurallar dahilinde sembolere dönüştürme sürecidir. Diğer becerilere göre daha çok emek ve bilişsel süzgeçlerden geçirmeyi gerektirdiği için yazma becerisinin geliştirilmesi dil öğrenilirken ihmal edilmeye en açık alanlardan biri olarak görülmektedir. Bununla birlikte, yazma ile ilgili verilen eğitimlerin hedefine ulaşp ulaşmadığını kontrol etmek amacıyla Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların da bazılarının (örn. Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018) bütüncül olarak Suriyeli öğrencilerin temel dil becerilerini incelediği, spesifik olarak yazma becerisini incelemediği ve bu anlamda Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin çalışmaların yeterli olmadığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine yönelik olması sebebiyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışma grubundaki öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi, program geliştiricilere ve öğretmenlere de söz konusu becerinin geliştirilmesine dair bir farkındalık oluşturabilir.

1.4. Tanımlar

Göç: Kişilerin ya da insan topluluklarının zulüm, istihdam olanakları gibi çeşitli nedenlerle bir bölgeden diğerine geçici veya kalıcı hareketidir (Hagen-Zanker, 2008: 4).

Yazma: Bir düşünme aracı olmakla birlikte düşünce, duygu, hayal ve izlenimleri iyi anlatabilmek için sembol ve işaretleri belli bir kurala göre düzenleme becerisidir (Gündüz ve Şimşek, 2012: 19).

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

Yabancı dil: “Ana dilin dışında olan dillerden her biri” (Türk Dil Kurumu, 2019).

1.5. İlgili Araştırmalar

Seydi (2013) Suriye’deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımalarını incelediği araştırmasında ülkemize sığınan Suriyelilerin, Türkiye’de eğitimle ilgili önemli problemlerinin olduğunu ve bu problemlerin bir an önce çözülerek göçle gelen öğrencilerin potansiyellerinin değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Akkaya’nın (2013) Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin Türkçeye dair algılarını metaforlar yoluyla incelediği çalışmasında Suriyeli mültecilerin büyük çoğunluğunun Türkçeye karşı olumlu metaforlar geliştirdiğini bulmuştur.

Dönmez ve Paksoy (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 109 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin

Türkçe öğrenmede birçok sorunla karşılaştıklarını ve bu sorunlardan en büyüğünün dil sorunu olduğunu açıklamışlardır.

Demir (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliğini incelediği araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bugüne kadar kullanılan kitaplardan daha etkili ve belli standartlara bağlı bir eğitim setinin, Türkiye'deki bu alandaki kurumların bir araya gelerek oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Özer, Komsuoğlu ve Ateşok (2016) Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili sorun ve çözüm önerilerini inceledikleri araştırma sonuçlarına bakıldığında müfredat inşası, Türkçe dil yeterliliklerinin sağlanması için Türkçe hazırlık sınıfı uygulamasının yanı sıra velilerin de sisteme dahil edilmesi için Türkçe öğrenmelerinin sağlanması önerilerine yer verildiği görülmektedir.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yabancı öğrencilerin bulunduğu okullarda yönetici ve öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştığını ve sorunlar arasında ilk karşılaşılan sorunun dil farklılığı nedeniyle iletişim sorunu olduğunu belirtmişlerdir.

Gürbüz ve Güleç'in (2016) Türkiye'de eğitim gören lisans ve lisansüstü yabancı öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin sesli harfler, Türkçe cümle yapısı ve eklerde zorlandıkları bunun yanı sıra Türkçe öğretiminin daha iyi planlanması gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzler (2017) sığınmacı öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin alındığı çalışmada yaşanan en büyük sorunun öğrencilerin Türkçe bilmemekten kaynaklı iletişim sorunu olduğu, sorunlara yönelik ek Türkçe kursu, hazırlık sınıfı gibi uygulamaların

gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda velilerle yaşanan iletişim sorunları için de okullarda yetişkinleri kapsayacak Türkçe kurslarının düzenlenebileceğini belirtmişlerdir.

İmamoğlu ve Çalışkan'ın (2017) Sinop ilinde ilkokul seviyesinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim durumlarını inceledikleri araştırmada öğrencilerde iletişim sorunu, davranış bozukluğu, araç gereç eksikliği, mevcut programı yetiştirememeye, boşa zaman harcama ve okuldan sıkılma gibi sorunlarla karşılaştığı ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin dil kursları, ayrı sınıf ve program, aile eğitimi ve eğitim yılı öncesi hızlandırılmış kurslar gibi önerilerde bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Erdem (2017) sınıfında Suriyeli öğrenci bulunduran sınıf öğretmenlerinin önerilerini aldığı araştırmada öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunu olduğu ve Türkçenin öğretimi için hazırlık eğitime tabi tutulmaları gerektiği yer almaktadır.

Aykırı (2017) sınıfında Suriyeli öğrenci bulunduran 18 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle olumlu iletişimde oldukları fakat öğrenci velileri ile olumlu iletişim kurmadıkları ve öğrencilerin eğitim durumlarının olumsuz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Turan ve Polat (2017) yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu okullardan 8 sınıf ve 7 branş öğretmeni ile yaptıkları görüşmeler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerde aile, eğitim sistemi farkı, yaş, dil ve kültürel sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik ekstra Türkçe kursları açılması, okul aile iletişimi için çeşitli gün ve etkinlikler yapılması, Türkçe öğretimiyle ilgili televizyon programları yapılması gibi önerilerde buldukları görülmüştür.

Koçoğlu ve Yanpar Yelken'in (2018) Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerilerini kazandırmada ilkokul Türkçe dersi programını inceledikleri, dil probleminde kaynaklı sorun ve önerilerin ön plana çıktığı araştırmada Suriyeli öğrencilere dil becerilerini kazandırması açısından Türkçe öğretim programının geliştirilmesi gerektiği bulgusuna varılmıştır.

Kardeş ve Akman (2018) Suriyeli mültecilerin eğitimlerini inceledikleri araştırmada mülteci çocukların uyum ve dil sorunları olduğunu bunlara yönelik öğrencilerin öncelikli olarak okul öncesi eğitim alması, müfredat geliştirilmesi ve nitelikli bir Türkçe programının uygulanmasını, ailelere yönelik eğitimlerin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Moralı (2018) yaptığı araştırmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde sorunların temelinde duyuşsal sorunlar, hedef dil, materyal, sınıf ortamı ve yönetimi, aile desteği olduğu tespit edilirken dil probleminin diğer yaşanan problemlerin önüne geçtiğini belirtmiştir.

Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla (2018) sınıfında Suriyeli öğrenci bulunduran 35 sınıf öğretmeni ile yaptıkları araştırmada en büyük sorunun dil sorunu olduğunu bunu çözmek için öğretmenlerin grup çalışmalarını, sosyal faaliyetler, değerler eğitimi ve oyun gibi çeşitli çabalar gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL BÖLÜM

2.1.Dil

Dil eskiden günümüze kadar üzerine düşünölen ve araştırılan bir konu olarak güncelliğini korumaktadır. Dilin ne olduğu, içeriği ve öğretimi birçok araştırmaya konu olmaya devam etmektedir. Araştırmacılar dili daha iyi anlamak ve anlatabilmek için çeşitli bakış açıları geliştirmişlerdir.

Öğrenmenin kalbi olan dil insan zihninin sınırsız bir becerisidir (Güneş, 2007: 24). Bu tanımdan hareketle öğrenme sürecinin ana unsurunu oluşturan dilin sınırlı bir öğrenme alanı olmadığı aksine zihinsel süreçlerde yoğrulan ve sonu olmayan bir beceri olduğuna dikkat çekilmiştir.

Dil, birçok parçanın bir araya gelmesiyle oluşan düşüncelerin tablosudur. Dil bu tabloyu harf, kelime ve cümleler aracılığıyla oluşturur (Minhaj, 2016: 1). Dil, belli kurallara göre ses, hece ve kelimelerin bir araya gelmesiyle kendini oluşturan küçük parçaların bir bütünüdür. Dil adı verilen bu bütün zihinsel etkinliklerin bir araya gelmesidir.

Güvercin (2012: 2) dili, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan belli kurallar ve semboller dizisi olarak tanımlamıştır. İnsanlar dil vasıtasıyla kendilerini anlatmış ve başkalarını anlamaya çalışmışlardır, bu şekilde ortak veya ayrı yönlerini ortaya çıkarma fırsatı bulmuşlardır (Sadllah Al- Mashhadani, 2018: 10). Bu tanımlardan hareketle dilin somut birtakım simgelerin bir araya getirilmesi olmasının yanı sıra insanlar arasındaki etkileşimi sağlayarak varlık göstergesi olduğu ifade edilmiştir.

Sözlü veya yazılı olarak kullanılan dil, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli unsurdur (Sayed, 2017: 7). İnsanların birbiri ile iletişimini evrendeki diğer canlılardan ayırt etmesi yönüyle dil canlıdır. İster harf, kelime, cümlelerin sese dönüşmüş haliyle konuşarak, ister seslerin sembollere aktarımı olan yazıyla olsun insanlar arasındaki iletişimi ve aktarımı sağlar. Kişi dili ne kadar iyi ve etkin öğrenirse günlük hayattaki iletişim becerileri de o kadar iyi olacaktır.

Dil aynı zamanda bulunduğu kültürü tanıma, öğrenme ve aktarmak için önemli bir unsurdur. Dil ve kültür toplumun birbirini tamamlayan ve birbirinden beslenen ayrı düşünülemez değerleridir. Bir topluma ait olan değerlerin tümünü ifade eden kültürün diğer insanlara aktarılması yalnızca sağlam bir dille mümkündür (Gedik, 2009: 30). Dil yazılı veya sözlü sembolleri bir araya getirmemizi sağladığı kadar kültür aktarımında işlevsel bir rol oynar. Bir toplumu anlamının ve değerlerini aktarmanın yolu o toplumun ait olduğu dile hakim olmaktan geçmektedir. Gedik (2009: 31) bu durumu şöyle ifade etmektedir : “ *Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları elde edebiliriz. Aynı biçimde bir an için tek başına dili ele alarak, belli bir dilin belli dönemdeki bir metnini, yalnızca yabancı öğeler, yabancı etkiler açısından inceleyerek dili konuşan toplumun o süre içinde hangi kültür hareketlerine sahne olduğunu, hangi dış etkiler altında kaldığını saptayabiliriz.*”

Yukarıda yer verilen tanımlardan hareketle dilin zihinsel süreçlerle bir araya gelen bir beceri olmasının yanı sıra bulunduğu kültürü, değerlerini anlama ve aktarma konusunda da önemli rolü vardır. Dil, insanın kendini ve dünyayı anlaması ve anlatmasında olmazsa olmaz bir unsur olmasıyla dil eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır.

2.2. Dil Öğrenimi

Dil öğrenimi belli bir zamanı kapsayan bir öğrenme etkinliği değildir. İnsanın sosyal bir varlık olmasının getirisi olarak dil öğrenimi ömür boyu sürer (Doğan, 2013: 152). Dil başlayıp biten ya da sadece eğitim öğretim hayatında öğrenilip tamamlanan bir süreç değildir. İnsanın varlığının olduğu her yerde ve zamanda dil öğrenimi devam etmektedir.

Dil öğrenimi ilk ailede başlasa da dilin sistemli bir şekilde öğrenilmesi okulda gerçekleşmektedir. Ailede ve çevresinde doğal yollarla hissettirilen, öğrenilmeye başlayan dil, kuralları ve yapısıyla eğitim öğretim hayatında kendini etkili bir şekilde göstermektedir. Bu noktada okullara dil öğretiminde önemli görev düşmektedir. Okulda dilin etkili öğretilmesi yeterince gerçekleşmediğinde birey günlük hayatında sorunlarla karşılaşacaktır. Bu nedenle dil doğru ve etkili kullanılacak şekilde öğretilmelidir.

Bir ulusun bir araya gelmesini sağlayan birçok ortak değer vardır ve en önemli unsurlardan biri dildir. Dil insanlar arasında iletişimi sağlar. Dil bireyleri bir araya getirebilen bir unsur iken bireylerin bir arada kalmasını yine bu dilin etkili kullanılması sağlayabilir.

Günümüzde dünyada sosyal ve politik birçok farklı sebeple insan hareketliliği yaşanmaktadır. Bunun bir sonucu olarak ülkeler dil ve dil öğretimi üzerine daha fazla durmaktadır. Çağdaş toplumlarda, bireyler yetiştirilirken farklı kültürel gruplarla etkileşimde olmaları bunun yanı sıra etkileşimlerde olumlu tutumlar geliştirmeleri de beklenmektedir (Cırık, 2008: 27). Gelişmiş ülkeler farklı ulusların bir arada bulunması sonucu oluşan dil çeşitliliğini önemsemekte ve buna yönelik sistemler oluşturmaya çalışmaktadır. Günümüzde insan hareketliliğinden en çok etkilenen ülkeler arasında yer alan Türkiye’de de dil ve dil eğitimi üzerine birçok çalışma yapılmaktadır.

2.3.Temel Dil Becerileri

Dil becerilerinin geliştirilmesi dil öğretiminin asıl hedefidir. Dil temelde dört beceriyi içinde barındırır. Dinleme ve okuma anlama becerileri iken; konuşma ve yazma anlatma becerileridir. Lüle Mert (2014: 24) dinleme ve okumayı anlam gücüne yönelik alıcı dil olarak nitelerken; konuşma ve yazmayı anlatım gücüne dayalı verici dil olarak ifade etmiştir. Temel dil becerileri anlama ile bütündür. Anlama becerileri olan dinleme ve konuşma, konuşulanı veya yazılanı anlamayla ilgili iken anlatma becerileri olan konuşma ve yazma duygu ve düşünceleri yazılı ya da sözlü olarak ifade etmektedir.

Dil becerilerinin öğrenilmesi ve gelişimi süreç ister. Tüm temel dil becerilerinin etkin kullanılabilmesi için birey becerileri öğrenme ve geliştirme sürecinde etkin rol oynar. Birey temel dil becerilerini ancak alışkanlığa dönüştürürse dili öğrenmenin zevkine varır ve bu durum bireyin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmasını sağlar. İnsan hayatı boyunca becerilerin gelişimi devam edebilir.

2.3.1. Anlama Becerileri (Dinleme, Okuma)

Temel dil becerilerinin anlama becerileri kısmını oluşturan dinleme ve okuma bireyin yazılı veya sözlü ifadelerle dış dünyayı algılama sürecidir. Anlatmanın önkoşulu niteliğinde olması nedeniyle anlama becerileri ve gelişimi önemlidir. Dinlemeyen, okumayan veya dinlediklerini, okuduklarını anlama kavuşturmayan birey yeterli düzeyde anlatamaz. Birey dil becerilerinde derinleştikçe ve becerileri birbiriyle destekledikçe dil yetkinliğine ulaşır. Bu sebeple anlama becerileri olan dinleme ve okuma, anlatma becerileri olan konuşma ve yazma ile ilişkilendirilmelidir.

2.3.1.1. Dinleme

İnsanın anne karnından başlayarak öğrendiği ilk beceri dinlemedir. Dinleme sanılanın aksine etkileşim gerektirmeyen pasif bir süreç değildir. Dinleme işitmeden farklı olarak zihinsel bir süreç gerektirir. Birey gelen sesi, etkiyi duyar, anlar ve tepki verir. Anlamanın ilk aşaması dinlemedir. Birey anlama gerçekleşmeden anlatma imkânı bulamayacağı için dinleme becerilerini geliştirmek durumundadır (Ungan, 2014: 135).

“Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin amaç dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır” (Demirel, 2003: 90). Öğrencinin dili sistemli bir şekilde öğrenmesinde ilk unsur olarak dinleme becerisi karşımıza çıkmaktadır. İyi bir dinleme ile öğrenilen dilin yapısına ulaşılabilir. Aynı zamanda dinleme ile asıl amaçlanan, dinlenileni tam ve doğru anlayabilmektir. Buradan hareketle doğru anlam doğru anlatımı getireceğinden dinleme becerisi ve gelişimi önemlidir.

2.3.1.2.Okuma

Okuma, yazılı ifadeleri anlama olmasının yanı sıra anlatma sürecine hazırlık olan bir beceridir. Birey yazılı ifadeleri zihinsel süreçlerden geçirir, anlamlandırır ve yazılı veya sözlü olarak anlatmak için yeniden yapılandırır. Akyol' a göre (2011: 1) “okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.” Bu tanımdan hareketle temel dil becerilerinden okuma için ön bir hazırlık aşaması olduğu, okumanın bireysel bir etkinlik olmasından öte yazarın vermek istediği mesajı anlayabilmesiyle ve belli bir amaçla gerçekleşmesi yönleriyle sosyal ve etkileşimli bir süreç olduğuna dikkat çekilmiştir.

Okuma içinde birden fazla süreci barındıran bir beceridir. Okuma süreci kelime tanıma becerisi ve okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Türkçe sözcük tanınması gelişmiş bireyler kelimeleri seslendirme sürecinde fazla zaman kaybetmeden enerjilerini daha çok okuduklarını anlamaya sarf ederler (Yılmaz, 2008: 132). Okumada kelime tanıma sürecinin kısalması anlam üzerinde daha fazla yoğunlaşmayı sağladığı için kelime tanımının geliştirilmesi gerekmektedir.

Bireylere okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmak geldiğimiz çağda dünyanın en temel eğitim hedefleri arasında yer almaktadır (Arıcı, 2008: 91). Günümüzdeki gelişmeler bilgi üretimini ve hızını arttırmış bilginin alınması, algılanması ve yorumlanmasını daha önemli hale getirmiştir. Okumak bireyi araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirmesi nedeniyle önemli bir yere sahiptir.

2.3.2. Anlatma Becerileri (Konuşma, Yazma)

Temel dil becerilerinin anlatma becerileri kısmını oluşturan konuşma ve yazma bireyin algıladıklarını anlatma sürecidir. Anlatma anlamanın devamı niteliğinde ve dil becerilerini tamamlamayı sağlayan olmazsa olmaz unsurlardır. Anlatma bir ihtiyaçtır. Her birey algıladığı dünyayı ve kendini anlamak istediği kadar anlatma çabası içerisindedir. Sıradan bir anlatmadan öte bireyin kendini doğru anlatması anlatma becerileri üzerine düşünmesi, çabalaması ve anlatma becerilerinde iyi yetiştirilmesine bağlıdır. Bu açıdan konuşma ve yazma becerileri ve gelişimi dil becerileri açısından önemlidir.

2.3.2.1. Konuşma

Konuşma, belirlenmiş sembol ve seslerin muhatabımızın zihninde anlam oluşturup bu anlamın iletiye dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel süreçtir (Erdem, 2013: 181). Bu tanımdan hareketle konuşmanın fiziksel bir süreç olmasının yanı sıra zihinsel bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Konuşma ait olduğu dilin belli işaret ve kurallarıyla amaçlanan mesajı karşı tarafa aktarmadır. Verilmek istenen mesaj sese ve söze dönüşmeden önce zihnimizde anlamlı bir uğraş gerçekleşmektedir. Bu süreç sonucunda ses sistemli olarak dökülmektedir.

Birey konuşurken düşüncelerini düzenlemeyi, sorgulamayı ve kendini ifade etmeyi öğrenir. Konuşmalarla aldığı mesajı doğru anlayıp anlamadığını teyit etme fırsatı yakalar. Konuşma duygu ve düşünceleri ifade etme sürecinde zihinsel karmaşık süreçlerden geçerken zihinsel etkinlikleri geliştirmeye katkı sağlar. Konuşmada uygun kelime ve ifadelerin seçilmesi, seslerin doğru şekilde seslendirilerek doğru telaffuzun gerçekleşmesi ile bireyin kendine olan güveni artar. Sosyal bir varlık olan insan için konuşma, kendini ve çevreyi anlama çabası sonucunda yine kendini ve çevreyi anlatma, paylaşma gayretidir.

Dil kazanımında anlatma becerileri arasında yer alan konuşma, erken yaşlardan itibaren kendini gösteren bir beceridir. Bireyin sözel olarak kendini tam ve doğru anlatması sosyal, psikolojik ve eğitim gibi tüm alanlarda daha iyi iletişim kurması ve başarılı olması için önemli faktörlerden biridir.

2.3.2.2. Yazma

Yazma, kişinin duygu ve düşüncelerini belli sembolleri bir disiplin içinde kullanarak dışa vurmasıdır. Birey anlama becerilerinin bir sonucu olarak anladıklarını anlatma eğilimindedir. Yazma insanın kendini anlatma yollarından

biridir. Araştırmacılar tarafından yazmanın farklı boyutları ele alınarak çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Yazma becerisi, el ve göz eğitimine dayanmasının yanı sıra uzun süre çaba ile kazanılan bir etkinliktir. Buradan yola çıkarak yazma, hem düşünce aracı hem de duygu, düşünce, hayal ve izlenimleri anlatabilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli kurallara göre düzenleme becerisidir (Gündüz ve şimşek, 2012: 19). Bu tanımdan hareketle yazmanın psikomotor becerileri gerektirmesinin yanı sıra düşünsel yanı olduğu ifade edilmiştir.

Algısal ve psikomotor tarafları yüksek olan yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazılı işaretlerle iletilmesi, yazıya dökülmesidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 198). Bu ifadeden hareketle yazmanın bilişsel yönünün daha ağır bastığına işaret edilmiştir.

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya aktarılmasıdır. Bu bilgilerin gözden geçirilmesi ile yazma süreci başlamaktadır (Güneş, 2007: 159). Bu tanımla bilgilerin zihinsel süzgeçlerden geçirildiği ve bu sürecin tamamlanmasıyla yazma etkinliği başladığı belirtilmiştir.

Yazma, aktarılacak anlamların üzerinde uzlaşılmış ortak sembollerle kodlanmasıdır. Bireyin kendini anlatma isteğinin sonucu olarak gerçekte yazma eylemi aslında düşüncelerin dışa aktarımıdır (Karadağ ve Maden, 2013: 266). Burada yazmanın yazının ait olduğu yerin ortak işaretleri aracılığıyla bireyin kendini ağığa vurma ihtiyacının sonucunda gerçekte olduğünden söz edilmektedir.

Yazma, sembol ve işaretler aracılığıyla düşüncelerimizi ifade edebilmektir (Akyol, 2011: 51). Bu tanımla belirlenmiş göstergelerle düşüncelerimizi açıklamanın yazma olduğu açıklanmıştır.

Demirel'e göre (2003: 109) dil ve dilin kurallarını doğru kullanmak kadar o dille verilen mesajı da doğru ifade edebilmek önemlidir. Bu sebeple yazmayı mekanik değil eleştirel düşünme süreci olarak düşünmek gerekmektedir.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle yazmanın temelde iki yönü olduğu görülmektedir. Birincisi fiziksel yönü olan sembol ve işaretlerin varlığıdır. Yazı birtakım sembol ve işaretlerin bir araya gelmesi ile oluşur. Bu sembol ve işaretler yazarın diğerleri tarafından da anlaşılmasını sağlayan, üzerine uzlaşmış ortak göstergelerdir. İkincisi yazının zihinsel yönüdür. Yazı bir düşünmenin ürünüdür. Yazmak için sistemli bir düşünme gerekmektedir. Düşünceler yazı için birer materyal görevi görmektedir. Kişinin sembol ve işaretlerle çizdiği tablo aslında bir düşünme tablosudur. Yazı duygu ve düşünceleri dışa vurmanın bir yoludur.

2.4. Yazma Becerisinin Önemi

Yazma becerisi düşüncelerin sembollere dönüşmüş şeklidir. Sembolleri ifade eden bir duygu veya düşünce olmazsa semboller anlamsız şekillere dönüşür. Yazma düşünceyi eğitir. Belli işaretlere dönüşmeden önce yazı hem şekilsel hem içerik yönünden disiplin gerektirir. Yazarken yazının ait olduğu dilin harf, kelime ve cümle yapısı gibi dilsel özelliklerin uyumlu şekilde olmasıyla beraber düşüncelerin mantıklı bir çerçevede aktarımı önemlidir. Anlama becerileri zihnin süzgecinden geçirilip yeniden bir kurgu ile anlatma becerisi olan yazmaya dönüşebilir. Bu denli zihinsel becerileri gerektiren yazma becerisinin eğitimi ve gelişimi birey için önem arz etmektedir. Psikomotor anlamda el, parmak koordinasyonunu, kas gelişimini sağlayan yazı zihinsel açıdan gelişimi de destekleyen bir beceridir.

Psikomotor olarak gerçekleşen yazıda el ve kasların yeterince gelişmiş olması veya geliştirilmesi gerekmektedir. Fiziksel veya zihinsel açıdan olsun iki alan için de gereklilikler ve çıktılar yazı için hem bir ön koşul hem de sonuçtur. Örneğin yazı yazmak için el ve kas koordinasyonu hem gelişmiş olmalı hem de yazdıkça da el ve

kas koordinasyonu gelişmektedir. Zihinsel yapı için de benzer şekilde, yazı için bir düşünce gerekli iken yazdıkça da düşünme becerisi gelişmektedir.

İnsanın kendini anlatma isteği varoluşuyla eş zamanlıdır. Çevresini ve dış dünyadaki izlenimlerini, olayları algılayan insan anladıklarını zihin süzgecinden geçirir ve yeniden yapılandırır. Kendi zihninin kâşifi olan insan zihninde oluşmaları anlatma ihtiyacı duyar. Anlaşılabilirlik için anlatma gerekliliği insanı anlatmaya ve anlatmanın yollarını kullanmaya sevk eder. Yazı insanın kendini düşünme düşünme, süzgeçten geçirerek tam ve doğru anlatabilmesinin en iyi yoludur.

Yazı özgürlüktür. İnsan duygu, düşünce ve hayalleriyle çok yönlü bir yapıdadır. Duygu, düşünce ve hayaller ifade edildikçe veya dış dünyada yerini buldukça anlamlı hale gelir. Yazı soyut dünyamızı gözle görülebilir hale getirebilmek gücüne sahiptir. İnsan istediği her konuda yazabilmesi yönüyle özgürleşir.

Yazı aynı zamanda bir değerlendirme aracıdır. Yazı ile düşüncelerimizi değerlendirebildiğimiz gibi eğitim öğretim açısından değerlendirdiğimizde öğrencinin yazısına bakarak diğer becerileri hakkında fikir edinebiliriz. Örneğin anlatılmak isteneni doğru ve tam cümlelerle ifade edebilen, uygun kelimeler kullanabilen bir öğrencinin okuma becerisinin de iyi olduğunu söyleyebiliriz.

Yazı kalıcılık sağlar. Yazıyı bir portfolyo olarak düşünebiliriz. Bireyin dil becerilerinin gelişimini önceki süreçlerle gelinen zamanı kıyaslayarak görmemiz mümkündür. Buradan sağlanan veriye göre birey kendi gelişimini izleyebilir. Yazı anlatılacakları anlatmadan önce düzeltme ön koşulu taşır. Konuşma becerisinde olduğu gibi kendiliğinden bir süreç değildir. Yazı bilinçli ve bilincin en çok kullanıldığı becerilerden biridir.

Yazma becerisi temel dil becerilerinin son halkasını oluşturması nedeniyle ihmal edilen bir alan olduğu görülmektedir. Dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak yazma becerisinin kabul edilmesi nedeniyle bu alanın geliştirilmesinin de sona bırakıldığı düşünülmektedir (Demirel, 2003: 108).

Sözel becerilerin bir çırpıda ifade edilebilmesi, düşünsel olarak daha kısa süre ve daha az enerji gerektirmesi nedeniyle yazma becerisi arka planda kalmaktadır. Bazı eğitimciler tarafından yazma sınıf içi öğretiminden çok sınıf dışı dev etkinliği olarak görülmektedir. Aksine dil ğretiminde yazılı iletişim, sözlü iletişim kadar önemlidir (Demirel, 2003: 108). Yazma düzenli düşünme ve bunu sembollerle ifade etme etkinliğidir. Yazarken konuşulunun aksine daha fazla düşünme gerektirir bu açıdan zihni geliştiren bir süreçtir. Yazarken birey sistemli bir düşünme etkinliği gerçekleştirmesinin yanı sıra ait olduğu dilin yapısını hisseder. Kelimeleri, kelimelerle cümleleri, cümlelerle daha büyük parçaları bir araya getirirken mantıksal bir çerçevede ve uygun ek, kök ve disiplinle bir araya getirir. Yazma yaygın bir görüş ile dil becerilerinin son halkası olarak kabul edilse de hiçbir beceride olmadığı gibi yazmayı da diğer becerilerden ayırmak doğru değildir. Konuşma etkinlikleri sürerken yazma; okuma etkinliklerinden önce veya sonra yazma düşünülebilir. Yazma diğer dil becerilerini içinde barındıran işlevsel bir süreçtir. Yazma becerisinin gelişmesi sonucu doğal olarak diğer becerilerin de benzer şekilde gelişmesi sağlanmış olacaktır. Bu sebeple yazma ve yazma becerisinin gelişimi önemlidir.

2.5. Yazma Eğitiminde Temel İlkeler

Yazma becerisinin gelişimi kendiliğinden gerçekleşen bir süreç değildir. Yazma süreci öğretici ve öğrenenlerin bilinçli çabaları ile gerçekleşen bir eğitimidir. Yazma becerisinin gelişimi sürecin başından sonuna kadar temel birtakım ilkelere dayanarak gelişir. Gündüz ve şimşek (2012: 31-35) yazma eğitiminde temel ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

2.5.1. Yazmaya motive olmak

Yazma becerisinde başarılı olmanın ilk ön koşulu yazmaya karşı istekli olmaktır. Öğrencilerde bu isteği uyandırmak öğretmenin desteğine bağlıdır. Öğrenci yazabileceği konusunda yüreklendirilmeli ve buna inandırılmalıdır. Yazma dilin dört temel becerisini bütüncül olarak düşünerek, yazma konusu üzerine tartışılarak başlanmalıdır. Yazmayı değerlendirme sürecinde olumsuz yönlerden çok olumlu yönler odaklanılmalı ve motivasyon sağlanılmalıdır.

2.5.2. Türkçeyi kullanma becerisine sahip olmak

Başarılı bir yazı, yazma materyalinin iyi seçimi, konunun planlanması, özgün anlatımı olması, yeterli bilgi olmasının yanında ait olduğu dilin doğru ve güzel kullanılmasına bağlıdır. Türkçeyi doğru ve kurallara uygun kullanılması iki aşamada gerçekleşir. Birincisi dilin temel kurallarının verildiği dil öğretimi ikincisi ise tecrübeyi, sabrı ve devamlılığı gerektiren dil eğitimidir. Yazma için de dilin kurallarının ve inceliklerinin öğrenildiği bir süreçten sonra başarılı bir yazma için deneyim, emek ve sabır gereklidir.

2.5.3. Bireysellik/ üslup ya da dili kendileştirmek

İnsan gördüklerini, yaşadıklarını, okuduklarını kendi dünyasında yoğurur ve yeniden yorumlar. Her insan yazarken kendi sentezinin izlerini taşır. Kişinin tercihleri, dünya görüşü, yaşadığı dönem ve daha birçok unsur bireyin üslubuna katkıda bulunur.

2.5.4. Dikkatli ve duyarlı bir gözlemci olmak

Yazma eğitiminin temel ilkelerinden bir olarak iyi bir gözlemci olmak yerini almaktadır. İnsan için gördüğü çevre birer yazı materyalidir. Gördüklerinin arkasında yatan nedenleri düşünerek, başka açılar geliştirerek zihinsel eleştirilerde bulunarak

veya varlıkların yerine koyarak ruhsal birtakım çözümlerinde bulunarak gözlemlerini daha anlamlı hale getirebilir. Zihinsel süreçlerinde yaptığı gözlemleri kendi estetik zevkine göre yeniden şekillendirip bunları yazı malzemesi olarak kullanabilir.

2.5.5. Okumayı zorunlu ve zevkli bir alışkanlık haline getirmek

Okumak yazma için başlı başına bir kaynaktır. Her konuda deneyimlemek mümkün değilken okuma hakkında bilgi edinip ve estetik duygumuzu geliştirebileceğimiz sınırsız konuyu içinde barındırır. Yaşadıklarımız gibi okuduklarımız da zihnimize belli izler bırakır. Okuduklarımız yorumlama gücümüzü artırır ve bu doğal olarak yazarken de kendini gösterir.

2.5.6. Öğrendiklerimiz üzerinde düşünmek ve bilgiyi özümsemek

Okuduklarımız ve gözlemlediklerimiz üzerine düşünerek bunları kendi dünyamızda özümseyerek geliştiririz. Dış dünyadan aldıklarımızı anlamlandırır kendi görüş, anlayış ve düşüncelerimize göre yeniden inşa ederiz. Eğer özümsemez bilgileri olduğu gibi alırsak bu bizi sıradanlaştırır ve özgün kılmaz.

Yazmanın yukarıda sıralanan temel ilkelerinin dışında zengin bir sözcük hazinesine sahip olmak, yaratıcı yanını harekete geçirmek ve özgün olmak, hayâl kurmak ve zihinde ürettikleriyle mantıklı bir düzen kurmak başarılı bir yazma için gerekli unsurlar arasında sayılabilir.

2.6. Yabancı Dil Öğretimi

Küreselleşmeyle beraber toplumsal değişimler sosyal ilişkileri uluslararası boyutlara taşımıştır (Turan ve Polat, 2017:32). Günümüzde toplumsal değişimler farklı kültürleri karşılaştırmış ve bir arada yaşamasına neden olmuştur. Çeşitli

sebeplerle birbirine yakınlaşan toplumlar iletişim kurabilmek ve hayatlarını idame ettirebilmek için dilleriyle kültürleriyle kaynaşmak durumunda kalmışlardır.

“İçinde bulunduğumuz çağ toplumların iç içe geçtiği, sınırların ortadan kalktığı, teknolojik gelişmelerin inanılmaz boyutlara ulaştığı bir çağdır. Bu gelişmeleri yakalamak şüphesiz tüm toplumların hedefidir. Bunu sağlamanın ilk koşulu da, birçok kişinin kabul ettiği gibi yabancı dil eğitimidir.” (Vardal Ocaklı, 2008: 2).

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda yığınlar arasından doğru bilgiye ulaşmak daha da önem kazanmıştır. Dünyanın bütününde gerçekleşen, ulaşılmasının güç olduğu bir döngüde olan bilgiye erişebilmenin en iyi yollarından biri dil bilmektir. Başka dilleri öğrenme gerekliliği, globalleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak karşımıza çıkarken bugünün dünyasında en az bir yabancı dil bilmek çok önemlidir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 444).

Toplumlar arasındaki ilişkilerin her geçen yoğunlaşması ve beraberinde kitle iletişimin gelişmesi yabancı dil öğrenimi ihtiyacını da artırmaktadır (Doğan, 2008: 49). Günümüz dünyasında çağdaş toplumlarda artık yetiştirilen bireylerin farklı kültürlerle etkileşimde olması ve etkileşim sonucunda olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle dünyanın birçok ülkesi ulusal eğitim anlayışlarından uluslararası eğitim yaklaşımlarına doğru çeşitli arayış ve araştırmalar içerisindedir.

İnsan ilişkilerinin ve iletişiminin temel yapı taşı olan dil, anlamının ve anlatabilmenin ön koşuludur. Yabancı dil bilmek kendini, kültürünü ve dilini anlatmanın, başka toplum ve kültürlerden haberdar olmanın anahtarıdır. “Dış dünyada farklı kültürler karşısında varlığını hissettirebilmenin ve kendi kültürünü kaybolmaktan koruyabilmenin en etkili yolu, dili korumak ve o dilin dünyada konuşulan önemli diller arasına girmesini sağlamakla mümkündür” (Göçer, 2009: 1300).

2.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Yabancı dil öğretimi geçmiş tarihlerden günümüze kadar toplumların dikkatini çekmiştir. Günümüzde bu ilgi dünyada gelişen olaylar nedeniyle en üst düzeye ulaşmış ve yabancı dil öğretimini daha da önemli bir konu olarak karşımıza çıkarmıştır (Çevik, 2006: 1). Bu durum ülkemiz için de benzer etkilere sahiptir. Türkiye, dünyada birçok ülke ile kültürel ve ekonomik ilişkiler içindedir. Aynı zamanda Türkiye coğrafi konumu itibariyle gelişmemiş ve gelişmiş ülkeler arasında geçiş güzergâhında olması ve Suriye'deki karışıklıklar nedeniyle Türkiye'ye yapılan insan göçleriyle yabancı dilin önemi üst düzeye ulaşmıştır. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır.

Teknolojinin, sanayinin, iletişim ve etkileşimin hızla ilerlediği, toplumların etkileşiminin neredeyse zorunlu hale geldiği günümüz dünyasında bir yabancı dil öğrenmek kadar kendi dilini yabancılara öğretmek de önem kazanmıştır. Çünkü uzak sınırları birbirine yakınlaştıran, iletişim ve etkileşimi sağlayan, kendi kültürünü tanıtmamanın ve yaşatmanın şüphesiz sonuç vereceği ilk yolu dildir.

Dil öğrenimi anne karnında dinleme becerisi ile başlamakta ve doğumdan sonra iki yıl içinde konuşmanın gerçekleşmesi ile devam eden bir süreçtir. Bu anadili öğrenimi için gerçekleşen süreçtir. Anadili dışında, sonradan bir dil öğrenimi özel çaba ve eğitim gerektirmektedir. Suriye'den göçle gelen öğrenciler Türk eğitimi sistemine dahil edilip ana dillerinden farklı olan Türkçeyi sonradan öğrenmektedirler. Bu öğrenciler yeni bir dil olan Türkçeyi öğrenirken, ait olduğu toplumun yaşama şeklini, değerlerini, geçmişini ve kültürünü hissetmekle birlikte kendi dili dışında bir dili öğrenirken her bireyin yaşayabileceği zorluklar gibi zorluklar yaşayabilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi Türkiye tarihinde eskiye dayanırken günümüzde yazılmış birçok eserin yanı sıra çeşitli kurumlar aracılığıyla dil öğretimi devam

etmektedir. Bu kurumların başında Ankara Üniversitesi TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) gelmektedir. 1984 yılında kurulmuş olan Türkçe'nin yabancılara öğretimi konusunda açılan ilk merkezidir. Günümüzde birçok üniversite aracılığıyla TÖMER'ler kurulmuş ve bu merkezlerde Türkçe dil öğretimi çalışmaları yapılmaktadır. Türkçe öğretimi alanında hizmet veren kurumlardan diğeri "Türkiye'nin uluslararası alanda bilinirliğini, güvenilirliğini ve itibarını artırmak" misyonuyla hareket eden Yunus Emre Enstitüsü'dür. Yunus Emre Enstitüsü yurt içinde ve yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği hâlinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları yapmaktadır. Bu kurumlara ek üniversitelerde ana bilim dalları, yüksek lisans ve doktora programları, yurt içinde ve yurt dışında Türkçenin öğretimiyle ilgili çeşitli alanlarda çalışmalar yapılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi günümüzde hızla ilerlemekte ve giderek daha önemli hale gelmektedir. Alanda uzman kişiler yetiştirilmesinin, alana yönelik programlar ve ders materyalleri hazırlanmasının yanı sıra bu çalışmalarda Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin dil öğretimine getirdiği standartlar dikkate alınmalıdır (Büyükkız, 2013: 618). Diller İçin Ortak Başvuru Metni tüm Avrupa ülkelerindeki dil öğretimi çalışmalarının ortak bir zeminde gerçekleştirilmesi için geliştirilmiş bir çalışmadır. Bu metne göre yabancı dil öğreneceklerin öncelikli olarak dil yeterlilik düzeylerinin ölçülmesinin öngörülmesi hedeflemiş ve dil öğreniminde bireylerin neleri ne kadar bilmeleri gerektiği, belirlenen çeşitli alan ve düzeylerde hangi hedeflere ulaşılması gerektiği açıklanmıştır. Ortak Başvuru Metni'ne göre dil düzeyleri genel itibarıyla A1 ve A2 temel düzey, B1 ve B2 orta düzey, C1 ve C2 üst düzey olarak belirlenmiştir.

2.8. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma

Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini ve dil bilgisi öğretimi ile gerçekleşmektedir. İnsanlar bir başka dili iş, eğitim, göç, merak gibi çeşitli sebeplerle öğrenirler. Dil öğrenme amacı dil becerileri arasında önceliği değişirse de becerilerin önemi değişmemektedir.

Yazma becerisi temel dil becerileri arasında yapılan araştırmalara göre zorlanılan alan olduğunu görülmektedir (rn. Dönmez ve Paksoy, 2015; Gürbüz ve Güleç, 2016). Yazmanın zorlanılan bir alan olması ve genel anlamda en sona bırakılması nedenleriyle geliştirilmesi önemli olan bir beceridir. Zorlanılan alanın ancak çaba ile aşılacağı kuşkusuz bir gerçektir.

Yazma anlatma dil becerilerinin ikisinden biridir. İnsan kendini iki şekilde anlatır: Konuşarak veya yazarak. Konuşma çok düşünme ve planlama gerektirmeden anlık kendiliğinden gelişen bir beceri iken yazma düşünmeyi, düşünce disiplinini, planlamayı, organize etmenin dışa vurumu gibi unsurlarla gerçekleşen kurallı bir süreçtir.

Yazma becerisinde zorlanılmasının en büyük nedenlerinden biri dile yeteri kadar hakim olmamak dolayısıyla kelime hazinesi yetersizliğidir. Dil gelişimi yazma için hem bir önkoşul hem de yazma ile daha da gelişen bir sonuçtur.

Dil ğreniminde yazma önemli bir yere sahiptir. Düşünceyi geliştirmesi, bilişsel süreçlerin aktif olarak kullanılmasını ve farklı bakış açılarına sahip olmayı sağlaması, ait olduğu kültürle ilgili fikir vermesi, ülkenin tarihini ve değerlerini öğrenmenin bir yolu olması nedenleriyle yazma becerisi önemlidir.

Yazmanın önemine ve zorlanılan alan olmasına yönelik yabancı dil öğrenen öğrenciler motive edilmeli, yazıya hazır hale getirilerek yazma becerisinin gelişmesi sağlanmalıdır.

2.9. G

İnsanlar geçmişten günümüze kadar çeşitli sebeplerle farklı coğrafyalara göç etmişlerdir. Farklı inançlar, silahlı çatışmalar, doğal afetler, siyasi ve ekonomik

nedenlerle insanların yaşadığı toprakları terk etmesi insanlık tarihi kadar eski bir olaydır (Nurdoğan, Dur ve Öztürk, 2016). Göçe etki eden sebep ne olursa olsun insanlık tarihi boyunca insanların yer değiştirmesi çeşitli sonuçlar doğurmuştur. Aynı zamanda göç, göç eden insanları siyasal, ekonomik, dini, sosyal ve diğer çeşitli alanlarda etkilediği gibi göç edilen yerdeki insanları da çeşitli alanlarda etkilemektedir. Göçü daha iyi anlayabilmek için araştırmacılar göç kavramına farklı yaklaşımlar getirmişlerdir.

Göç ile ilgili yapılan bazı tanımlar şunlardır:

Göç, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel sebeplerden insanların yaşadıkları yerden başka bir yere gitmelerinin genel bir adıdır ve evrensel bir meseledir (Koçak ve Terzi, 2012: 164).

“Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret.” (TDK, 2019).

Siyasal, ekonomik, dini, sosyal ve diğer çeşitli nedenlerle kişilerin veya toplulukların yaşamlarını veya bir kısmını idame ettirmek üzere buldukları yeri terk ederek başka bir yere taşınarak yer değiştirmesine göç denir (“Göç Tanımı”, 2019).

Göç, kişilerin ya da insan topluluklarının zulüm, istihdam olanakları gibi çeşitli nedenlerle bir bölgeden diğerine geçici veya kalıcı hareketidir (Hagen-Zanker, 2008: 4).

“İş veya daha iyi yaşam koşulları bulmak için insanların yeni bir alana veya ülkeye taşınması.” (Oxford Dictionaries, 2019).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle göç olayının belli birtakım sebep ya da sebeplere bağlı olarak gerçekleştiğini, bu hareketle insanların doğduğu, yaşadığı veya alıştığı yerleri terk ederek başka bir bölgeye taşındıklarını, bu taşınma işinin sebep ve sonuçlarına göre kalıcı veya geçici nitelik kazandığını, insanlık tarihinden günümüze kadar süren ve dünyanın farklı birçok bölgesinde görülebilecek bir mesele olduğunu söyleyebiliriz.

Dünyanın birçok yerinde görülebilecek bir durum olan göç, insanlık tarihi boyunca gerçekleşen ve gelecekte de gerçekleşmeye devam edecek bir olgudur (Koçak ve Terzi, 2012: 165). Son yüzyılda dünya çapında meydana gelen çatışmalar, açlık, savaş, insan hakları ihlalleri, ekonomik ve politik birçok sebeple insanların yer değiştirmesi sonucu büyük bir insan hareketliliği gerçekleşmiştir. Bu insan hareketliliği günümüz gelişen koşullarında hızla gerçekleşmiş ve dünyanın birçok ülkesi göçten etkilenmiştir.

Türkiye'nin göç etmek isteyen insanların yaşadığı bölgeye yakın olması, coğrafi konumu itibariyle birçok ülke için geçiş noktası olması ve çevresindeki birçok yere göre refah seviyesinin yüksek olması nedenleriyle Türkiye göç için hedef ülkelerden biri seçilmiştir. Türkiye'nin coğrafyası ve izlediği politikalarla tarihten bu yana göç alan bir bölgede olduğu bilinmektedir. “Türkiye, coğrafi konumu itibariyle göçmenlere kapılarını açan, ihtiyaç duyanları koruma altına alan ve dünya kamuoyu tarafından da saygı duyulan bin yıllık köklü bir göç geleneğine sahiptir” (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016).

Günümüzde Suriye’de gerçekleşen savaş sebebiyle Suriye halkı dünyanın birçok yerinde güvenliğini sağlayabileceği yerlere göç etmeye başlamıştır. 2011’de başlayan göç hareketleriyle en çok ve ilk karşı karşıya kalan ülkelerden biri Türkiye’dir. Göç dalgasından en çok etkilenen ülke olarak Türkiye, göçle gelen insanları ülkeye kabul ederek barınma, yiyecek, sağlık gibi ilk ve en acil ihtiyaçlarını karşılamıştır.

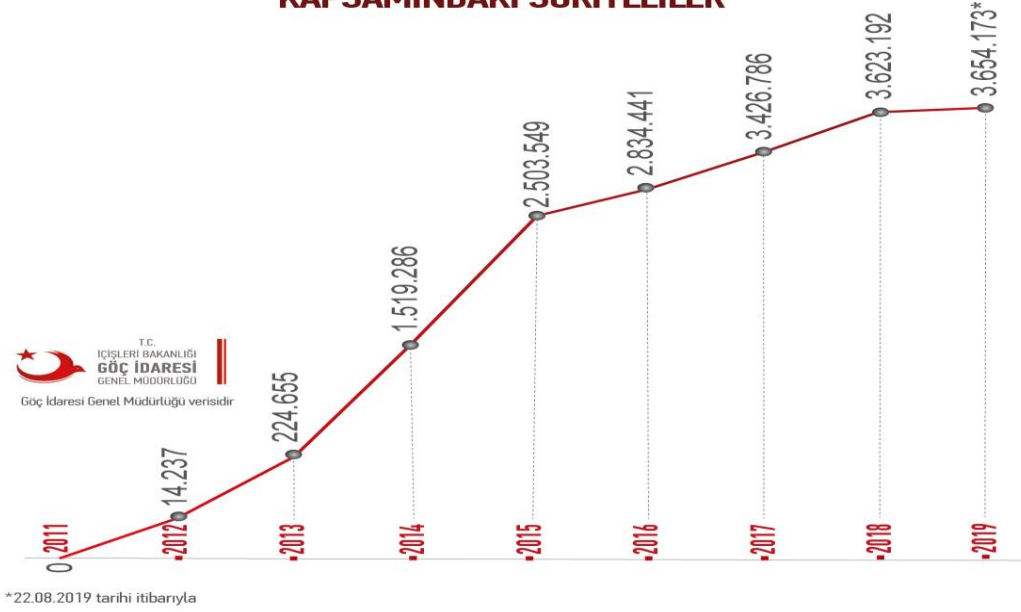
Suriye'deki karışıklığın sürmeye devam etmesi Suriye'den göçle gelen insanların Türkiye'de kalmaya devam etmelerine ve farklı ihtiyaçların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kısa zamanda böylesine yüklü bir göç alan Türkiye, göçle gelen insanların statüsüyle ilgili bir süre karışıklık yaşamıştır. 04/04/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91'inci maddesi ve bu maddeye dayanılarak çıkarılan 13/10/2014 tarihli ve 2014/6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği çerçevesinde ülkemizdeki Suriyelilere verilecek statü “geçici koruma” olarak belirlenmiştir. “Geçici koruma: Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan korumayı ifade eder.” (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

“Geçici koruma, kitlesel akın olaylarında acil çözümler bulmak üzere geliştirilen bir koruma biçimidir. Devletlerin geri göndermeme yükümlülükleri çerçevesinde kitleler halinde ülke sınırlarına ulaşan kişilere, bireysel statü belirleme işlemleri ile vakit kaybetmeden, uygulanan pratik ve tamamlayıcı bir çözüm yoludur.” (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

Türkiye'ye göçle gelen ve geçici koruma altında olan Suriyelilerin güncel sayıları Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 1
Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

YILLARA GÖRE GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURIYELİLER



(Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019)

Tablo 1'e göre karışıklıkların başladığı 2011 yılından günümüze kadar Suriye'den Türkiye'ye göç eden insanların sayısı sürekli bir artış göstermektedir. 2012 yılından 2013 yılına geçildiğinde önceki yıla göre Türkiye'de bulunan Suriyeli sayısının yaklaşık 16 katına çıktığı ve bu artışın 2011-2019 yılları arasında Suriyeli göçü ile ilgili en büyük artış olduğunu görülmektedir. Bunun yanı sıra 2011'den günümüze kadar farklı oranlarda da olsa Türkiye'de bulunan Suriyelilerin sayısının sürekli artmış olduğu görülmektedir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün açıklamalarına göre 22 Ağustos 2019 itibarıyla geçtiğimiz 2018 yılına göre Suriye'den Türkiye'ye göç eden kişi sayısı 30 bin 981 kişi artarak Türkiye'deki Suriyelilerin sayısı 3 milyon 654 bin 173 kişiyi bulmuştur. Bu sayı Türkiye İstatistik Kurumu (2019) verilerine göre 82 milyon 3 bin 882 kişi olan Türkiye nüfusu içinde Türkiye'de bulunan Suriyelilerin sayısının Türkiye nüfusunun yaklaşık % 23'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 2

Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı



(Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019)

Tablo 2'e göre geçici koruma kapsamında Türkiye'deki Suriyelilerin en çok bulunduğu 10 il verilmiştir. 548 bin 476 kişi ile Suriyeli sayısı en çok İstanbul'da bulunurken, 447 bin 389 kişi ile Gaziantep ikinci, 436 bin 350 kişi ile Hatay üçüncü sırayı almaktadır. 428 bin 493 kişi ile Şanlıurfa'nın Türkiye'de en çok Suriyeli bulunduran dördüncü il olması dikkat çekmektedir. Bu sırayı 238 bin 914 kişi ile Adana beşinci, 202 bin 503 kişi ile Mersin altıncı, 175 bin 399 kişi ile Bursa yedinci, 145 bin 743 kişi ile İzmir sekizinci, Kilis 115 bin 812 kişi ile dokuzuncu ve 108 bin 876 kişi ile Konya onuncu sırada yer almaktadır.

Verilere göre ilk 10 ilde bulunan Suriyeli kişi sayısı 2 milyon 847 bin 955 iken Türkiye'nin tamamında bulunan toplam Suriyeli kişi sayısı 3 milyon 654 bin 173 kişidir. Araştırmalar bu ilk 10 ilde bulunan Suriyeli kişi sayısı Türkiye'nin tamamında bulunan Suriyelilerin büyük çoğunluğunu oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 3
Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı

GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLERİN İLLERE GÖRE DAĞILIMI

ÜLKEMİZDE GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURİYELİLERİN DAĞILIMI 22.08.2019 ALFABETİK)									
İL SIRA	İLLER	KAYIT EDİLEN	NÜFUS	İL NÜFUSU İLE KARŞILAŞTIRMA YÜZDESİ	İL SIRA	İLLER	KAYIT EDİLEN	NÜFUS	İL NÜFUSU İLE KARŞILAŞTIRMA YÜZDESİ
1	ADANA	238.914	2.220.125	10,76%	42	KAHRAMANMARAŞ	92.526	1.144.851	8,08%
2	ADYAMAN	25.946	624.513	4,15%	43	KARABÜK	859	248.014	0,35%
3	AFYON	7.568	725.568	1,04%	44	KARAMAN	757	251.913	0,30%
4	AĞRI	1.069	539.657	0,20%	45	KARS	178	288.878	0,06%
5	AKSARAY	3.004	412.172	0,73%	46	KASTAMONU	2.217	383.373	0,58%
6	AMASYA	739	337.508	0,22%	47	KAYSERİ	79.650	1.389.680	5,73%
7	ANKARA	93.465	5.503.985	1,70%	48	KIRIKKALE	1.611	286.602	0,56%
8	ANTALYA	1.801	2.426.356	0,07%	49	KIRKLARELİ	2.714	360.860	0,75%
9	ARDAHAN	121	98.907	0,12%	50	KIRŞEHİR	1.396	241.868	0,58%
10	ARTVIN	35	174.010	0,02%	51	KİLİS	115.812	142.541	81,25%
11	AYDIN	7.957	1.097.746	0,72%	52	KOCAELİ	57.946	1.906.391	3,04%
12	BALIKESİR	4.641	1.226.575	0,38%	53	KONYA	108.876	2.205.609	4,94%
13	BARTIN	131	198.999	0,07%	54	KÜTAHYA	838	577.941	0,14%
14	BATMAN	22.365	599.103	3,73%	55	MALATYA	28.676	797.036	3,60%
15	BAYBURT	25	82.274	0,03%	56	MANİSA	14.488	1.429.643	1,01%
16	BİLECİK	595	223.448	0,27%	57	MARDİN	87.572	829.195	10,56%
17	BİNGÖL	1.046	281.205	0,37%	58	MERSİN	202.503	1.814.468	11,16%
18	BİTLİS	1.026	349.396	0,29%	59	MUĞLA	15.139	967.487	1,56%
19	BOLU	2.587	311.810	0,83%	60	MUŞ	1.459	407.992	0,36%
20	BURDUR	8.707	269.926	3,23%	61	NEVŞEHİR	9.848	298.339	3,30%
21	BURSA	175.399	2.994.521	5,86%	62	NİĞDE	4.729	364.707	1,30%
22	ÇANAKKALE	6.051	540.662	1,12%	63	ORDU	684	771.932	0,09%
23	ÇANKIRI	546	216.362	0,25%	64	OSMANİYE	50.934	534.415	9,53%
24	ÇORUM	2.637	536.483	0,49%	65	RİZE	971	348.608	0,28%
25	DENİZLİ	12.536	1.027.782	1,22%	66	SAKARYA	16.303	1.010.700	1,61%
26	DİYARBAKIR	33.191	1.732.396	1,92%	67	SAMSUN	5.908	1.335.716	0,44%
27	DÜZCE	1.895	387.844	0,49%	68	SİİRT	4.093	331.670	1,23%
28	EDİRNE	1.045	411.528	0,25%	69	SİNOP	140	219.733	0,06%
29	ELAZIĞ	13.909	595.638	2,34%	70	SİVAS	4.064	646.608	0,63%
30	ERZİNCAN	101	236.034	0,04%	71	ŞANLIURFA	428.493	2.035.809	21,05%
31	ERZURUM	1.157	767.848	0,15%	72	ŞİRİNAK	15.027	524.190	2,87%
32	ESKİŞEHİR	4.921	871.187	0,56%	73	TEKİRDAĞ	14.541	1.029.927	1,41%
33	GAZİANTEP	447.389	2.028.563	22,05%	74	TOKAT	1.023	612.646	0,17%
34	GİRESUN	169	453.912	0,04%	75	TRABZON	3.273	807.903	0,41%
35	GÜMÜŞHANE	115	162.748	0,07%	76	TUNCELİ	54	88.198	0,06%
36	HAKKARİ	5.294	286.470	1,85%	77	UŞAK	2.349	367.514	0,64%
37	HATAY	436.350	1.609.856	27,10%	78	VAN	2.140	1.123.784	0,19%
38	IĞDIR	86	197.456	0,04%	79	YALOVA	3.840	262.234	1,46%
39	ISPARTA	6.702	441.412	1,52%	80	YOZGAT	4.492	424.981	1,06%
40	İSTANBUL	548.476	15.067.724	3,64%	81	ZONGULDAK	596	599.698	0,10%
41	İZMİR	145.743	4.320.519	3,37%					

Tablo 3'e göre Türkiye'nin 81 ilinin tamamında Suriyelilerin olduğu görülmektedir. Sayılar ve oranları değişse de Türkiye'nin Suriyeli barınmayan

herhangi bir ili olmadığı görülmektedir. Suriyelilerin en az olduğu şehir ise 25 kişi ile Bayburt'tur. Bayburt'u 35 kişi ile Artvin, 54 kişi ile Tunceli takip etmektedir.

Tablo 4
Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

**GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURIYELİLERİN
YAŞ VE CİNSİYET DAĞILIMI**

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.980.257	1.673.916	3.654.173
0-4	282.154	263.371	545.525
5-9	255.176	240.262	495.438
10-14	200.052	185.306	385.358
15-18	150.830	123.421	274.251
19-24	321.159	229.987	551.146
25-29	206.155	146.721	352.876
30-34	169.855	124.591	294.446
35-39	120.110	94.797	214.907
40-44	79.267	70.024	149.291
45-49	58.744	55.916	114.660
50-54	47.465	45.441	92.906
55-59	33.056	33.347	66.403
60-64	23.066	23.767	46.833
65-69	15.141	15.769	30.910
70-74	8.509	9.162	17.671
75-79	4.718	5.937	10.655
80-84	2.621	3.271	5.892
85-89	1.421	1.876	3.297
90+	758	950	1.708

*22.08.2019 itibarıyla



(Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019)

Tablo 4'e göre erkek sayısının kadın sayısından fazla olduğu görülmekle beraber tüm yaş gruplarında kadın ve erkek sayıları arasında büyük farklar olmadığı ve aşağı yukarı kadın ve erkek sayılarının eşit olduğu görülmektedir. Tablodaki bilgilere göre bir diğer önemli verinin 18 yaşına kadar olan Türkiye'deki Suriyeli çocuk sayısı olduğu görülmektedir. Verilere göre 1 milyon 700 bin 572 kişinin 18 yaş altı çocukları oluşturduğu görülmektedir. Bu sayı Türkiye'deki toplam Suriyeli

nüfusunun yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. İlkokul kademesini temsil eden 5-9 yaş nüfusun ise toplam Suriyeli nüfusun %7,37'sini oluşturmaktadır.

Tablo 5

Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Geçici Barınma Merkezlerine Göre Dağılımı

**GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURIYELİLERİN GEÇİCİ
BARINMA MERKEZLERİNE GÖRE DAĞILIMI
(5 İLDE 7 BARINMA MERKEZİ)**

İL	GBM ADI	GBM MEVCUDU	TOPLAM MEVCUT
ADANA (1)	Sarıçam	17.654	17.654
KİLİS (1)	Elbeyli	9.941	9.941
KAHRAMANMARAŞ (1)	Merkez	11.468	11.468
HATAY (3)	Altınözü	2.687	11.238
	Yayladağı	4.334	
	Apaydın	4.217	
OSMANİYE (1)	Cevdetiye	13.700	13.700
Toplam		64.001	
GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİ DIŞINDA BULUNAN SURIYELİ SAYISI		3.590.172	

*22.08.2019 itibarıyla



(Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019)

Tablo 5'te Türkiye'nin 81 ilinde bulunan Suriyeliler için Adana, Kilis, Kahramanmaraş, Hatay ve Osmaniye olmak üzere 5 ilde 7 barınma merkezi olduğu görülmektedir. Bu geçici barınma merkezlerinde toplam 64 bin 1 kişi yaşarken geri kalan 3 bin 590 bin 172 kişinin geçici barınma merkezlerinin dışında yaşadığı görülmektedir. Tablodaki veriye göre Türkiye'ye Suriye'den göçle gelen insanların büyük çoğunluğunun barınma merkezleri dışında, şehirlere ve yerleşim yerlerine dağıldıklarını söyleyebiliriz.

2.10. Göçün Etkileri

Bugün küreselleşen dünyamızda göç hareketleri daha da büyük önem kazanmıştır. İnsan hareketliliği küreselleşmeyi son sürat etkilemektedir. “ İnsanların sınırlar içinde ve ötesinde hareket halinde olması ve bu hareketin özelliği hem küreselleşmenin sebebi hem de sonucu olmuştur.” (Betts, 2017: 219). Göç hareketleri dünyanın her yerindeki ülkeleri, toplumları ve ulusları ilgilendirmektedir. Hızla gelişen ulaşım olanakları ve teknoloji ülkelerin sınırlarını birbirine yakınlaştırmıştır.

Birey yaşadığı yerle bağ kuran sosyal bir varlıktır. Kişinin yaşadığı yer, sosyal, psikolojik durumunu, değerlerini etkileyen ve belirleyen önemli etkenlerden biridir. Bu açıdan bakıldığında çeşitli sebeplerle yerinden edilmiş ya da yer değiştirmiş insanlar birden fazla alanda bu yer değişikliğinden etkilenmektedir. Göç eden insanların birçoğu kendini doğduğu topraklardan farklı bir toprakta, farklı bir dil ve sosyal yaşam örgüsü içinde bulur. Bu durum doğal olarak bireyin sosyal ve psikolojik durumlarında birtakım zorluklara yol açar. İş, geçim derdi, barınma, eğitim ve insani ilişkiler bu sorunların sadece bazılarıdır. Göç, en küçüğünden büyüğüne yer değiştiren herkesi çeşitli alanlarda etkilemektedir.

Göç sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve eğitimsel açılardan etkileri büyük olan sonuçlar doğuran bir insan hareketliliğidir (Levent ve Çayak, 2017: 22). Göç eden insanlar yaşadıkları veya doğdukları yerlerden başka yerlere taşındıklarında sosyal, psikolojik, eğitim, uyum gibi birçok sorunla karşılaşır. Farklı coğrafyalara göç eden insanlar çeşitli dil, kültür ve alışkanlıklarla karşılaştıklarında duruma göre geçici veya kalıcı etkiler oluşturabilir. Bu dezavantaj gibi görünen unsurları avantaja çevirmek hem göç eden bireylerin çabasına hem de göç ettikleri bölgenin tutumuna göre değişmektedir.

Türkiye bulunduğu coğrafya itibarıyla çevresindeki komşuları ile etkileşimde olmasının bir sonucu olarak birçok kültürü etkilemekte ve birçok kültürden

etkilenmektedir. Komşuları ile olan ilişkileri nedeniyle çok kültürlülük ve kültürlerarası diyalog açısından önemli bir yere sahip olan Türkiye’de günümüzde dünya üzerinde gerçekleşen değişimler nedeniyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hızla ivme kazanmıştır (Demir, 2015: 44). Türkiye konumu itibariyle birçok bölge için geçiş noktasında olması, doğal ve kültürel birçok zenginliğe sahip olması, refah seviyesinin her geçen gün artmasının yanı sıra gerçekleşen Suriye göçüyle Türkçeye olan ilgi ve merak daha da artmıştır.

Suriye’den Türkiye’ye göç eden genç, yaşlı, yetişkin ve çocuk olmak üzere her yaş grubundan insanın olması, göçle gelen insanların acil ihtiyaçlarının karşılanmasının hemen ardından diğer ihtiyaçlarının karşılanmasını gerekli kılmıştır. Göçle gelen insanların en önemli ihtiyaçlarından biri kuşkusuz eğitimidir.

2.11. Suriyeli Çocuklar ve Suriyeli Çocukların Eğitimi

Göç hareketlerinden en çok etkilenen kısım şüphesiz çocuklardır. Bir toplumu oluşturan halkaların en savunmasız halkasını oluşturan çocuklar, kendi ülkelerinden başka bir yere göç etmeleri durumunda ihtiyaç duydukları ilgi, destek ve korunma gereksinimi daha fazladır (Crépeau, 2013: 2). Çocukluk insan ömründe kişilik gelişimi ve birçok öğrenme için kritik dönemdir. Çocuklukta yaşanan birçok deneyim ileriki hayat için bir hazırlık olmasının yanı sıra geleceği etkileyen ve inşa eden bir süreçtir. Böylesine kritik bir dönemde çocuğun yaşadığı topraklardan ve kültüründen ayrılıp yer değiştirmesi, farklı dil, kültür ve deneyimlerle karşı karşıya kalması travmatik bir durumdur. Eğitimin önemine karşılık tehlike anında ilk terkedilen ve ara verilen alan olması önemli bir sorundur. Oysa eğitim çocuğun geleceği olmasının yanı sıra hayatı normalleştirme sürecine katkı sağlamaktadır.

Suriye’den göçle gelen insanların sayısı içinde 1,7 milyonla azımsanmayacak bir bölümünü 0-18 yaş çocuklar oluşturmaktadır. Bu veri göçten etkilenen çocuk

sayısının Suriye'den Türkiye'ye göç eden insan sayısı içinde ciddi bir orana sahip olduğu görülmektedir.

“Uluslararası hukuka göre Türkiye geçici veya kalıcı olarak kendi topraklarında bulunan tüm bu yabancı kişilerin insan haklarını gözetip kollamak durumundadır. Çocuklar söz konusu olduğunda ise, BM Çocuk Haklarına dair Sözleşme’yi imzalayan ülkelerin, Sözleşme’de yer alan hakları ‘kendi egemenlik alanları içindeki’ tüm çocuklara tanımak ve bu hakları güvenceye almak, ailelerinden kopmuş olanlar dâhil mülteci çocuklara özel koruma ve insani yardım sağlama yükümlülükleri vardır.” (UNICEF, 2019). Çocukların eğitimi tüm siyasi, politik konuların üzerinde bir olgudur. Çocuğun ırkı, dini yoktur. Çocuk hangi ulustan olursa olsun, gelecek vadeder. Bu sebeplerle çocukların eğitimi ihmal edilmemesi gereken ilk alanlardan biridir.

Okullar, çocukların sadece bilgiye ulaşabildikleri fiziksel ortamlar değil, sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçlarının da karşılandığı yerler olması nedeniyle göçle beraber ortaya çıkan ihtiyaçlar içinde göçle gelen çocukların eğitimi, temel ihtiyaçlardan biri olarak ele alınmalıdır (Sakız, 2016: 69). Eğitimin, eğitim dışında var olan işlevlerinin hayata geçirilmesi ve donanımlı bireyler yetiştirmede vasıta olması nedeniyle Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sisteminden en üst düzeyde yarar sağlamaları için gereklilikler yerine getirilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığının (2018) Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri yoluyla açıkladığı verilere göre resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları ana okul %33,61, ilkokulda %97,99, ortaokulda %58,79 lise eğitimi ise %19,18 olduğu belirtilmiştir. Buna göre okullaşmanın en çok olduğu eğitim kademesi ilkokulken en az olduğu eğitim kademesi lisedir. Bunun yanı sıra okul çağındaki nüfus 1.047.536 iken eğitim gören öğrenci sayısı 655.075’tir. Bu veriler okullaşan nüfus yanında Suriye’den göçle gelen birçok çocuğun henüz eğitime dahil olmadığını ifade etmektedir.

Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi ile yapılan çalışmalara bakıldığında ilk senelerde durumun geçici olacağı düşünülerek eğitimin yalnızca kamp içindeki Suriyeli çocuklara yönelik hazırlandığı görülmektedir. Ancak 23/10/2014 tarihli 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesi ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri güvence altına alınmıştır (Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018: 136). Türkiye, Suriye’den savaş nedeniyle gelen halka birçok konuda olduğu gibi eğitimde de kucaklayıcı bir tavır sergilemiş, Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçları için çalışmalar yapmış fakat ilk yıllarda bu çalışmalar savaşın biteceği beklentisiyle geçici tedbirler olmuştur.

Suriyeli çocukların eğitimi uzun süredir kamp içinde, kamp dışında Geçici Eğitim Merkezleri ve devlet okullarında ve Suriyelilerin açtığı özel okullar aracılığıyla verilmekteydi. 2014’ten bu yana Suriyeli öğrenciler anadillerinde eğitim alma imkânı buldukları GEM’lere ya da devlet okullarına gitme hakkına sahiptiler. Fakat 2016 itibariyle Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesine karar verilmiş, GEM’ler kapatılma sürecine girmiş ve 2019 itibariyle GEM’lerin tamamen kapatılması hedeflenmiştir. Suriyeli eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir (MEB, 2018).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma olgu ve olayları, herhangi bir müdahale etmeksizin, doğal ortamları içinde çok yönlü ve derinlemesine inceleme fırsatı sağlar (Saban, 2006). Nitel araştırma yöntemlerinin en önemli katkısı, araştırma konusunun uzaktan ve ikinci elden bilgi almak yerine kendi içinde ve konuyla ilgili bireylerle doğrudan iletişim kurup birinci kaynaktan bilgi toplamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tarama modeli, var olan bir durumu tam ve dikkatli bir biçimde, olduğu şekliyle tanımlamayı, bir grubun belirli özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun bu bölgeden seçilmesinde, bölgenin Suriyeli öğrencilerin en yoğun olduğu yerlerden biri olması etkili olmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu sınıfında Suriyeli öğrenci bulunduran gönüllü 30 öğretmen

oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna dair bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6
Katılımcıların Özellikleri

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	13	43
	Erkek	17	57
Öğretmenlik Meslek Deneyimi	0-5 yıl	10	33
	6-10 yıl	5	17
	11-15 yıl	4	13
	16-20 yıl	3	10
	21-25 yıl	6	20
	25 yıl üstü	2	7
	1 yıl	7	23
Suriyelilere Türkçe Öğretimi Deneyimi	2 yıl	14	47
	3 yıl	7	23
	4 yıl	2	7
Mezuniyet Durumu	Lisans	28	93
	Ön Lisans	2	7
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğretmenliği	27	90
	Diğer Alanlar	3	10

Tablo 6’ya göre çalışma grubu 17’si erkek, 13’ü kadın olmak üzere 30 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’u 5 yıla kadar meslek deneyimine sahip iken; çoğunluğu oluşturan 20 kişi 5 yılın üzerinde meslek deneyimine sahiptir. Öğretmenlerin 7’sinin Suriyelilere Türkçe öğretimi deneyimi 1 yıl, 14’ünün 2 yıl, 7’sinin 3 yıl ve 2’sinin 4 yıl bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğu olarak 27’si Sınıf Öğretmenliği alanı mezunu iken 3 öğretmenin mezuniyeti alan dışı diğer alanlardandır.

Türkiye’de ilkökulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu araştırmada katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacını, araştırma sorularını ve katılımcı haklarını içeren bir ‘‘Katılım Kabul Formu’’ verilmiştir. Öğretmenler bu formu okuyup araştırmaya gönüllü olarak katılmaya karar verdiklerinde imzalamışlardır. Görüşmeler, katılımcıların onayından sonra gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’’ ve ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır.

3.3.1. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 30 öğretmenle, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’’ doğrultusunda görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Görüşme tekniği, nitel araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama yöntemlerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 119). Görüşme aynı zamanda amacı önceden belirlenmiş ve belli bir amaç için yapılan, soru sorularak cevap alınmasına yönelik karşılıklı etkileşime dayalı bir süreçtir. Görüşme, var olan bir duruma karşın insanların bakış açılarını, yaşantılarını, algı ve duygularını ortaya koymada güçlü bir yöntemdir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı soruları önceden hazırlar ve görüşme esnasında katılımcıya konuyla ilgili görüş veya soru ekleme fırsatı verir. Araştırmaya belirli seviyede standartlık ve esneklik imkânı sağladığı için çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken alanyazın incelenmiş ve araştırma amacına yönelik veri sağlama olasılığı olan sorularla taslak görüşme formu düzenlenmiştir. Katılımcılara uygulanması düşünülen görüşme formu yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve görüşme

sorularına son şekli verilerek 12 sorudan oluşmuştur. Görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun ve anlaşılır olup olmadığını değerlendirmek için ilkökul kademesinde, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunduran, araştırmanın çalışma grubunda yer almayan 5 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı sahada bazı notlar alarak soruları son kez düzenlemiş ve görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Görüşmeler Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni dahilinde il merkezinde 4 okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi ilgili okul müdürlükleri ile görüşülmüş, öğretmenlerle görüşme izni alınmıştır. Okul idareleri ve öğretmenler görüşmenin amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilip gönüllü öğretmenlerle görüşmenin nerede, ne zaman ve nasıl gerçekleşeceği gibi ön hazırlıklar yapılmıştır. Görüşmeler, 25/04/2019 – 14/06/2019 tarihleri arasında, öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenin tercihinine göre görüşmeler, ses veya video ile kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda görüşme sırasında araştırmacı temel birtakım notlar almıştır. Görüşme süreleri 25-40 dakika arasında değişmiştir. Görüşmenin kaydedilmesi, görüşmeye dair bulgulara görüşme sonrasında da ulaşmayı mümkün kılarak güvenilirliği sağlamış, analiz esnasında olası veri kaybını ortadan kaldırmıştır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracının diğeri olan “Kişisel Bilgi Formu”nda katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlik meslek deneyimi, Suriyelilere Türkçe öğretimi deneyimi, mezuniyet durumu ve mezuniyet alanı demografik bilgileri yer almaktadır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre incelenir. Veriler araştırma sorularına yönelik oluşmuş temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme esnasında kullanılan soru veya boyutlarla da

sunulabilir. Betimsel analizde, araştırmadan elde edilen verilerin özü olan bireylerle görüşmelerin en dikkat çekici kısımlarına doğrudan alıntı yapılarak sık sık yer verilir. Betimsel analizin temel amacı, toplanan verilerin düzenli ve yorumlanmış halini okuyucu ve araştırmacılara sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Bu doğrultuda araştırmanın çözümlenmesinde görüşmelerin ses ve video kayıtları olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Ses kayıtlarının yazılı hale getirilmesi esnasında gerçekte olabilecek veri kayıplarını engellemek ve araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla, rastlantısal olarak seçilen iki görüşmeye ait veriler başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Daha sonra iki araştırmacının söz konusu kayıtlarla ilgili dokümanları karşılaştırılmış ve görüşme kayıtlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Her bir katılımcıya ait veriler K1, K2... gibi temsili kodlarla adlandırılmıştır. Araştırmacı ilk etapta verileri soru soru okuyarak kodlamış ardından birbirine benzer kodların aynı çatı altında toplanmasıyla temalara ulaşmıştır. Bu aşamada araştırmacı içerikle ilgili kodları oluştururken çalışma grubundaki her katılımcının aynı görüşme sorusunu inceleyerek araştırmada dikkat ve derinlik sağlamaya çalışmıştır. Verilerin analizi el ile yapılmış ve tümevarımsal bir şekilde gerçekteleştirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla, analizin ardından sonuçlar nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş, ulaşılan sonuçlara dair görüş birliği sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili bulgular beş alt başlıkta ele alınmıştır. Bulgulara ait alt başlıklar şu şekildedir: Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin mevcut durumlarına yönelik bulgular, Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin Türkçe öğretim programına yönelik bulgular, Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini geliştirme sürecine yönelik bulgular, Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular ve Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisinin daha etkili kazandırılmasına yönelik öğretmen önerileri ile ilgili bulgular.

1. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Mevcut Durumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenler “Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin mevcut durumları nedir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin düşük düzey (f=16), orta düzey (f=11) ve iyi düzeyde (f= 9) olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin düşük düzeyde olduğunu belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yazma becerileri zayıf. Önceki öğrenmelerinden mi kaynaklı bilmiyorum ama Arapça gibi yazıyorlar. Sağdan sola yazı yönünü sürekli hatırlatmama rağmen

unutuyorlardı, çok zor düzelttiler mesela. Ama hâlâ Arapça gibi karmaşık yazıyorlar, harflerin şekillerini bile tam olarak doğru yazamıyorlar.’’

Öğrencilerin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle açıklamıştır:

‘‘Yazı yönünden dolayı başlangıçta birtakım sıkıntılar yaşadık. Ancak sabırla bir süre sonra bu sorunları aşabildik. Şu an yönergeleri anlıyor ve buna karşılık dönüt verebiliyorlar, yazabiliyorlar yani. Peki daha gelişemezler mi, elbette yazmada geliştirilmesi gereken birçok yan var tabi ama şuan mevcut durumda ne kötüler ne de çok iyi, geliştirilebilir yanlardan dolayı orta seviyede olduklarını düşünüyorum.’’

Öğrencilerin yazma becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle belirtmiştir:

‘‘Suriyeli bir öğrencinin parmak kasları kesinlikle bizimkilerden çok daha gelişmiş oluyor. Çabuk kavriyor elleri, hızlıca yazmaya adapte olabiliyorlar. Sınıfta ara ara en beğendiğimiz yazı ödülü yapıyoruz. İnanır mısınız Suriyeli çocuklarımız sürekli kazanıyorlar. Yazma konusunda gerçekten iyiler.’’

Öğrencilerin yazma becerilerinin değişken (düşük ve iyi) düzeyde olduğunu belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle belirtmiştir:

‘‘Birinci sınıftan beri öğrencim olan çocuklarda yazma becerileri oldukça iyi çünkü kendi ülkelerinde herhangi bir okula gitmemişler. İlk kez Türkiye’de okula gitmeye başlamışlar. Yani eğitim serüvenleri burada başlamış. Böyle olunca haliyle önceki öğrenmenin sonraki öğrenmelerine ket vurma durumu olmuyor. Çünkü yazı yazma olgusu ile ilk kez bizde karşılaşmış oluyorlar. Fakat sınıfıma yeni gelen dört öğrencim var. Onların durumu zayıf. Bu çocukların yaşı biraz daha büyük ve daha önce Arapça bir eğitim almışlar, iki dildeki yazma kurallarını karıştırıyorlar. Çocuğun akli Arapçaya gidiyor, mesela sürekli sağdan başlamak istiyor. Yönergelerimi daha yavaş anlıyor ve yavaş yazıyor.’’

“Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yaklaşımlarının nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin 18’i öğrencilerin yazmaya istekli, 7’si isteksiz ve 7’si de öğrencilerin zamanla istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yazma becerilerinde istekli olduğunu belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hedef dile yani Türkçeye maruz kaldıkları için Türkçeyi bir zorunluluk gibi görmeleri öğrenmeleri açısından olumlu sonuçlar doğuruyor. Onlardan biri de elbette yazma konusu. Çocuk maruz kaldıkça kendini ifade etmede, okuyarak yazarak çaba gösteriyor. Ayrıca ana dilinin gramerini iyi bilenler Türkçeyi daha kolay öğreniyorlar. İki dil arasında kıyaslama yapabiliyor böylelikle ve kıyaslayarak yazıyor. Yazmaya yaklaşımları genel olarak olumlu, dil öğrenmeye meyilli ve istekliler.”

Öğrencilerin yazma becerilerinde zamanla istekli olduğunu belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yazma ile ilgili sıkıntuların temelinde çocuğun Türkçe dilini halk ağzından öğrenmesi var. Okulda doğru Türkçeyi öğrendikçe öğrencinin yazma becerisi de gelişiyor. Yani çocuk zamanla dile hâkim olmakta ve istekli hale gelmektedir.”

Öğrencilerin yazma becerilerinde isteksiz olduğunu belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“ Yazmayı çok önemsemiyorlar. Düzenli yazı oluşturma çabaları yok. Karmakarışık yazıyorlar. Yazmaya karşı direnç gösteriyorlar, isteksizler. Hâlâ sağdan sola yazmaya çalışıyor bu çocuklar.”

Öğrencilerin yazma becerilerinde bazılarının istekli bazılarının isteksiz olduğunu belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfta yazı görevi verildiğinde yazmaya hevesli, gayretli olanlar olduğu kadar hevesi olmayan, ağlayan, yapmak istemeyen çocuklar da oluyor. Ailesinde Türkçe bilen birileri varsa yazmaya daha istekliler. Yazarken zorluk çekmiyorlar. Bir de bazı çocukların nüfus cüzdanındaki yaşı ile gerçek yaşı birbirini tutmuyor. Aile bazen nüfusa geç yazdırıyor ya da erken tarih yazdırıyor. Gerçek yaşı küçük olan çocuklar ağlıyor ya da yazmayı çabuk bırakıyor. İsteksiz bu çocuklar.”

“Suriyeli öğrencilerin yönergelere uygun (örn. Dikte uygulamaları) yazıp yazmadığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin 20’si bazen yazıyor bazen yazamıyor, 7’si yönergelere uygun yazamıyor ve 3’ü yönergelere uygun yazabiliyor diye düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yönergelere uygun (örn. Dikte uygulamaları) bazen yazıp bazen yazmadığını belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Okuduğunu veya dinlediğini anlıyorsa öğrenci dikte çalışmalarında yönergelere uyuyor. Yönergeler doğrultusunda gerekli yazı çalışmalarını yapıyor. Ancak okuduğunun, dinlediğinin ne anlam ifade ettiğini anlamayınca öğrenci sadece yönergeleri okumuş, dinlemiş oluyorlar. Yönergelere uymuyorlar. Anlam bilmediği için yönerge zihninde anlamsız kalıyor. Anlamlı olmayan şeyi de yazıya geçiremiyor. Dediğim gibi anlaması lazım, ha bir de bunda yaşantının, deneyimin de önemi büyük. O yönergenin konusu ile ilgili yaşantısı varsa büyük oranda anlıyor ve yazabiliyor ama yaşantısı yoksa yazamıyor, eksik yazıyor.”

Öğrencilerin yönergelere uygun (örn. Dikte uygulamaları) yazdığını belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Geçen sene şunu hissettim. İlla bir tavşan çocuğumuz oluyor diğerlerini koşturacak. O çocuğumuzu tahtaya kaldırıp dikte yaptırdığımız zaman diğerlerini de

aktifleştirme noktasında etkili oluyor. Diğeri de öğretmenimin bu söylediği şeyi ben de nasıl hayata geçirebilirim diye kendine bir çıkarımda bulunuyor. Bir nevi rehberlik ediyor ve şunu yapmaya çalıştım. En çalışkan çocuklarımın yanına Suriyeli çocuklarımı oturttum. Kim daha önde gidiyor diye. Sonra bu çocuk yönergemi anlamamış tamam, o anda anlaşılmamış tamam ama bakıyorum arkadaşına göz ucuyla bakıyor. Tamam öğretmen birinci soruyu yapın demiş ben de onu yapayım diye düşünüp harekete geçiyor. İnanın baktığı çocuktan daha iyi yazıyor. Tek sıkıntımız kopyalama yöntemi olmaya başladı, aynı şeyleri yazmaya başladılar. Sonra zamanla biraz daha yönergelerimi anlamaya başladıklarında biraz da onlar için basit bir dil kullanmaya çalışıyordum tamam sınıf öğretmeniyiz hep basit bir dil konuşmaya çalışıyoruz ama Suriyeli çocuklara bazen mimiklerimden de faydalandım. Hani mesela gel buraya, aslanım benim, parmak şıklatmasıyla dikkatini buraya ver gibisinden onların mimiklerle de dikkatini sağlayınca yönergelere uymalarını sağlamada daha çok vücut dilim etkili oldu. Anlamını bilmedikleri kelimeler elbette oluyor ama o kadar ustalaştılar ki söyleneni yazabiliyorlar artık. Şuan yönergelere uymada bir sıkıntı yaşamıyoruz.’’

Öğrencilerin yönergelere uygun (örn. Dikte uygulamaları) yazmadığını belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

‘‘Yönergelere uygun yazamıyorlar. Çünkü boş levha halindeler. Örneğin; defter kelimesinin Türkçe karşılığı yok zihinlerinde. Bağdaştırma olmuyor. Bağdaştırma olmayınca bir anlam olmuyor. Yeterli anlam olmayınca yönergeleri anlamıyor ve yazamıyorlar.’’

Öğrencilerin yönergelere uygun (örn. Dikte uygulamaları) yazmadığını belirten öğretmenlerden bir diğeri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Evet dikte özellikle Suriyeli öğrencilerde okuduğunu anlamadan sonra işte en büyük problem dikte. Okuduğunu anlama birinci problemdir ondan sonra da dikte Suriyeli öğrenciler için büyük bir problem çünkü dikte yaparken bir kelime

söylemiyorsunuz, cümleler söylüyorsunuz ve bu cümlenin nerede başladığı nerede bittiği kendi söylediği şekilde yazar. Bu bizim çocuklar için de böyledir. Yani benim dili peltek bir öğrencim var. Yazısını görün okuyun. Sizin de diliniz peltekmiş gibi olur. Bu böyledir. Çünkü siz yazarken kendi söylediğiniz tarzda yazarsınız. Mesela Urfa ağzında konuşurken bazıları yazısını da bu şekilde yazabiliyor. Bu görme ile ilgili değil bu duyma ile ilgili. Duyduktan sonra kendi zihninde o kelimeyi tekrar edip yazıya döküyor. O yüzden duysa anlasa bilse dahi telaffuzu düzgün olmadığı için atıyorum bir yumuşak g'de çok problem çekiyor. İki şey var aslında bir dili incelerken sadece kelimelerle de değil noktalama işaretleri de önemlidir vurgu tonlama da önemlidir. Çocuk nerede, neyi, nasıl yapacağını bilmiyor ki. Çocuk sadece taklit ediyor. Diktede taklit yoktur, alır senden çünkü yazacak ya atıyorum siz 'masa' dediniz o 'mesa' şeklinde yazar. 'Masa' şeklinde yazmaz. Kendi söylediği şekilde yazar."

"Suriyeli öğrencilerin yazı yönünü (soldan sağa) doğru kullanıp kullanmadıklarıyla ilgili gözlemleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik öğretmenlerin tamamına yakını (f=27) öğrencilerin yazı yönünü (soldan sağa) doğru kullandığını ifade ederken öğretmenlerin diğer kısmı (f=3) öğrencilerin yazı yönünü yanlış kullandığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yazı yönünü (soldan sağa) doğru kullandıklarını belirten öğretmen biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Arapça okuma yazma bilmeden başladıkları için sorun yaşamıyorlar. Bilip gelenler ise bizim sistemimizdeki soldan sağa yazmanın daha kolay olduğunu ifade ediyorlar. Yani soldan sağa yazma ile ilgili herhangi bir problem yaşamadım."

Öğrencilerin yazı yönünü (soldan sağa) yanlış kullandıklarını belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle açıklamıştır:

"Sürekli sağdan sola yazıyorlar. Sayfanın sağından başlıyor, defteri sağdan açıyor, olmadı ortasına yazıyor. Harfleri bile tersten yazan Suriyeli öğrencim var.

Bildiğiniz, harfleri terse çeviriyor. Bizler yazı yönünden bile bahsetmiyoruz çocuklara birinci sınıfta. Türk sisteminden bahsediyorum, normalde ‘Çocuklar, bakın yazı bu taraftan başlayacak.’ diyor muyuz? Elbette demiyoruz. Böyle bir çabaya gerek yok çünkü görüyor çocuk. Televizyonda, dergide, kitapta yazı yönünü biliyor. Bu olgu var zaten. Bu anlamda düşünürsek Suriyeli çocuklar için de tam tersi durum mevcut. Önceden kendi dilinde bir eğitim almışsa ya da kendi dillerindeki kanallardaki yazıları, kitapları görerek oradaki yazı şekli sağdan başlıyor hep. Çocuktaki bu aşinalıkla o çocuğa da kendi yaptığı normal geliyor. Yazı yönündeki alışkanlığı değiştirmek zor geliyor.’’

“Suriyeli öğrencilerin yazı yönüyle (soldan sağa) ilgili yaptığınız uygulamalar nelerdir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin yazı yönünü doğru kullandığını ifade etmiş olan öğretmenlerin tamamı (f=27) herhangi bir uygulama yapmadıklarını dile getirmişken yine benzer şekilde yalnızca öğrencilerin yazı yönünü yanlış kullandığını ifade eden öğretmenler (f=3) birtakım uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir:

Öğrencilerin yazı yönüyle (soldan sağa) ilgili herhangi bir uygulama yapmadığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Suriye’den göç eden öğrencilerin yazı yönünü doğru kullanmadıkları ile ilgili bir gözlemim olmadı hiç. Bizim diğer çocuklar nasıl gelir gelmez, okula başlar başlamaz bu durumu benimsiyorlarsa onlarda da farklı bir tepki görmedim yani. Buna yönelik bir sorun görmediğim için de bir çalışma yapmadım.’’

Öğrencilerin yazı yönüyle (soldan sağa) ilgili gösterip yaptırma yöntemini kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“Yazı yönünü soldan sağa doğru kullanmalarını sağlamak, yanlışlarını düzeltmek için sürekli ben tahtaya yazarken elimle ya kalemle soldan başladığımı göstererek hem söyleyip hem yazıyorum. ‘Bakın çocuklar ben bu taraftan başlıyorum, siz de defterinizin bu yönünden başlayacaksınız.’ gibisinden

gösteriyorum yapmalarını istiyorum ve yanlış olan bu alışkanlıklarını düzeltmeye çalışıyorum.’’

Öğrencilerin yazı yönüyle (soldan sağa) ilgili bireysel çalışma yaptığını belirten öğretmenlerden birinin düşünceleri şu şekildedir:

‘‘Yazı yönünü doğru kullanamıyorlar. Sürekli sayfanın ya sağından ya ortasından ya da yarısından başlıyorlar. Bu öğrenciler için yazı yönüyle ilgili bireysel çalışma yapıyorum. Bunu çoğunluğu Türk olan veya şöyle diyeyim çoğunluğunun böyle bir problemi olmadığı sınıfta tüm sınıfa yazı yönünü anlatmanın bir manası yok. Masamda yazı çalışmasını kontrol ederken ona ifade ediyorum, gösteriyorum. Bazen de dikte ya da diğer yazı çalışmalarını kontrol sırasında ona söylüyorum.’’

Öğrencilerin yazı yönüyle (soldan sağa) ilgili tekrar yaptığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Sürekli sağdan sola doğru yazıyorlar. Sürekli tekrar ile düzeltmeye çalışıyorum. Her yazı çalışması olduğunda gerek ben tahtada yazarken gerek onlar kendileri defterlerine yazı yazarken, dikte yaptırduğimde sürekli tekrarlıyorum. Yazı bu taraftan, soldan başlayacak diye diye sürekli tekrar ediyorum. Tekrarla bu alışkanlığı kazanacaklarını düşünüyorum.’’

‘‘Suriyeli öğrencilerin kelime/ cümle/ paragraf/ metin oluşturma düzeylerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?’’ sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin çoğu (f=19) öğrencilerin kelime düzeyinde sıkıntı yaşamadıklarını belirtirken; diğer öğretmenler (f=11) kelime düzeyinde şu sıkıntıları yaşadıklarını ifade etmişlerdir: Kelime dağarcığındaki eksiklik (f=4), Harf eksiltme (f=4), Yanlış harf kullanımı (f=3), Harf boyutundaki yanlışlar (f=2), Harf ekleme (f=1), Heceleri birleştirememe (f=1)

Öğrencilerin kelime düzeyinde yaşadıkları sıkıntının kelime dağarcığındaki eksiklik olduğunu belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Türkçe anlam ile Arapça anlam farklılığından çok zorlanıyorlar. Öğrenci kelimenin ne demek istediğini, Türkçe neye karşılık geldiğini çoğu zaman bilmediğinden kelimeyi yazamıyor. Yazarsa da anlamadan şekilsel olarak yazmış oluyor.’’

Öğrencilerin kelime düzeyinde yaşadıkları sıkıntının kelime dağarcığındaki eksiklik olduğunu belirten öğretmenlerden bir diğeri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

‘‘En büyük sorun Türkçeyi bilmemeleri. Dil bilmeyince kelime, cümle, paragraf oluşturma, yazma sıkıntılı oluyor. Kelimenin zihninde Türkçe bir karşılığı olmayınca yazacağı şey de o kadar anlamsızlaşıyor. Anlamını bilmediği kelimeyi ya eksik, ya fazla bir şekilde kusurlu yazıyor. Her şey çocuğun Türkçe kelime hazinesine bakıyor.’’

Öğrencilerin kelime düzeyinde yanlış harf kullanımını sıkıntısını yaşadığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Kelime için konuşayım bazı harflerin Arapçada karşılığı olmadığı için örneğin ö,ü,i gibi harflerin Arapçada karşılığı olmadığı için yanlış telaffuz edip yanlış yazıyorlar. Sen istediğin kadar ö de, çocuk şimdiye kadar bu harfi yaşamında kullanmadığı için yazarken de yazmıyor, eksik yazıyor, yanlış yazıyor. Telaffuz ettiği şeyi yazıyor. Mesela ‘Omar’ diyor ‘Ömer’ diyeceğine, bu şekilde de yazıyor.’’

Öğrencilerin kelime düzeyinde harf eksiltme, harf ekleme ve yanlış harf kullanımını sıkıntılarıyla karşılaştığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

‘‘Kelime yazarken harf eksikliği, harf fazlalığı, yanlış harf kullanımı, sesli harflerin kullanılmasıyla ilgili sorunlarla karşılaşıyoruz. Sonuçta bu dili tam olarak konuşamadığı için yazarken de bu kelimeleri yanlış yazıyor. Özellikle harf eksikliği,

harf fazlalığı, yanlış harf kullanımı her zaman oluyor. Ünlülerde hata yapıyorlar genelde. Bizim yumuşak ünsüzlerin bazılarında hatalar yapıyorlar.’’

Öğrencilerin kelime düzeyinde harf boyutuyla ilgili sorunlarla karşılaştığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Yazıklarımından farklı şeyler yazıyorlar. Yazdıklarını ben okuyamıyorum. Kelime içinde harflerde boyut farkları, düzensizlik, yazım kurallarına uymama gibi sorunlar var. Kelimede harfin biri küçük biri büyük, uzamaması gereken harfler uzatılıyor. Şekilsel olarak kelime yanlış yazılıyor yani.’’

Öğrencilerin kelime düzeyinde hece birleştirememe ile ilgili sorunla karşılaştığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Hece veya sesleri birleştiremediklerinden kelime de yazarken sıkıntı yaşıyorlar. Ses konusunda sıkıntı oluyor. Örneğin; şişenin ‘‘ş’’ si diyorum ama çocuk şişenin Türkçe karşılığını bilmiyor. Bazen unutuyor. Sesi heceye dönüştürürken zorlanıyor, doğal olarak onu da bütün bir kelime yapmakta sıkıntı yaşıyor.’’

‘‘Suriyeli öğrencilerin kelime/cümle/paragraf/metin oluşturma düzeylerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?’’ sorusuna yönelik olarak öğretmenler cümle düzeyinde şu sıkıntıları yaşadıklarını ifade etmişlerdir: Kelimelerin Türkçe karşılığını bilmeme (f=25), Yazım kuralları hataları (f=5), Türkçe cümle yapısını kavrayamama (f=3), Sayfa düzeni ile ilgili sıkıntılar (f=2), Cümleyi anlamsal olarak kavrayamama (f=1), Yanlış kelime kullanımı (f=1), Anlam düşüklüğü (f=1)

Öğrencilerin cümle düzeyinde kelimelerin Türkçe karşılığını bilmeme ilgili sorunlarla karşılaştığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Suriyeli bir çocuğun şunu algıladım da gördüm de sesli harfleri öğrendikten sonra okuma yazmaya çok kolay uyum sağlayabiliyorlar yeter ki sesli harfin farkını anlasınlar. Kelimelerde çok başarılılar. En çok kelime okuyan öğrenci olabilirler, en çok kelime yazan öğrenci olabilirler. Ama iş cümleye geçince kelimedeki başarıyı cümlede gösteremiyorlar maalesef. Nedendir bu belki de yaşamlarına bunu dahil etmedikleri için, sadece okulda kaldığı içindir. Kelime hazneleri zaten dar. Biz mesela kelime haznelerinden bir cümle kuralım. ‘Evde yemek yapıldı.’ cümlesini kuralım. Yazmak için çocuk saatlerce düşünebiliyor. ‘Evde’ kelimesini de, ‘yemek’ kelimesini de ve ‘yapıldı’ kelimesini de biliyor aslında. Ama bunu rahatlıkla kuramıyor. Cümlede çok başarısız oluyorlar yani geçiş aşamasında. Hadi anlamı geçtim kurgulama da bile sıkıntı oluyor. ‘Ben eve gittim’ cümlesi size oluyor ‘Ben eve gitti’ veya ‘Gitti ben eve’ oluyor.”

Öğrencilerin cümle düzeyinde kelimelerin Türkçe karşılığını bilmeme ve yanlış kelime kullanımıyla ilgili sorunlarla karşılaştığını belirten öğretmenlerden bir diğeri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Kendi kendilerine cümle oluşturmakta çok zorlanıyorlar. 3.sınıf okutuyorum, cümle çalışmalarını sık sık yapıyorum. İlerleme kaydeden öğrenciler var ama genellikle bu konuda sıkıntı yaşıyorum. Normal kelimeyi yazan öğrenci cümle içine gelince harf eksik yazıyor, kelimeyi hatalı yazıyor ya da kelimeyi atlıyor hiç yazmıyor. Kelime hazineleri kısıtlı olduğu için cümle içinde yeri olmaması gereken bir kelimeyi ekliyor ya da yerine yanlış kelimeler kullanıyor.”

Öğrencilerin cümle düzeyinde yazım kuralları ve sayfa düzeniyle ilgili sorunlarla karşılaştığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Harflerin yönünden başlayıp sayfa düzenine kadar yoğun aksaklıklar yaşıyoruz. Öğrenci cümleye nereden başlayacağını bilemeyebiliyor. Satır başı yapma gereği duymuyor. Cümlelerin büyük harfle başlaması, cümle sonuna gerekli noktalamayı koymakta eksik kalıyor.”

Öğrencilerin cümle düzeyinde yazım kuralları ve cümle yapısıyla ilgili sorunlarla karşılaştığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Noktalama işaretlerinde hata demeyelim de neredeyse hiç kullanamıyorlar. Cümle düzeyinde sıkıntı daha büyük. Cümlelerin nerede başladığını nerede bittiğini bilemiyor. Cümlelerin ne anlatmak istediğini ne mesaj vermek istediğini bilemiyor. Bir kelimeyi anlamak çocuk için kolaydır, ‘elma’ dersiniz, gösterirsiniz anlar. Ama işte ‘Ağaçtaki elma kurtlandı.’ dersiniz bu bir hikâye olur. Bunu anlatmak, onun da anlamasını beklemek güçtür. Cümle kelimeye göre çok daha sorunlu sıkıntılı bir durum. Ki cümleyi çözen çocuk her şeyi bitirmiştir. Çünkü tonlarca kitap cümlelerden oluşur. Cümleyi anlıyorsa o artık işi bitirmiştir. Fakat cümle gerçekten bu işin eşik yeri, eşik noktasıdır. Çünkü yüzlerce, binlerce kelime yazsanız bu bir kitap olmaz bu ancak bir sözlük olur ancak bütünsel bir anlam yoktur fakat cümleler yazdığınızda bu bir bütün anlam içerir. Bütünsel bir anlamı anlayabilmek, kavrayabilmek, yazabilmek gerçekten zordur. Çocuk da bütün bir anlamı olan cümleyi yazmakta zorlanıyor.”

Öğrencilerin cümle düzeyinde anlam düşüklüğü ile karşılaştığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Kelimelerin anlamlarını tam anlamadığından dolayı devrik ve anlam düşüklüğü olan cümleler kurduklarını gözlemliyorum. Cümle anlatmak isteneni tam karşılamıyor.”

“Suriyeli öğrencilerin kelime/cümle/paragraf/metin oluşturma düzeylerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna yönelik olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (f=28) öğrencilerin paragraf ve metin oluşturamadıklarını belirtirken öğretmenlerin geri kalan kısmı (f=2) öğrencilerin paragraf ve metin oluşturabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin paragraf ve metin oluşturamadıklarını ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Paragraf da cümle ile ilgili aslında, çünkü paragraf cümlelerden oluşuyor. Fakat kendi atıyorum anısını, başından geçen bir olayı özellikle ilkokul seviyesindeki standart bir Suriyeli öğrenci için diyorum, standart bir Suriyeli öğrenci başından geçen bir olayı yazıya dökmesi zor. Bunu pek yapamıyorlar yani. Türk öğrenciler için de zor olabildiği oluyor ama Suriyeli öğrenci için çok zor. Metin ise çok ama çok daha zor ve aşılması güç durumlar bunlar.”

Öğrencilerin paragraf ve metin oluşturmada zorlandıklarını ifade eden bir diğer öğretmen düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“Kelime anlamlarını tam olarak bilmedikleri için cümle kurmada zorluk çekiyorlar. Bildiği, yazabildiği bir kelimeyle ilgili öğrenci cümleyi kurmakta zorlanıyor. Cümle kurmakta zorlanan öğrenci de paragraf ve metinde daha da zorlanıyor hatta paragraf ve metin oluşturamıyor. Anlam arttıkça yazma becerisinde başarı da düşüyor.”

Öğrencilerin paragraf ve metin oluşturmada zorlandıklarını ifade eden bir diğer öğretmen düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“Türkçe 'ye bizim kadar hâkim olmadıkları için zaten kurdukları cümleler yarım yamalak oluyor. Genelde zor anlaşılıyor. Bir de bu zorluğun birden fazla haliyle bir araya geldiğini düşünün. Çocukta bir paragraf algısı yok. Küçük bir paragraf oluşturmak istediğinde cümleler arasında anlam farklılığı oluyor. Parça parça zor anladıklarını bir bütün olarak bir araya getirmesi zor. Sonrasını bilemem ama şimdilik paragraf, metin boyutunda oluşturamıyor.”

Öğrencilerin paragraf ve metin oluşturmada bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade eden bir öğretmen düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Paragraf ve metin oluşturmada öyle sorunla karşılaşmadım, diğer öğrencilerden farkı yok. Dediğim gibi anlamda sıkıntı yaşayınca zorlanabiliyorlar ama büyük sıkıntı değil. Çocuk anladıktan sonra cümle de oluşturuyor, paragraf da küçük bir metin de ortaya çıkabiliyor.”

Öğrencilerin paragraf ve metin oluşturmada bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade eden bir diğer öğretmen düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“Cümle ve paragraf oluşturmada sorun yaşamıyoruz. Sadece dil bilgisi kurallarında özellikle noktalama işaretlerinde sorun yaşıyor. Bu da bence çok sıkıntılı bir durum değil. Zamanla bu da düzelecektir. Bu küçük birtakım problemlere rağmen öğrenciler paragraf ve metin oluşturabiliyorlar.”

“Suriyeli öğrencilerin yazdıklarını paylaşıp paylaşmaması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin yarısı (f=15) öğrencilerin yazdıklarını paylaştığını, yarısına yakını (f=12) öğrencilerin yazdıklarını paylaşmadıklarını ve bir kısmını da (f=3) öğrencilerin yazdıklarını paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yazdıklarını paylaştığını belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Onları sahiplenirsen çok istekliler, onları sahiplenmezsen onlara bir kere gülsen bile alay edermiş gibi hissettirirsen biter. Kesinlikle öğretmenin tavrı önemli. Ya ben Suriyeli çocuğun biri iki ay sonra sınıfa geldi, o öğrenci, haftanın yıldızı seşildi şimdi. Son 3 haftadır haftanın çalışkanı ödülünü kazanıyor. Onun sınıfa ilk geldiği günü hatırlıyorum, 2 ay sonra geldi herkesin gerisinde. Köşeye gitti oturdu. Çok da tatlıydı aldım onu yanıma, alnından öptüm kızım sen başarılı olacaksın dedim. Bizim sınıf birinci sınıfın karne günü sonlarında okuma yazmaya geçmişti, o geçememişti, birkaç tane daha harfi kalmıştı, bir döndük o çocuk okuma yazmada süper. Ben şunu gördüm o öğrenci kendisini ifade ederken birkaç çocuk gülme eğiliminde bulununca ciddi ceza verdim, yerlerini değiştirdim, sen bugünkü ödülün

faydalanamayacaksın dedim, ailesine söyledim, dalga geçme konusunda tavizim yoktur diye söyledim. Daha sonra o öğrencinin çalışkanlığı diğerlerinde şunu oluşturdu, bu çocuk şartları zor bir bölgeden gelmiş ama çok çalışkan. Sonra o öğrencimin şimdi dili ne kadar komik görünse de, diğer çocuklara hâlâ komik görünüyor dili, fakat şuan kendini ifade etmekte, yazdıklarını paylaşmakta asla bir sıkıntı yaşamıyor. Diğerleri de aynı şekilde yaşamıyor. Çünkü öğretmeni onunla gurur duyuyor. Açıkçası öğretmen gurur duyduktan sonra bu çocuk bana gülmüş diyerek çocuk bunu hiç önemsemiyor bile. Çünkü onun baz aldığı kişi öğretmen. Orda bir tiyatro sahnesi var ve aktör öğretmen. Diğerleri çok da önemli değil. Çocuk öğretmenin istikrarlı tavrını görmesi, öğretmene güven sağlaması biraz zaman alıyor. Geri kısmında sınıfın etkisi pek olmuyor, en azından bende öyle oldu. ’’

Öğrencilerin yazdıklarını bazen paylaşıp bazen paylaşmadığını belirten bir öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Yani açıkçası bizim öğrencilere kıyasla çok da istekli değiller. Bazen paylaşıyorlar bazen paylaşmıyorlar. Bunda temel nedeni aslında biraz da şu, ilkokul çocukları için söylüyorum, zaman zaman diğer öğrencilerde de olan bir durum çocuk utaniyor sıkılıyor, acaba bana gülerler mi, ayıplarlar mı dalga mı geçerler bunun baskısıyla yazdıklarını paylaşmak istemedikleri oluyor. Bu Suriyeli öğrencilerde daha fazla oluyor. Çok da yazdığını öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaşma taraftarı değil. Bu belki de her zaman her yerde olacaktır. Biz ne kadar onları alsak bağrımıza bassak entegre etmeye çalışsak da onlar sonuçta farklı kültür farklı soy farklı bir dilden ırktan geliyorlar. Hiçbir zaman tam olarak entegre edemezsiniz ki etmek de doğru değil. Yani yapıyı bozmaktır. Aslında bunun yerine işte Avrupa’da yapılan şudur: Dili öğren, bize bu kafi, yani bizimle anlaş bizim kültürümüze ayak uydur ama sen kültürünü yaşayabilirsin, evinde yaşa arkadaşlarınla yaşa çevrende yaşa. Ama sen burada bu ülkede yaşıyorsun, bu ülkede yaşayabilmen için gerekli olan dili kültürü öğren. Bunu öğretmeliyiz yani biz bu insanlara bir dili bir de kültürümüzü öğretmeliyiz ama bu kültürü yaşamalarını istememeliyiz, yaşamak zorunda bırakmamalıyız. Şöyle düşünebiliriz, biz İngilizce öğreniyoruz yabancı dil olarak ama İngilizce konuşmak veya İngiliz gibi yaşamak zorunda değiliz. ’’

Öğrencilerin yazdıklarını paylaşmadığını belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Paylaşmak konusunda çekimserler. Çok istekli değiller ve ben hâlâ bunu tam olarak nedenini çözemedim. Yaşadıkları olumsuz durumlardan mı özgüven eksikliği mi bilmiyorum ama paylaşmıyorlar.”

Öğrencilerin yazdıklarını paylaşmadığını belirten öğretmenlerden bir diğeri şunları ifade etmiştir:

“Sadece yazma konusunda iyiler. Okuma, matematik ve birçok alanda iyi değiller. Bunun dil olarak yetersiz olmasının yanı sıra çalışmamaya bağlı olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple de özgüvenleri eksik, çekingenler. Bu yüzden de yazdıklarını pek paylaşmıyorlar.”

2. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Türkçe Öğretim Programına Yönelik Bulgular

“Suriyeli öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada Türkçe Öğretimi Programını faydalı/yeterli buluyor musunuz?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin 21’i programı yetersiz bulurken 9’u programı yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların tamamı programı faydalı bulduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yazma becerilerini kazandırmada Türkçe Öğretimi Programını yetersiz bulan öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Suriye’den göçle gelen öğrenciler için öğretim programını faydalı buluyorum ancak yeterli değil. Bu öğrenciler kendi dilleri dışında bir dilde öğrenmeye, yazmaya çalıştıkları için diğer öğrencilere göre öğrenme süreleri biraz daha uzun oluyor. Bu süreyi kısaltmak hiç olmadı diğerlerine yaklaştırmak için kitaplarda daha çok

etkinlikler olmalı ve bu etkinliklerde yaş seviyesi küçük olduğundan kalıcı öğrenmeyi sağlamak adına görsel ağırlıklı olmalıdır.’’

Öğrencilerin yazma becerilerini kazandırmada Türkçe Öğretimi Programını yeterli bulan öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Suriyeli öğrenciler kısa sürede ihtiyacı olan kadar Türkçeyi sokakta, komşusuyla, arkadaşlarıyla öğrenebildikleri için sınıf içinde Türkçe Öğretimi Programı yeterli kalıyor. Yani diğer öğrencilere etki ettiğinden çok da farklı bir etki etmiyor programımız. Türk öğrenciler de yazmayı bilmeden geliyor onlar da. Programı faydalı ve yeterli buluyorum.’’

3. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirme Sürecine Yönelik Bulgular

Öğretmenler “Suriyeli öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada kullandığınız ve etkili olduğunu düşündüğünüz yöntemler/teknikler nedir? ” sorusuna yönelik olarak dikte (f=8), akranla öğretim (f=8), görsellerle öğretim (f=8), birebir öğretim (f=7), gösterip yaptırma (f=5), yaparak yaşayarak öğretme (f=4), oyun yoluyla öğretim (f=3), tekrarla öğretim (f=3), teknoloji kullanımı (f=3), bakarak yazma (f=2), güdüleme (f=2), soru-cevap (f=2), tercüman desteği (f=2), sözlük çalışması (f=1), anlatım yöntemiyle öğretim (f=1), geribildirimle öğretim (f=1), mimik dramatisasyon (f=1) ve hikâye tamamlama (f=1) yöntem/tekniklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada güdüleme ve akran öğretimi yöntemini kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Sık sık iyi yazılarını ödüllendiriyorum, zaman zaman kitap hediye ediyorum. Onlara pozitif bir ayrımcılığım var. Mesela anlayamadıkları ya da yazamadıkları bir

yerde daha çok hani daha çok anlayabiliyorum, anlayış gösteriyorum. En güzel faydası da şu oldu benim sınıftımdaki Suriyeli çocukların Suriyeli olduğunu diğer öğrencilerim daha bu yıl öğrendi. Geçen yıl asla bilmiyorlardı. Çocuklara şöyle diyordu: ‘ Bu arkadaşımız başka bir ilçeden geldi, ondan okuma yazması çok iyi değil ve annesi babası Türkçe bilmiyor o yüzden onlar da başlarda bilmiyor birtakım yerlerde zorlanıyor olacak. ’ dedim. Okulumuz bulunduğu çevre itibari ile aynı şekilde anne babaları genelde Türkçe bilmeyen çocuklardan oluşuyor. O yüzden bu durumu bizim çocuklar anladı, yadırgamadı. Sınıfta hoş bir sınıf atmosferi oldu. Türk çocuk ile Suriyeliyi yan yana oturttum. Okulda, sınıfta, bahçede bir ihtiyacı olduğunda Suriyeli çocuğa rehberlik etme sorumluluğu verdim. Aralarında iyi bir iletişim oldu. Yazma konusunda da aynı şekilde eksik kaldığı, zorlandığı her yerde Türk öğrenciden yardım aldı. Ben akran yardımı ile daha hızlı bir ilerleme kat ettiklerini düşünüyorum.’

Öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada yaparak yaşayarak öğrenme, görsellerle ve akran öğretimi yöntemini kullandığını belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Şimdi açıkçası biz de bu işte çok yeniyiz. Daha önce ülkemizdeki okullarda büyük çaplı pek böyle bir dil sorunu yaşanmadı. Çeşitli deneme ve yanılma yöntemleriyle öğrendik, başladık bu işi ben ve birçok arkadaşım bu işte çaba gösterdik. Ama bir dili öğretmen ya da öğrenmek kolay bir iş değil. Ama ne kadar başardık, bence başardık başarı var. Çünkü bu çocukları bir kere sınıfta adaptasyonunu sağladık, arkadaşlarıyla uyumunu sağladık. Az çok kendini ifade edebiliyor. Derse katılım konusunda öğrenciden öğrenciye değişse de, diğerleri ile bir tutmamak koşuluyla kendi içinde değerlendirdiğimizde yol kat ettik. Çünkü çocuk okuyor anlamıyor, okuyor anlıyor ama dediğim gibi bir mecaz anlamlı kelime bir deyim atasözü anlaması mümkün değil. Bunları bizim çocuklar bile ilk karşılaştığında anlamıyor, çözemiyor. Yaşanmışlıkla ilgili bir şey. Yaşanmışlık yok. Dil öğretimi aslında yaparak yaşayarak öğretilen bir şeydir. Ama biz bunu kağıt kalemle anlatarak çok fazla başaramayız. Bi kere daha çok resim ve görsellerden faydalandık. Yani bir ekmeği anlatmanın en güzel yolu bunun resmini göstermektir, bir elmayı tarif etmek yerine direkt bilgisayardan açarsınız ya da çizersiniz bu elma

dersiniz. Telaffuz ettirirsiniz, tekrarlar, öğrenir. En çok bundan faydalandık. Arkadaşlarıyla bir de ben mesela kendi sınıfımda şunu tembihledim kendilerine, yavrum bu arkadaşlarınızı asla yalnız bırakmayın, teneffüslerde onlarla oynayın, ihtiyaçları olduğunda karşılayın. Aşarsa sizi, anlamadın, aştı seni yapamadın, bana getirin diyordum. Çocuklar okurken, yazarken birbirinden çok büyük destek aldı. Sürekli kontakt sürekli iletişim halinde birbiriyle, akran desteği ile dili daha güzel ve hızlı öğreneceğini düşündüm.’’

Öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada dikte, bakarak yazma, sözlük çalışması ve gösterip yaptırma yöntemlerini kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Aslında yazmada diğer çocuklara hangi yöntemleri kullanıyorsam bu çocuklarımıza da aynı yöntemleri kullanıyorum. Önce gösteriyorum, neyi nerde nasıl yazacaklarını sonra onların yapmalarını bekliyorum. Bir nevi taklit ettiriyorum. Bi süre geliştikten sonra ben göstermeden kendi kendilerine mesela küçük bir metni bakarak yazmalarını istiyorum. Sonra dikte yaptırıyorum, bu daha gelişmiş boyutu tabi. Ben söylüyorum onlar yazıyor. Bir de sözlük çalışmasının etkili olduğunu düşünüyorum. Sözlükten kelime bulmaya çalışıyoruz. Bazen ben söylüyorum bazen de çocuklardan gönüllü olanın bir sözcük söylemesini istiyorum o sözcüğü bulmaya çalışıyorlar. Hem aktif oluyor, eğlenebiliyorlar bu yöntemle.’’

Öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada oyun yoluyla öğretim, yaparak yaşayarak öğrenme, teknoloji kullanımı, görsellerle öğretim, tercüman desteği ve akranla öğretim yöntemlerini kullandığını belirten öğretmenlerden biri şunları ifade etmiştir:

“Suriye’den göç eden öğrencilere yazma becerilerini geliştirmede öncelikle Türkçe konuşma ve kendini ifade etme konusunda çalışmalar yaptım. Bir şey daha vardı bundan önce, neden Türkçe öğrenmeleri gerektiğini aile ve öğrenciye tercüman aracılığıyla anlattım. Basit çizgi filmler izlemeye teşvik ettim. Tablet ve cep telefonlarına indirilen okuma yazma öğreniyorum programlarının çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Sonra kendini ifade etmesine yeterince fırsat verdim. Çocuk

konusursa bunun özgüvenini artıracığını ve yazma ve diğer becerilerini de olumlu etkileyeceğini düşündüm. Akranlarıyla oyun oynayarak Türkçelerini geliştirmeye çalıştım. Oyunla başlayıp, yazma ile devam eden bir süreç düşünün. Mesela bir örnek vereyim. Yan yana oturdukları arkadaşları ile ikili gruplar olduklarını söylüyorum. O gün diğer derslerle de ilişkili bir konu belirliyorum. O konuyla ilgili bir kelime düşünmelerini, buldukları kelimeleri küçük kağıtlara yazıp birbiri ile değiştirmelerini istiyorum. Defterlerine o kelimeyi yazıyorlar sonra o kelime ile ilgili bir cümle yazmalarını ve birbiriyle paylaşımlarını istiyorum. Oyun yazıya dönüşmüş oluyor. Günlük ihtiyaçlarını karşılamada ihtiyaç duyulan kelimeleri ve bu kelimelerin cümlede kullanmanın çok etkili olduğunu düşünüyorum. Yapararak yaşayarak öğreniyor çocuk. Bir de genelde sözcükleri görsellerle destekleyerek kelime dağarcıklarını geliştirdiğimi düşünüyorum.’’

Öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada görsellerle öğretim, birebir öğretim, soru-cevap ve tekrarla öğretim yöntemlerini kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Sınıfımda bu çocukları genel olarak masamın etrafına çağırıp bireysel çalıştırıyorum. Birebir çalışmazsa yazabilmesi pek mümkün görünmüyor. Soru-cevap yöntemiyle çocuğu yazarken yönlendiriyorum ve sık sık tekrar ettiriyorum. Görselle öğretim yazmada çok etkili oluyor. Zaten çocuk Türkçeye çok hâkim değil, nesnesinin ne olduğunu görselle daha çabuk ve kalıcı öğreniyor, görselleri verip ne olduklarını yazmalarını istiyorum.’’

Öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada görsellerle öğretim, yaparak yaşayarak öğrenme, görsellerle öğretim, teknoloji kullanımı ve mimik dramatizasyon yöntemlerini kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

‘‘Suriye’den göç eden çocukların kullandıkları Arapça kelimelerin Türkçedeki karşılığını öğrenmeleri için mutlaka resim, fotoğraf, film vb. görsel öğeler kullanmamız ve mimik dramatizasyon çalışmaları yapmamız lazım. Bu çocuklar somut işlemler döneminde oldukları için yaparak yaşayarak, görerek öğrenirler.

Mimiklerimi etkili kullanmaya çalışıyorum, örneğin dikte yaptırırken iyice onu çocuğa hissettirmeye çalışıyorum, canlandırmaya çalışıyorum. Bu öğrencilere yazma becerisi kazandırmada diğer öğrencilerde kullandığıma benzer bazı yöntemler kullanıyorum. Üzerinden geçerek yazabilecekleri resimli fotokopiler, defterin hangi tarafından başlanacağını öğrenmesi için defterin sol tarafına bir işaret, resim çizme, güzel yazı defterine örnek yazılar yazma (kendim yazıp ona bakarak yazmasını isteme), kelimeler arası boşluk için, parmağını defterine koyarak boşluğu ayarlama gibi yöntemleri yazma becerisinin gelişimi için kullanıyorum. ”

Öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada hikâye tamamlama yöntemini kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Hikâye tamamlama çalışmaları yaptırıyorum. Her öğrenci elbette bir olmuyor, gelişim seviyesine göre daha kısa yazan daha uzun yazan ya da daha çok çeşit kelime kullanan kullanamayan öğrenciler oluyor. Fakat bu bizim sınıf için sürekli yaptığımızdan bir alışkanlığa dönüştü. Küçük bir cümle söylüyoruz çocuk kendi kelime dağarcığına göre, üfkuna göre bir hikâye oluşturuyor ya da var olan hikâyeyi tamamlıyor. Bu nasıl mı katkı sağlıyor? Yazma becerisi artırıyor, her seferinde zihnini zorluyor, öğrendiği kelimeleri gözden geçiriyor, bunları kullanarak kalıcı olma ihtimalini artırıyor belki yeni bir şey üretiyor. ”

“Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığımız etkinlikler/materyaller nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin 16’sı dikte yapma, 11’i görsel yardımıyla yazma, 8’i ders kitapları, 5’i anında dönüt, 4’ü akıllı tahta kullanımı, 3’ü sözlük kullanımı, 3’ü resimle hikâye oluşturma, 3’ü çalışma yaprakları, 2’si tekrar, 2’si eğitsel oyunlar, 2’sigerçek ortamlardan yararlanarak yazma, 2’si soru-cevap, 1’i renkli kalem ve materyaller, 1’i karışık harflerden kelime oluşturma, 1’iel becerilerini geliştirici etkinlikler, 1’i pekiştirme, 1’i yaz-sil tahtası ve 1’i de belli bir konuda özgün yazmayı kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden yazma becerilerini geliştirmeye yönelik dikte ve anında dönütü kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Her gün düzenli olarak dikte çalışmalarını yaptırıyorum ve yazdıkları hakkında açıklama yapmalarını istiyorum çoğu zaman. Hani bu hem yazının içeriğine yönelik, anlamaya yönelik olduğu da oluyor yazının şekline, mesela başlığı nereye yazdığı, cümleler arasında bıraktığı boşluğa kadar yazı düzeniyle ilgili de oluyor. Sık kontrol ediyorum, yanlışlarını anında düzeltmek bu konuda hızlı ilerleme sağlıyor.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik dikte yapma, görsel yardımıyla yazma, anında dönüt, resimle hikâye oluşturma ve gerçek ortamlardan yararlanarak yazmayı kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Bu noktada sınıfa farklı farklı görseller getiriyorum. Resmi verilen varlığın adını yazmalarını istiyorum. Görselde bir olay varsa o olayı kısa cümlelerle yazarak anlatmalarını istiyorum. İçeriğine çok müdahale etmeden kontrol ediyorum, yazılarında eksik ya da yanlışlar varsa anında düzeltiyoruz. Doğrusunu gösteriyorum. Sınıfın içini, okulu, çevresini de bir materyal olarak kullanıyorum çoğu zaman. Sınıftaki arkadaşlarının adını yaz, yanındaki arkadaşınla ilgili bir cümle yaz, sınıfta neler var, okulun şurasını yazarak anlat diyorum. Ya da okulun bahçesine çıkıyoruz çevreyi gözlemlemelerini istediğim oluyor. Dönüp sınıfa bir soru çerçevesinde yazacaklarını sınırlandırıp yazmalarını istiyorum. Gerçek ortamlar, günlük hayattan örnekler sunarak öğrencinin yazmasına katkı sağladığımı düşünüyorum.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik dikte, anında dönüt, akıllı tahta ve tekrarı kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Bir kere biz öğretmenlerin bu konuda yaptığı etkinlik kendisi örnektir, tahtayı kullanır, yazıyı yazar, öğrenci görür, öğrencinin defterine yazar, bildiğimiz klasik yazı öğretme şeklidir. Örnek yazı yazar, örneği tekrar etmesini ister. Daha sonrasında yazılan yazıyı kontrol eder. Eksik ve yanlışları tespit eder. Tekrar

düzeltilmesi konusunda uyarılar yapar. Kontrol ede ede bu şekilde düzeltme yoluna gideriz. Şimdi teknolojinin imkânları var bize sunduğu, videolar animasyonlar yazıyı defalarca defalarca izlettirebiliyoruz. Özellikle akıllı tahtaları kullanıyoruz, sık tekrar çok önemli hem bizim çocuklar için hem bu çocuklar için önemli. Belki burada bahsetmek gerekir. Biz burada öğretiyoruz öğrettiğimiz çocuk gidip bunu annesine babasına anlatabiliyor. Veya bunun benzeri bir durumu yaşayabiliyor ve tekrar etmiş oluyor ama Suriyeli öğrencilerde böyle bir durum yok. Burada aldığı ile kalıyor yani tekrar söz konusu değil. Burada ne almışsa ertesi gün oradan devam ediyorsunuz. Ama diğer yandan bizim asıl hedef kitlemiz Türk çocuklara şiir veriyorsun evde şiiri okuyor, yazıyor. Bak anne bu şiiri öğrendim diyor. Bir şey daha eklemek istiyorum. Biz burada sadece okuluz, veli yok. Veli ayağı çevre yok. Bir ayak hep eksik. Çünkü veliye anlatamıyorsun ki derdini, anlatsan ne olacak ne kadar yardımcı olabilecek Türkçe öğretimi konusunda veya yazıyı öğrenme noktasında. Sadece okuldaki ile yetiniyor çocuk. Temel başlık bu, bir insan aç iken ona çay vermenin bir anlamı olmaz bu insanlar da biraz buna benziyor. Bu insanlar canlarını kurtarmış olma derdinde. Ama Türkçe öğrenmiş öğrenmemiş bunun pek bir ehemmiyeti olmuyor çoğu zaman. Belki aklı atıyorum oradaki kardeşi veya annesi babasında. Çok önemli bir konu bu. Sadece öğrenci ile sınırlayamayız. Burada iken öğrenci dediklerinizi yapıyor ediyor tamam ama buradan ötesi yok. Çocuk çantayı eve nasıl götürüyorsa öyle getiriyor, kaldığı yerden devam ediyor. Bu sebeplerle okulda tekrar yöntemini çok önemsiyorum. Öğrenme bizim yaptığımızla, sadece bizim çabamızla sınırlı olduğu için sık tekrar ettiriyorum ben. ”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ders kitapları ve eğitsel oyunları kullandığını belirten öğretmenlerden biri şunları ifade etmiştir:

“Türkçe öğretim programında olan etkinlik ve materyalleri kullanıyoruz yoğun olarak. Ders kitaplarını diğer öğrencilerde olduğu gibi bu öğrenciler için de aktif olarak kullanıyorum. Bunun yanı sıra bu öğrencilere özel olarak eğitsel oyunları artırdım. Oyunun eğitim öğretimdeki rolünü kullanmaya çalışıyorum. Mesela en çok sevdikleri oyunlardan biri isim-şehir. Ben tabi bu formatı kullanarak içeriği değiştirdiğim oluyor. O günkü ders, konu, kazanıma göre uyarlıyorum. Örneğin meyve-sebze, bitkiler-hayvanlar gibi diyerek daha da sadeleştiriyorum

buldukları kademeyi göz önünde bulundurarak. Hem öğrenmiş, hem yazmış hem de eğlenmiş oluyorlar.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik akıllı tahta, çalışma yaprakları, yaz-sil tahtası ve resimle hikâye oluşturmayı kullandığını belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Yazma becerilerini geliştirmede teknolojiden, akıllı tahtadan faydalaniyorum. Normal bildiğimiz dikteyi akıllı tahtadan ses dosyası, video, animasyon açarak da yapabiliyoruz en nihayetinde. Açıyorum konuya göre hazırladığım bir videoyu, tekrar tekrar dinlettiriyorum, öğrenciden direkt duyduğunu dikte etmesini istiyorum. Ya da dinlediği metinden ne anladığını yazmasını ya da hikâyeyi üç cümle ile devam ettir, yaz diyorum. Farklı farklı şeyler çıkıyor. Hem sınıf atmosferi değişiyor. Bunun dışında yaz-sil tahtası da işe yarıyor. Sadece derste değil teneffüste bunu kendi aralarında yazma çalışması yaparak bir oyun aracı olarak da kullanmalarını sağlıyorum. Sonra çok sayıda seviyelerine uygun yazı çalışma yaprakları hazırlıyorum. Bunları birlikte kontrol ediyoruz. Bunun dışında resimli sözlükler kullanıyorum. Sonuçta bu çocuklar her kelimenin nesne olarak, şekil olarak karşılığını bilemeyebiliyor. Böylelikle hem kelimeyi hem görselini görerek kelimeyi daha kalıcı bir şekilde öğreniyor. Resimli sözlük görselleri itibariyle bu yaş grubuna daha çok hitap ediyor.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik pekiştirmeyi kullandığını belirten bir öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ne yapıyorum, düşünüyüm. Evet, güzel yazdıklarını önemsiyorum, belli olmayan aralıklarda pekiştireç veriyorum. Bu illa maddi bir ödül olmuyor. Çoğu zaman panoya asıyorum. Çalışmasını sınıfın bir parçası olarak karşısında görmek öğrenciye gurur veriyor. Bunun yanı sıra diğer

öğrencilere de örnek teşkil ediyor, özendiriyor. Ben de iyi yazmalıyım düşüncesi oluşuyor.”

“Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini nasıl ölçüp değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin 15’i dikte çalışmaları, 6’sı defter kontrolü, 6’sı görsel içerikli değerlendirme kâğıtları, 5’i gözlem, 4’ü bireysel değerlendirme, 3’ü farklı metin türleri yazdırma, 2’si düzeltme sonrası yeniden kontrol, 2’si akranlarıyla kıyas, 1’i boşluk doldurma ve 1’i portfolyo ile öğrencilerini ölçüp değerlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yazma becerilerini dikte ile ölçüp değerlendirdiğini ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Diğerlerinde nasıl ölçüp değerlendiriyorsam aslında onları da farklı bir şekilde değerlendirmiyorum. Dikte çalışması yaparak ve bir konudaki duygu ve düşüncelerini kendi başına yazmasını sağlayarak, anında kontrol ederek değerlendiriyorum.”

Öğrencilerin yazma becerilerini defter kontrolü, gözlem, düzeltme sonrası yeniden kontrol ve boşluk doldurma ile ölçüp değerlendirdiğini ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Gelişimlerini defterlerinden zaten her gün kontrol ediyorum, gözlemliyorum. Her dikte sonunda kontrol edip düzeltmeler yapıyorum. Ve yanlışlarını gördükçe tekrar yazmalarını istiyorum. Düzeltme sonrası öğrenci hâlâ yanlış mı yapıyor yoksa düzeltebiliyor mu açıkçası bunu ölçüyorum ona göre değerlendiriyorum. Boşluk doldurma yaptırıyorum. Cümledeki boşluğu anlamına uygun şekilde kelimesini yazmasını istiyorum.”

Öğrencilerin yazma becerilerini görsel içerikli değerlendirme kağıtları ile ölçüp değerlendirdiğini ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“Görsellerden oluşan bir sınav kâğıdı hazırlıyorum. Bu arada adını bilmedikleri görselin adını sormaları serbest. Görselleri anlayıp adını yazmalarını istiyorum. Bir diğeri yine görselle. Kısa olaylar anlatan birden fazla görseli ardı ardına göstererek buradaki olayı bir cümle ile anlatıp yazmasını istiyorum.”

Öğrencilerin yazma becerilerini gözlem ile ölçüp değerlendirdiğini ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Yaşları, sınıf seviyeleri küçük olmasının yanında bu çocuklar anadili Türkçe olmayan çocuklar olduğundan kalkıp da bu çocukları sınavla testle ölçmek değerlendirmek olmaz. Bu çocukları özellikle gözleme dayalı değerlendirme çalışmaları yaparak ölçüyorum. Gelişimini gözlemliyorum yani. Başta nasıl yazıyordu şimdi nasıl yazıyor. Ayrıca bir çalışma yapmıyorum, defterleri en büyük gözlem aracı zaten. Orda tüm yazıları muhafaza. Onları sürekli kontrol ederek gözlemliyorum ona göre de ölçme değerlendirme yapmış oluyorum.”

Öğrencilerin yazma becerilerini bireysel değerlendirme ve portfolyo ile ölçüp değerlendirdiğini ifade eden öğretmenlerden biri şu ifadelerde bulunmuştur:

“Evet şimdi bir kere bu öğrenciler her biri farklı sebeplerden burada bulunuyor. Kimisi gerçekten savaştan kaçmış, çoğu öyle de buraya ticaret için gelmiş kimisi burayı bir geçiş bölgesi olarak görüyor, Avrupa'ya gitmek için. Çok farklı sebepleri var yani. Yüzden bu öğrencileri kendi içinde değerlendiriyorum. Yani her birini kendisine göre değerlendiriyorum. Ben eğer verdiğim örnekte gibi iki çocuktan biri hiç alakalı değil diğeri okuyup yazıyorsa, a bu Suriyeli biliyor bu bilmiyor diyemem. Çünkü onun babası doçent doktor annesi okumuş. Diğeri daha alt seviye eğitim düzeyinde bir aileden. Bu iki çocuğu birbiriyle karşılaştırmak doğru değil, haksızlık olur. O yüzden her çocuğu kendi içinde, kendi gelişim süreci içinde değerlendiriyorum. Geldiğinde neydi, şuanda ne durumda, ne kadar yol kat etti. Esas olan budur. Kendi içinde çocuğu değerlendirdiğimiz zaman ama gelişim şart. Bu çocuk geldi ama geldiği gibi duruyor aylardır burada bi sıkıntı var, gelişecek ve bu

gelişimi sizin dışınızdaki faktörlerle değerlendireceksiniz. Az gelişti e niye az gelişti, şu durumdan dolayı az gelişti. Çok gelişti niye çok gelişti çünkü aile ilgileniyor. Ben faktörlerle düşünerekten her çocuğu kendi içinde değerlendiriyorum. Suriyeli öğrenciler diye bir tanım da değerlendirme sürecinde çok doğru değildir. Yani her biri ayrıdır. Biri babası ölmüştür buradadır, o çocuk nereye gelsin. Birinin babası kuyumcudur ki bizde var, burada işini tezgâhını kurmuştur. Güzelce devam eder. O çocuğun bir derdi yoktur ki. Genelde dosya, portfolyo yapıyorum. İşte geldiğinde ilk ben bir şey yaparım, sivisini ölçerim, yazabiliyorsa yazdırırım, yazamıyorsa ben kendim notlar alırım şunları biliyor, bunları bilmiyor şu seviyede diye gibi. Daha sonra biraz zaman geçer birkaç ay ben tekrar alırım çocuğu yanıma şöyle bir hem sözlü hem yazılı bir takım ölçme araçları koyarım arasına, çocuğun kendi içinde geldiği noktaya bakarım. Bunu ay ay takip ederim. Ve en baştan sona doğru nasıl bir gelişim gösterdiğini bu şekilde anlayabilirim. Genelde yazılı sözlü olarak değerlendiririm.”

Öğrencilerin yazma becerilerini farklı metin türleri yazdırma ile ölçüp değerlendirdiğini ifade eden bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde anlatmıştır:

“Bu çocuklara farklı metin türlerinde yazılar yazdırıyorum. Daha önce elbette birlikte tüm örneklerini yapmış oluyoruz. Belli bir konu ya da kendisinin belirlediği kısa, özgün bir şiir yazmasını istiyorum. Başka bir sefer uzaktaki bir akrabana mektup yaz diyorum. Akrostiş çalışmalarını da öğrettim, ölçmek istediğimde ünite sonunda, konularla ilgili mesela “okul” kelimesiyle bir akrostiş yap diyorum. Hazır bir hikâyeyi yazarak tamamlamasını söylüyorum. Belirli aralıklarla farklı farklı türlerle görevlendiriyorum. Buna göre de yazma becerisini ölçüp değerlendiriyorum.”

Öğrencilerin yazma becerilerini akranlarıyla kıyas ile ölçüp değerlendirdiğini ifade eden bir öğretmen düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Açıkçası bunları sınıfımla kıyaslıyorum. Şöyle diyorum, anadili Türkçe olan bir çocuğun ilerlemesi ile Suriyeli bir çocuğun ilerlemesi ne aşamada diye buna dikkat etmeye çalışıyorum. Bu çocukların ilerlemesi sıfırdan 100 hıza kalkan bir araba gibi, bu müthiş bir şey. Ama bizim çocuklardan yani Şanlıurfa’da doğmuş

Türkçeyi bilen bir çocuğun ilerlemesinden daha hızlılar. Değerlendirmede önce taklit yoluyla değerlendirdim. Üste önce ben yazdım baktım alta çocuk yazabiliyor mu aynısını diye. Daha sonra benim söylediklerimi tek tek yazabiliyor mu diye, daha sonra da tüm sınıfa dinleme metni veya bir parça veya video dinlettirdiğimde onu yazabiliyorlar mı diye kontrol ettim. Kısada başarılı oldular ama uzunda yine başarılı olamadılar. Ama tane tane ben onların seviyesine göre söyleyip yazdırmaya çalıştığımda başarılı oluyorlar. Kısacası Suriyeli öğrenciye özel muamele gibi vücut dilinde bir şey anlatırsam bizim Şanlıurfalı çocuklardan başarılılar ama ben işin içinden çıkıp direkt bir dinleme metni açarsam o zaman başarılı değiller. Buna göre değerlendirmeye çalışıyorum. Çocukları akranları ile karşılaştırıyorum yani diğer çocuklar ne yapıyor bu çocuklar anadili olmamasına rağmen ne yapabiliyor gibisinden. Tüm sınıf için ben bana düşen şartları sağladıktan, hatta diğer çocuklar ile bu çocukların şartlarını aşağı yukarı eşitledikten sonra aralarındaki başarıyı kıyaslıyorum.”

4. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular

Öğretmenlere “Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini geliştirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin söz varlığı sorunları (f=14), sayfa düzeni ile ilgili sorunlar (f=10), yazımla ilgili sorunlar (f=9), harf kullanımıyla ilgili sorunlar (f=5), duyuşsal sorunlar (f=5) ve çevresel faktörle ilgili sorunlar (f=4) olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde söz varlığı sorunu ile karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Karşılaştığım en önemli problem dil problemi. Dil problemini atlatan öğrenci yazma becerisini geliştirmekte zorluk yaşamıyor. Ama duyduğunu, dinlediğini ve hatta okuduğunu anlayamıyorsa, var olan kelimeleri yeterli anlamı karşılamıyorsa yazmada çok zorlanıyor. Hatta şöyle bir örnek vereyim: “güneş” kelimesini rahatlıkla okuyor ama “güneş” in ne anlam ifade ettiğini bilmediğinde

bunu cümlede kullanamıyor. Bunla ilgili bir yazı oluşturamıyor. Anlam yazmanın önündeki en büyük şart.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde söz varlığı sorunu ile karşılaştığını ifade eden bir diğer öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Yazma becerilerini geliştirme sürecinde öğrenmenin en çok zorlandığı durum Türkçeyi iyi anlayamaması. Rahatlıkla okuduğu bir kelimeyi, cümleyi anlayamadığında çocuk bunu duymasına rağmen yazmakta zorlanıyor. Çünkü yazma sadece davranışsal bir süreç değil. Anlamayınca çocuk eksik yazımlar mı dersiniz hatalar mı dersiniz birçok yanlışlar yapabiliyor. Okuduğunu anlamlandırıldığında hatalar daha da aza iniyor. Tüm yazma problemlerinin temelinde okuduğunu ya da duyduğunu anlamlandıramama var.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde söz varlığı, duyuşsal ve çevresel faktörlerle ilgili sorunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“En büyük sorun bana göre öğrenci ilgisizliğinin aile ilgisizliği ile birleşmesi. İlgisi olmayan öğrenciye aile desteği de olmayınca ya da aile de okula gelmedikleri için bizler iletişime geçemediğimizde eğitim öğretim çok zor oluyor. Aile ilgisiz olunca öğrenci ders materyali eksik geliyor mesela bu en bariz örneğidir. Materyali eksik gelen çocuk okul bilincinden öğrenme bilincinden uzak olarak güne başlıyor. Bir diğer problem okuduğunu ya da dinlediğini anlayamaması. Çocuğun zihninde yeteri kadar anlam, kelime karşılığı olmayınca ya yazamıyor, ya eksik yazıyor.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde söz varlığı, duyuşsal ve sayfa düzeniyle ilgili sorunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden birinin düşünceleri şu şekildedir:

“Yazmada yazı yönü bir sıkıntı. Onun dışında pek bir sıkıntı yok. Yani yazıyı yapabiliyor çocuklar. Yazı yönü bize göre tersten kullandıkları oluyor. Ailesinde bugüne kadar, izlediği tv programından tutun yazı akışı ters taraftan evde kitap varsa yazı ters taraftan ve bir de bizim de inancımız olan Müslümanlık İslamiyette biliyorsunuz Kuranı Kerim’de de Suriye alfabesi gibi ters taraftan başlıyor, belki onun da hani buna etkisi vardır. Önceki öğrenmelerini sonrakini bir süre engelliyor. Çok büyük bir sorun muydu, hayır, aşılabildi mi aşılabildi. Yazı konusunda yazı zaten bir konuşma bir anlama gerektirmiyor tabi dikte değilse tabi. Dikteyi yapmaları çok zor, bilişsele giriyor çünkü orası artık. Diktede büyük sıkıntı var çünkü konuşulanı yazma onlar için çok güç. Fakat bakarak yazma konusunda büyük bir sıkıntı yok. Dediğim gibi özellikle birinci sınıftan bize başlayan çocuklar için yazı konusunda büyük bir sıkıntımız olmadı. Bakarak yazma çünkü sadece psikomotor, taklit sadece. Ama diktede anlam gerektirdiği için ve bu çocuklarda bizim dilimizdeki kelime hazinesi az olduğu için yazamadığı, duyduğunu anlamlandıramayıp yanlış yazdığı oluyor.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yazımla ve sayfa düzeniyle ilgili sorunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“Harfleri satır çizgisine oturtma konusunda sıkıntı yaşıyor. Hep ya satırın altında ya üstünden. Ayrıca yazı yazarken yazım kurallarında problem oluyor. Mesela özel isimlerin baş harfi büyük yazılır kuralını hiç uygulamıyorlar neredeyse belki de Türkçeyi iyi bilmedikleri için bunu uygulayamıyorlar bilemiyorum.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yazımla ilgili sorunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden birinin ifadeleri şöyledir:

“Kendi sınıftaki öğrenciler için konuşuyorum, en önemli sorun yazmada pratik, hızlı ve akıcı değil. Diğer çocuklar üçüncü satıra geçtiklerinde bu öğrenciler hâlâ başlangıçta ya başlık yazıyor oluyor ya bir satır yazmış oluyor. Anlama ile bir bağlantısı var mı bilmiyorum ama hazır bir yazıyı deftere geçirirken

de özgün bir cümle ya da küçük paragraf yazmalarını istediğimde de akıcı yazamıyorlar.’’

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yazım sorunları ve harf kullanımıyla ilgili sorunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden birinin ifadeleri şöyledir:

“Öncelikle noktalama işaretlerini söyleyebilirim. Öğrenciler noktalama işaretlerini kullanmıyorlar ya da eksik kullanıyorlar. Zamanlarda sorun yaşıyoruz. Özellikle gelecek zamanda “yapacağız” değil “yapacaz” yazıyorlar. Geniş zamanı ise hiç kullanmıyorlar. Bugün yarın kavramları yok. “Yarın gittim” diyebiliyorlar. Belki bu kendi dillerindeki farklılıklardan kaynaklı olabilir. Şimdiki zamanda bir sıkıntı yok. Ğ harfini algılamakta ve bunu yazıya dökmekte zorlanıyorlar. “Yağmur” yazacağına “yamur” yazıyor mesela. “Gökkuşuğu” yerine “gökkuşuı” yazıyor. Yüklemlerde şahıs eklerini yazarken kullanmıyorlar. Mesela “ben gittim” diyeceğine “ben gitti” diyor. Özel isimlerin büyük harf ile başlayacağını biliyorlar fakat hangi kelimelerin özel isim olduğunu bilmedikleri için çoğunlukta yazarken küçük yazıyorlar. Cümleleri genelde devrik kullanıyorlar. Belki yine anlamadan kaynaklı bağlaçları bitişik yazıyorlar. Soru cümlesini bazıları anlayamadığı için soru işareti yok.’’

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde harf kullanımıyla ilgili sorunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Benim Suriyeli bir tana öğrencim var. Kendi öğrencimde gördüğüm sorunlara gelecek olursak, noktalı harflerde yani ünlülerde sıkıntılar yaşıyor. Ünlü harfin noktasız halini yazıyor böylece harf karışıklığı oluyor. Ayrıca iki ünsüz harfin yan yana geldiği durumlarda kafası karışıyor, araya ünlü harf koyarak yazıyor. Bir de A-e gibi, B-p gibi benzer harfleri karıştırıyor.’’

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde harf kullanımıyla ilgili sorunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden biri şunları ifade etmiştir:

“Diğer öğrencilere göre bazı harf ve sayıları ters yazıyorlar. Çocuk bildiğiniz harfi tersten yazıyor. Yazı yönünü sağdan sola yazıyorlardı onu çözdük bu kaldı şimdi de. Bu sefer harfleri terse çeviriyor. Örneğin ‘b’ yerine sürekli ‘d’ yazıyor.3 sayısı yerine bitişik eğik yazıdaki büyük e’ye benzer bir şey yazıyor.”

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde harf kullanımıyla ilgili sorunlarla karşılaştığını ifade eden öğretmenlerden bir diğerinin ifadeleri şu şekildedir:

“Harfleri eksik yazıyorlar. Dikte yaptırıyorum mesela ‘Annem dün sabah pazara gitti.’ diyorum. Cümle içinden en az bir kelimenin harflerinden birini atlıyor, eksik yazıyor. ‘Annem’ yazacağına ‘anne’ yazıyor, ‘pazara’ yazacağına ‘pazar’ yazıyor. Mutlaka bir harf eksik yazıyor.”

5. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisinin Daha Etkili Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Önerileri ile İlgili Bulgular

“Suriyeli öğrencilerin yazma becerisinin daha etkili kazandırılması için sizin önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin çeşitli önerileri şu şekildedir: okul öncesi Türkçe eğitimi verilmeli (f=11), dikte çalışmaları artırılmalı (f=5), kitaplardaki görseller artırılmalı (f=4), öğrencilere ek Türkçe kursları açılmalı (f=4), kitaplardaki metinler sadeleştirilmeli (f=4), ayrı program, kitap, araç gereç olmalı (f=4), sınıf mevcutları düşürülmeli (f=3), aile desteği olmalı (f=3), dil sınıfları oluşturulmalı (f=2), ailelere ek Türkçe kursları açılmalı (f=2), oyun öğretimine ağırlık verilmeli (f=2), ana dillerinde öğretmen olmalı (f=1), ayrı okullar açılmalı (f=1), anında dönüt (f=1), düzeye göre sınıf kayıtları yapılmalı (f=1), bölgesel eğitim programı olmalı (f=1), öğretmenlerin öğrencilere tutumları iyileşmeli (f=1), sosyal becerileri artırılmalı (f=1).

Öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için okul öncesi Türkçe eğitimi verilmeli veya öğrencilere ek Türkçe kursları açılmalı önerilerini veren öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Okula başlamadan öncelikle Türkçe dilinin öğretilmesi veya eş zamanlı olarak Türkçe dil eğitimiyle beraber okula gelmeleri faydalı olur. Matematik dersinde özellikle dört işlem yaparken Suriyeli öğrencilerin başarılı, Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde başarısız olmaları bu nedendir. Matematikte çok fazla dile ihtiyaç duymuyor çünkü sayısal olarak evrensel olduğu için bunda diğer Türkçe dil becerisi gerektiren dersler gibi zorlanmıyor. Ama Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde sıkıntı çekiyor. Ek kurs alsalar daha etkili olacağına inanıyorum.”

Öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için okul öncesi Türkçe eğitimi verilmeli ve ailelere ek Türkçe kursları açılmalı önerilerini veren öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Yazma becerilerinin daha etkin olması Türkçe öğrenmeleri ile alakalı. Türkçeyi öğrendikçe bu beceri daha da gelişiyor. Bence yabancı uyruklu öğrencilerimize birinci sınıfa başlamadan önce bir yıl Türkçe eğitimi verilmeli. Bu şekilde bir yıl boyunca Türkçe öğrenen çocuk yazma, okuma ve anlama becerisini daha iyi kazanacaktır. Yazma becerilerini etkileyen bir diğer olumsuz faktör ise ailede de hiç kimsenin Türkçe öğrenmemiş olması. Yani çocuğun evde desteği yok. Okulda neyi, ne kadar öğrenebilirse o kadar uygulayabiliyor. Aileler için de bir Türkçe kursu açılrsa zorunlu tutulsa onlar da Türkçeyi öğrenir ve öğrenciye öğrenme sürecinde yardımcı olur.”

Öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması önerilerini düzeye göre sınıf kayıtları yapılmalı, ayrı program, kitap, araç gereç olmalı, dil sınıfları oluşturulmalı ve kitaplardaki metinler sadeleştirilmeli önerilerini sunan öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Gördüğüm kadarıyla öğrencilerin sınıflara dağılımında yaş göz önüne alınıyor. Bu öğrenciler sınıflara alınırken yaşa göre değil düzeylerine göre

alınmalıdır. Çünkü Türkçe okuma yazmayı hiç bilmeyen çocuk yaşı o sınıf seviyesine uyduğu için mesela hiçbir şey bilmeden 3. Sınıftan başlayabiliyor, bu şekilde akranlarının içinde düzey olarak geri kalıyor. Bu yüzden sınıf dağılımlarında yaşa göre değil seviyeye göre alınmalıdır. Türkçe ile hiç karşılaşmamış olan Suriyeli öğrenciler yaş gözetmeksizin birinci sınıfta olmalı. Aynen kaynaştırma öğrencileri gibi onların da planı programı olmalı. Hatta kitabı bile olmalı. En azından sınıf içerisinde sınıf kalabalıklığından zaman ayılamasa bile öğrenciye rehberlik etmesi söz konusu olabilir, alıştırma mahiyetiyle evde yapabilir. Özellikle başlangıç düzeyinde bu çok etkili olabilir. Onu da kaynaştırıyorsun ki bir nevi o sınıfta. Çünkü anadili Türkçe olan öğrencilerle Suriyeli öğrencileri kaynaştırmaya çalışıyorsun. Ya da okullar içinde ayrı Türkçe dil sınıfları oluşturulabilir. Bu sınıflara da ya projedeki öğretmenler ya da milli eğitimin tayin edebileceği başka Türkçe öğreticileri görevlendirilebilir. TÖMER eğitimi almış ya da sahada çalışmış deneyimli Türkçe öğreticileri olabilir bunlar. Bu şekilde bizim normal sınıflarımızdaki müfredata yetmeyen zaman telafi edilmiş olur. Belirli saatlerde götürülebilir mesela Beden Eğitimi derslerinde alsınlar o çocukları ya da okul sonrası bu dil sınıfı olabilir. Bizim program bu çocuklar için ağır, zor kelimeler var, etkinlikler de hiç bilmeyen çocuklar için ağır. Çok soyut kelimeler var. Anlamakta yazmakta sıkıntı yaşıyorlar. Kitaplar sadeleştirilebilir.”

Öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için öğrencilere ek Türkçe kursları açılmalı ve oyunlar artırılmalı önerisini sunan öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“Okulun yanı sıra bu öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için ek Türkçe kursları açılmalı. Sınıflarda ayrılacak zamandan daha fazla Türkçeye zaman ayrılmış olur ve bu da doğru orantılı olarak öğrenmesini hızlandırır ve kolaylaştırır. Bunla birlikte küçük yaş kademesi olduğu için oyunla öğretim yapılmalı. Oyunlar artırılırsa yine çocuk bunu bir eğlenceye dönüştürerek öğrenmiş olur.”

Öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için sınıf mevcutları düşürülmeli, ayrı okullar açılmalı veya ayrı sınıflar oluşturulmalı önerilerini sunan bir öğretmen düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Benim en çok muzdarip olduğum konu. Bir kere elinizde bir öğretmen var elinde bir müfredat var. Bu müfredatı verecek olan öğretmen. İlkokuldan bahsediyoruz, bir anda bakıyorsun çocuk yaralandı bir anda bakıyorsun bir ihtiyacı oluyor. Bu müfredatı bu şekilde yetiştirmek bile zor. Kaldı ki bunun üzerine hadi sen yeni bir öğretmenlik yap, hadi sen buna dil öğret, hadi sen buna yazıyı öğret, bu mümkün değil. Böyle bir şey olamaz, benim önerim tavsiyem, demin de söyledim. Dil öğretmek kolay bir iş değildir. İngilizceyi de baz alarak, biz yıllarca öğrencilerimize İngilizceyi öğretmedik. Liseden çıkan öğrencilerimize bakın derdini anlatacak kadar İngilizce bilmiyor, biz ilkokuldaki Suriyeli öğrenciye diyoruz ki hadi siz bir yılda Türkçe öğret buna. Bu işin erbabı mı öğretmen? Değil. Eğitimini almış mı öğretmen? Hayır. Alsa ne olur? Bir öğretmen yetiştirmekte olduğu müfredatla ilgilenebilir. Yani iki işi aynı anda kimse yapamaz, yapılan işten de hayır gelmez. Benim tavsiyem önerim, bu öğrencilere, Suriyeli öğrencilere özel okul açılması lazım. Ha bu soyutlamak değildir, onlar zaten bizimle yaşıyorlar. Misafir olunur, misafir gelinir, ara ara gidiş gelişler olur. Biz bir kenara atılsın demiyoruz ama onların iyiliği için kesinlikle şart. Tutarsınız öyle bir okul olsa, 30 saatin 20 saatini Türkçe eğitim yaparsınız, 20 ders Türkçe yaparsınız. Burada yapamazsınız. Ki bir dil öğretmek istiyorsanız öyle günde 2 ders Türkçe dersi vererek hem de kalabalık sınıfta öğretemezsiniz. Sınıf mevcutları kesinlikle düşürülmeli. Dediğim gibi sadece okulda öğreniyor çocuk Türkçeyi. Sadece okulda günde 2 dersle, 30-40 kişilik sınıfta 3 tane 5 tane öğrenciye ayırsanız ayırsanız 5 dakikadan fazla ayıramazsınız. Günde 5 dakikadan dil öğrenilir mi, mümkün değil. Ha bunu da yapıyoruz, Allah var, öğretmenlerimizi bu noktada takdir ediyorum. Gerçekten hem bir yandan diğer öğrencilerle yürütmesi gereken dersleri yapıyor hem de diğer yandan bu çocuklarla ilgileniyor, okuma öğretiyor yazma öğretiyor, ayrıca Matematik öğretiyor. Ki bizim hani çok başarılı Suriyeli öğrencilerimiz de var. Kimin sayesinde? Öğretmenin, belki ailesinin sayesinde bir nebze. Ama bu öğretmenin yükünü çok çok artırtmak, yükten şikâyetçi değiliz ama taşıyabileceğinden fazla yük yüklersen birinin üzerine, yıkılır. Yapması gereken işi de yapamaz. Açarsın okulunu, Türkçe Arapça bilen ya da bu işte ehil olan, kurs verir, seminerler programlar yaparsın yetiştirirsin öğretmenleri, bu iş

bu şekilde yapılır dersin. Alırsın oradaki 20 ders Türkçe dersi verirsiniz öğrenciye, çok güzel Türkçe öğrenir. Açıkçası şu, ben grip olmuşum ama gidiyorum ne alıyorum, yara merhemi alıyorum. İkisi de ilaç ama bana yaramıyor ki. Çocuk geliyor buraya ama ona yaramıyor. Ona yarayacak olan şey ona özel bir okul, eğitim olması. Bunun yapılması lazım.’’

Öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için bölgesel eğitim programı olmalı, öğretmenlerin öğrencilere tutumları iyileşmeli, kitaplardaki metinler sadeleştirilmeli ve ayrı program, kitap, araç gereç olmalı önerilerini sunan öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

‘‘Kesinlikle bölgesel bazlı bir eğitim programı hazırlanmalı. Seviye farklılıklarına göre kitaplar hazırlanmalı. Bu seviye farklılıkları inanın sadece anlatılan şeyden değil cümlenin uzunluğunu bile etkilemeli. Görsellerde farklılıklar oluşturulmalı. Mesela benim atıyorum Türkçenin ilk kitabında Hayat Bilgisinin ya da Türkçenin açtığımda okulun bahçesinde İstiklal Marşını okuyan çocukların benim çocuklarıma benzemesi lazım. Vücutlarıyla olsun okulun dizaynıyla olsun. Orada özel okul gibi mükemmel bir okul nizamı yapıyorlar. Çocuklar öğretmenim bizim okul neden böyle değil algıya bile kapılabiliyor. Ben şuna inanıyorum. Bir çocuk kitabından tutun da resminden boşluklarına kadar, önce büyük boşluklar sonra küçük boşluklar olmalı, resimlerle desteklenmeli, resmi oraya ifade etmeleri istenmeli. Atıyorum 1.sınıfta bile yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı Türkçe okuma yazma kitabı en azından olmalı. Ben demiyorum onları diğer derslerde ayıralım ama biz onların entegrasyonunu Beden Eğitimi ve Spor dersinde, Resim dersinde zaten sağlıyoruz. Resim dersinde mükemmeler. Bir Türkçe dersinde en azından bir ayrı kitap olmalı ama görselleri fazla olan. Öğretmenlere gelecek olursak, öğretmenlerde kesinlikle şöyle bir şey oluyor Suriyeli öğrencilerden bıkmış durumdadır, Suriyeli öğrenci olduğu zaman yüzleri asılıyor, Suriyeli öğrenci olunca bir bıkkınlık oluyor bizim kitemizde bende de vardı bu birinci sınıfa başlarken. Aman Suriyeli çocuk az olsun, aman Suriyeli çocuk az olursa daha çok rahat ederim gibisinden. Ama şunu gördüm ki çocuklar melekse ve verdiğimiz şeyler karşılığını bizimkilerde 1'e 10 dönüyorsa, Suriyeli çocuklarda 1'e 100 dönüyor. Benim Türk çocuklarım beni öğretmen olarak görüyor ama Suriyeli çocuk beni anne olarak görüyor baba olarak

görüyor, ya çok farklı ya. Bir Suriyeli çocuğa gösterdiğin şefkatle bir sarılmak, bir omzuna dokunmanın sana ne olarak dönebileceğini tahmin bile edemezsiniz. Hani öğretmenler gününde mesela bir mektup aldığımda onu Suriyeli öğrencinin yazdığını anlıyorum. Bir resim yaptığımda Suriyeli çocuk savaş resmi yapabiliyor, bomba yapabiliyor ama kurtarıcı olarak da öğretmeni çizebiliyor. Keşke biraz daha onlara karşı önyargısız olabilsek, keşke biraz daha onlara karşı pozitif ayrımcılık yapabilesek. Pozitif ayrımcılıkla kastettiğim şey kesinlikle onlara anlayışlı olmak, dışlamamak. Şuan bence onlar eksi seviyede pozitif ayrımcılıkla diğerleri ile eşitlenecek zaten sadece.”

Öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için aile desteği olmalı ve sınıf mevcutları düşürülmeli önerilerini sunan öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Öncelikle okuma becerilerinin eksiksiz olması gerekir. Bunun için de ailelerin çocuklarıyla ilgilenip okula göndermeleri gerekir. Çoğu aile ilgisiz olduğu için sınıfta çocuklar sınıf seviyesinin altında kalıyorlar. Sınıfların kalabalık olması da başarıyı düşürüyor. Bu bölgelerde zaten mevcudun çok olmasıyla Suriyeli öğrencilerin de sınıfa dahil olmaları sınıfları iyice kalabalıklaştırdı.”

Öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için anadillerinde öğretmenler olması gerektiği belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Ana dillerini bilen öğretmenler tarafından bu eğitim verilmeli. Bu çocuklar için ayrı sınıflarda kendi ana dillerini ve Türkçeyi bilen öğretmenler olmalı. Anlayamadıkları yeri direkt onların dilinden çevirebilmeli. Belki örneklerini, anlatımını onların kültürlerindeki, sistemlerindeki benzetmeler yaparak daha iyi kavratılabilir.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır.

1. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Mevcut Durumlarına Yönelik Değerlendirme

Araştırmada öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini genel olarak düşük düzey buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma düzeyi düşük bulunmasına rağmen öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin yazmaya karşı istekli olduklarını, yazılarını paylaşmaktan çekinmediklerini ve yazmaya yaklaşımlarının iyi olduğunu ifade etmiş olmaları dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin bireysel ilgi ve isteklerinin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere olumlu yaklaşımlarından kaynaklı olabilir. Alanyazına bakıldığında Aykırı (2017) da sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim durumlarına ilişkin öğretmenlerin yarısından fazlasının olumsuz ifadelerle yer verdiği belirlenmiştir. Yine aynı araştırmaya göre sınıf öğretmenleri ile Suriyeli öğrenciler arasında empati becerisi ve sevgi değeriyle olumlu insan ilişkileri ve iletişimi olduğu saptanmıştır. Aykırı’ nın çalışmasının öğrencilerin eğitim durumlarının olumsuz olmasının yanı sıra öğretmenler ile Suriyeli öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olması açısından bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Çiftçi ve Aydın (2014: 198) bazı araştırmaların ülkenin sahip olduğu kültür değerleri ve ulusal dille yapılan eğitimde farklı kültür ve anadilden çocukların başarısız olduklarını ifade etmesinin yanı sıra Akkaya’nın (2013) Suriyeli mültecilerin algıları üzerine yaptığı araştırmasında çalışmaya katılan mültecilerin %96,2’sinin Türkçeyle ilgili olumlu metaforlar geliştirdiği görülmüştür. Bu çalışmalara göre Suriyeli misafir öğrencilerin

yazmaya ilişkin becerilerinin düşük olmasına rağmen Türkçeye olan algıları, yazmaya olan isteklerinde olumlu tutum içerisinde olduklarını destekler sonuçlara ulaşılmaktadır.

Öğretmenler Suriyeli öğrencilerin dikte uygulamalarında yönergelere uygun yazıp yazamadığıyla ilgili bazen yazıp bazen yazamadıklarını ifade etmiş olmaları öğrencilerin yeterli kelime hazinesi olmayışını, dil sorununu işaret ediyor olabilir. Keskinliç Kara ve Şentürk Tüysüzler (2017) de sığınmacı öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini aldıkları çalışmalarında sığınmacı öğrencilerle ilgili yaşanan en büyük sorunun Türkçe bilmemelerinden kaynaklı iletişim sorunu olduğunu ve dil bilmemenin Suriyeli öğrencilerin gündelik ve okul yaşantılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Yazının da bir iletişim yolu olduğu gerçeği düşünüldüğünde dile yeteri kadar hakîm olmayan, Suriyeli öğrencilerin yönergelere bazen uyup bazen uymamasının ve yazma becerileri ile ilgili süreçlerine olumsuz yansımalarının dil sorununu işaret ettiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre söz konusu öğrencilerin yazı yönünü (soldan sağa) doğru kullanmalarıyla ilgili büyük bir problem olmadığı, öğrencilerin yazı yönünü doğru kullandıklarına dair büyük çoğunluğun hemfikir olduğu görülmektedir. Bunda ilkökul seviyesindeki öğrencilerin kendi dillerinde daha önce bir eğitim almamış olmaları etkili olabilir. Yazı yönüyle ilgili sorunla karşılaştığını söyleyen çok az bir kısım ise öğrencilerin Arap alfabesindeki gibi sağdan sola yazdıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi öğrencilerin bir kısmının ülkelerinde, kendi eğitim sistemleriyle eğitim alarak gelmiş olmaları, orada yazı yönünün sağdan sola olması ve bu alışkanlıklarını değiştirmekte zorlandıklarından kaynaklı olabilir.

Öğretmenlere, Suriyeli misafir öğrencilerin kelime/ cümle/ paragraf/ metin oluşturma düzeyleri sorulduğunda birçoğu kelime düzeyinde sıkıntı yaşamadıklarını belirtirken diğer kısmı kelime dağarcığındaki eksiklik, harf eksiltme, yanlış harf

kullanımı, harf boyutundaki yanlışlar, harf ekleme ve heceleri birleştirememeye gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler cümle düzeyindeki sıkıntılarda da en büyük sorunun kelimelerin Türkçe karşılığını bilmemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yazım kuralları hataları, Türkçe cümle yapısını kavrayamama, sayfa düzeniyle ilgili sıkıntılar, cümleyi anlamsal olarak kavrayamama, yanlış kelime kullanımı ve anlam düşüklüğü cümle düzeyinde karşılaşılan diğer sorunların olduğu söylenebilir. Araştırmaya göre, paragraf ve metin boyutunda öğretmenlerin neredeyse tamamı Suriyeli öğrencilerin paragraf ve metin oluşturamadıklarında hemfikir oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre sırasıyla kelime, cümle, paragraf ve metne doğru karşılaşılan sorunların artması ve hatta paragraf ve metin düzeyinde yazmanın gerçekleştirilememesi anlamın artmasıyla ilgili olabilir. Kelime düzeyinde anlam az iken gitgide anlamın arttığı bir süreç olan cümle, paragraf ve metin, ana dili Türkçe olmayan, Türkçeye yeterince hakîm olmayan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu öğrenciler için karmaşıklaşan bir süreç olması bu duruma sebep olduğu düşünülebilir. Dönmez ve Paksoy'un (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 109 öğrenci ile yaptıkları araştırmada katılımcıların %79.8 gibi büyük kısmının Türkçenin yazımında zorluk yaşadıklarını ifade etmiş olmaları araştırmada yazma becerilerinde öğrencilerin kelimedenden cümleye doğru zorlanmaları ve hatta paragraf ve metin düzeyinde hiç yazamamaları açısından çalışmayı destekler niteliktedir. Aynı araştırmaya göre katılımcıların % 94,5'i Türkçe kuralları ve tümce yapısının Arapçadan farklı olduğunu ifade etmiş öğrenciler konuşurken tümce oluşturmakta zorlandığını, kuracağı tümce için düşünmesi gerektiğini veya öğrendiği kurallara uymakta zorlandığını ifade etmişler. Bu araştırmaya göre cümle düzeyinde konuşmada yaşanan zorluğun benzeri araştırmada yazma becerisinde gerçekleşmiş olması çalışmayı desteklemektedir. Ayrıca Gürbüz ve Güleç'in (2016) araştırmalarında da söz diziminin yabancı öğrencilerin zorlandıkları konular arasında yer aldığını, Türkçedeki kurallı cümle dizilişinin "Özne+Nesne+Yüklem" olması, araştırmadaki katılımcıların bu dizilişi gerçekleştirmede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

2. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Türkçe Öğretim Programına Yönelik Değerlendirme

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamı Suriyeli öğrencilere yazma becerilerini kazandırmada Türkçe Öğretimi Programını faydalı bulduğu bulgulanmıştır. Öğretmenler programı faydalı bulmalarına rağmen büyük çoğunluğu programın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Suriyeli misafir öğrenciler için programı yetersiz bulan öğretmenler kendi dilinde bir eğitim almak ile kendi dili dışında eğitim almanın farklılıklar oluşturması gerektiğini ifade ederken hali hazırdaki programın anadili Türkçe olan öğrenciler için yeterli olduğu fakat göçle birlikte kendi dili dışında Türkçe öğrenen öğrenciler için öğrenmenin daha çok zaman aldığı, hızlı ve kalıcı öğrenme için programın içeriğinde daha çok görsellerin olması gerektiği gibi birtakım değişikliklere ihtiyaç duyulduğu bu nedenlerle yetersiz olduğu söylenebilir. Koçoğlu ve Yanpar Yelken’in (2018) Suriyeli öğrencilere yönelik ilkokul Türkçe dersi programını araştırdıkları çalışmalarında Türkçe öğretim programının kazanımlarının güncellenmesi, kazanımları ortaya çıkaran felsefenin değişmesi gerektiği, Suriyeli öğrencilerin ihtiyacına cevap verebilecek yeni ve kapsayıcı bir programa ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmasıyla araştırmanın programın yetersiz olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Turan ve Polat’ın (2017) çalışmalarında da eğitim öğretim programında yapılacak değişikliklerin faydalı olacağını araştırmalarında belirtmişlerdir. Kardeş ve Akman’ın (2018) Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada mevcut programın çocukların eğitimi için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar mevcut programın yeterli olmadığı sonucunu desteklemektedir.

3. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirme Sürecine Yönelik Değerlendirme

Araştırma sonuçları Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde öğretmenlerin uygulamalarının yöntemler/teknikler, etkinlikler/materyaller ve ölçme değerlendirme olmak üzere üç açıdan değerlendirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları yöntemler/tekniklerin başında dikte, akranla öğretim ve bireysel öğretim gelmektedir. Yazma becerisinde yazının hem bir sonuç hem de yine onu geliştirici bir yol olarak süreçte yer alması gerekliliği diktenin kullanılma sebebi olduğu söylenebilir. Dilini bilmediği bir dilde eğitim alan ilkökul seviyesindeki öğrenciler için akran öğretimi, çocuk olmak ortak paydasında birleşmeleri sebebiyle iyi bir yol olduğu düşünülebilir. Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla'nın (2018) Suriyeli öğrencilerle ilgili öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin birçoğunun çok kültürlü ortamı destekleyici ve öğrencilerin kaynaşmasını sağlayıcı etkinliklere yer verdiğini açıklamışlardır. Bu durum öğrencilerin birbiriyle kaynaşması ve birbirinden öğrenmesiyle örtüşür niteliktedir.

Yazma becerilerini geliştirmede bireysel öğretim ise yabancı dil olarak öğrenilen bir dil için özel, bireysel bir ilginin gerekliliğini düşündürmektedir. Turan ve Polat'ın (2017) çalışmalarında da öğretmen önerileri arasında bireyselleştirilmiş öğretim programının yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kullandığı yöntemler/tekniklerin devamında gösterip yaptırma, yaparak yaşayarak öğrenme, oyun yoluyla öğretim, tekrarla öğretim, teknoloji kullanımı, bakarak yazma, güdüleme, soru-cevap, tercüman desteği, sözlük çalışması, anlatım yöntemi, geribildirimle öğretim, mimik dramatizasyon ve hikâye tamamlama yöntemlerinin olduğu belirlenmiştir. Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla'nın (2018) çalışmalarında öğretmenlerin birçoğu oyunlardan yararlandığını ifade ederken Turan ve Polat (2017) araştırmalarında farklı aktivitelerle dersin daha eğlenceli hale getirildiği, olumsuzlukların fırsat eğitimine çevrilebileceği ve oyunla eğitim öğretimin sıradanlıktan ve sıkıcılıktan kurtaran faydalı bir yol olduğunu belirtmesiyle araştırmanın oyunla öğretim kısmıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya göre öğretmenlerin yazma sürecinde çeşitli etkinlikler/materyaller kullandıkları belirlenmiştir. Bu etkinlik/materyallerden dikte yine en başı çekerken hemen ardından görsel yardımıyla yazma gelmektedir. Yazma

becerilerini geliştirmede kullanılan diğer etkinlik/materyallerin ders kitapları, anında dönüt, akıllı tahta kullanımı, sözlük kullanımı, resimle hikâye oluşturma, çalışma yaprakları, tekrar, eğıtsel oyunlar, gerçek ortamlardan yararlanarak yazma, soru-cevap vb. şekilde sıralandığı görülmektedir. Yazma becerisini geliştirme süreci ile görsellerin bütünleştirilmesi Suriyeli öğrenciler için süreci somutlaştırmanın önemine ışık tutuyor olabilir. Gürbüz ve Güleç'in (2016) Türkiye'de öğrenim gören lisans ve lisansüstü yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri üzerine çalıştıkları araştırmada katılımcıların çoğunluğu Türkçe konuşurken hatırlayamadıkları kelimeler için somut bir nesne ile gösterme eğilimine girdiklerine ulaşılmıştır. Akyaka'nın (2013) araştırmasında da özelde Suriyeli mültecilerin, genel anlamda ise insanoğlunun metafor geliştirirken yakın çevresindeki somut etkinlikleri bilinç seviyesine daha kolay çıkardığını belirtmektedir. Bu çalışmalar somut yaşantıların eğitim sürecini kolaylaştırdığı ve daha kalıcı hale getirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili farklı yollar izledikleri belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme aracı olarak öğretmenlerin birçoğu dikteyi kullanırken defter kontrolü, görsel içerikli değerlendirme kâğıtları, gözlem, bireysel değerlendirme, farklı metin türleri yazdırma, düzeltme sonrası yeniden kontrol, akranlarıyla kıyas, boşluk doldurma ve portfolyo gibi çeşitli yollarla da öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerini gerçekteştirdikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin bir ölçme değerlendirme yöntemi kullanmadığı, her birinin birden fazla ölçme değerlendirme yöntemine başvurabildiğini araştırma ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bir ölçme değerlendirme yöntemi ile yetinmemesi, birden fazla ölçme değerlendirme aracı kullanmaları yazma becerisinin ölçülmesinde dikte gibi tek bir yöntemle bağlı kalınmayabileceğini farklı yöntemlerle de yazma becerisinin ölçülebileceği hatta birçok öğretmenin birden fazla yöntemi kullanması bu durumun bir ihtiyaç olduğunu gösteriyor olabilir. Koçoğlu ve Yanpar Yelken'in (2018) Suriyeli öğrencilere yönelik ilkokul Türkçe dersi programını öğretmen görüşleri üzerine araştırdıkları çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin edindikleri Türkçe dil becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik çeşitli etkinlik ve ölçme araçlarının eklenebileceği önerisi yer almaktadır. Bu durum genelde dil becerilerini özelde ise çalışmanın konusu olan yazma becerilerini ölçerken ölçme değerlendirmenin önemini destekler niteliktedir.

Ayrıca araştırma sonucuna göre dikte uygulamalarının hem yöntem/teknik hem etkinlik/materyal hem de bir ölçme değerlendirme aracı olarak en çok kullanılanlar arasında olmasında söz konusu becerinin yazma olması ve yazıyı ortaya koyabilecek en olası yolun yine yazmaktan geçmesinin olması neden olarak düşünülmektedir.

4. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Değerlendirme

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili birçok sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunun kelime hazinesi yetersizliği, kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmeme gibi söz varlığı problemleri olduğu belirlenmiştir. Dile hakîm olmayan öğrencinin yazmaya başlarken de bu beceriyi geliştiren süreçte de zorlandığı düşünülmektedir. Dil problemi, birçok beceride olduğu gibi yazmanın da önündeki en büyük engellerden biri olduğu söylenebilir. Kardeş ve Akman’ın (2018) çalışmalarında dil probleminin mülteci çocukların eğitiminde önemli bir engel olduğu, Erdem’in (2017) mültecilere ilişkin öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri araştırmasında öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunu olduğu, Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş’ın (2016) ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunların öğretmen ve yöneticilere sorulduğu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere karşılaşılan ilk sorunun dil farklılığı nedeniyle iletişim sorunu olduğu, İmamoğlu ve Çalışkan’ın (2017) yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine dair öğretmen görüşleri aldıkları araştırmada öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarına yerleştirilmelerini doğru bulsalar da %95’i yerleştirme politikasını eksik bulduğu ve bunun en büyük nedeni olarak öğrencilerin dil bilmemelerinin gösterildiği, Moralı’ nın (2018) Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmasında dil sorununun, diğer sorunlara göre daha önemli olduğu düşünüldüğü belirtilmiştir. Tüm bu çalışmalar Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları ilk ve en büyük problemin aynı zamanda birçok öğrenme faaliyetinin önündeki engelin dil problemi olduğu gerçeğini, bu noktada alanyazın ile araştırmanın sonuçlarının birbirini desteklediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili karşılaştıkları bir diğer sorunun sayfa düzeniyle ilgili sorunların olduğu görülmektedir. Satır çizgisinde yapılan yanlışlar, yazı yönündeki yanlışlar ve kelimeler arasında uygun boşluklar bırakılmaması sayfa düzeniyle ilgili karşılaşılan sorunlar olduğu söylenebilir. Sayfa düzeniyle ilgili sorunların asıl nedeni kendi ülkelerinde eğitim alarak Türkiye'ye gelmiş öğrencilerin ülkelerindeki yazı yönü, yazma şekli ve sayfa düzeni ile ilgili unsurlara alışkanlıklardan kaynaklı olduğu, buradaki yazı eğitimindeki farklılıklara direnç göstermelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında Turan ve Polat'ın (2017) Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerine yaptıkları çalışmada eğitimin ilk kademelerinden itibaren Türkiye'deki okullara giden öğrencilerin dilde sorun yaşamazken; ara sınıflarda ülkemize gelerek eğitim sistemine dahil olan öğrencilerin dil sorunu yaşamalarını, bu öğrencilerin kendi ana dillerinin tam olarak yerleşmesine ve kritik dil döneminden sonraki dil öğrenmeleri Tarcan'ın (2004: 28-29) negatif transfer ve Senemoğlu'nun (2018, 331) ileriye ket vurma ile açıklamıştır. Bu çalışmayla eğitim süreciyle ilgili Suriyeli öğrencilerin kendi ülke ve kültürlerindeki ön öğrenmeleri sonradan Türkiye'deki öğrenmelerini engellemesi veya zorluk çıkarması yönüyle araştırmayı desteklemektedir.

Öğretmenlerin yazma becerilerini kazandırma sürecinde karşılaştıkları bir diğer sorunun yazımla ilgili sorunlar olduğu belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin bir kısmının noktalama işaretlerini eksik kullandıkları veya hiç kullanmadıkları ve büyük-küçük harf kullanımında eksiklikler olduğu ifade edilmiştir. Bu durum Suriyeli öğrencilerin kendi kültürlerinde, yazılarında noktalama ve büyük-küçük harf ayrımının olmamasından kaynaklı olabilir. Bağlaçların yazımı, şahıs eklerinin kullanılmaması, özel isimlerin yazımındaki yanlışlar ve yazıda hız, akıcılık ve pratiklik sorunları da yazımla ilgili diğer sorunlar arasında ifade edilmiştir. Özel isimlerin yazımındaki yanlışlar Türkçenin yeterince bilinmemesi nedeniyle öğrencinin, kelimenin özel mi cins mi olduğunu ayırt edememesinden kaynaklı olabilir. Yazıda hız, akıcılık ve pratiklik sorunu ise dili hiç bilmeyen birinin dili bilerek yazan birine göre daha çok düşünme, kaygılanma ve yazıya dökme sürecinin uzun olması nedenleriyle olduğu düşünülebilir. Gürbüz ve Güleç'in (2016) araştırmalarına göre Türkçe konuşurken kaygılanmayanların sayısı daha çok

olmasına rağmen katılımcıların bir kısmının Türkçe öğrendikleri ilk andan itibaren kaygılarının olduğu ve bu kaygının her zaman sürdüğünü ifade etmiş olmaları araştırmayı desteklemektedir. Yine aynı araştırma sonuçları yabancıların Türkçe öğrenirken en çok dilbilgisinde zorlandıkları ve özellikle Türkçenin sondan eklemeli bir yapıya sahip olması nedeniyle ekler konusunda yabancı öğrencilerin sıkıntı yaşadığı belirtilmiştir. Akkaya' nın (2013) çalışmasında da araştırmaya katılan Suriyeli mültecilerin bir kısmı Türkçenin kuralları olduğu ve sondan eklemeli bir dil olduğunu ifade eden metaforlar kullandıkları görülmüştür. Bu çalışmalar Türkçenin sondan eklemeli dil yapısının ekler ve birtakım dil kurallarında Suriyeli öğrencilerin zorluk yaşattığını desteklemektedir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin harf karıştırma, harf atlama, harfleri ters yazma, ğ harfi kullanımı, ünlülere karşılık gelen harflerin yazımıyla ilgili sorunlar, iki ünsüzün yan yana gelmesiyle oluşan yanlışlar, kuyruklu harflerin yazımındaki yanlışlar ve harflerin uygun boyutlarda yazılmaması gibi harf kullanımıyla ilgili sorunlarla karşılaştığı belirlenmiştir. Harf karıştırma ve harf atlama sorunlarının yeni bir dilde yazıyı öğrenirken oluşabilecek sorunlardan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Harfleri ters yazma ile Suriyeli öğrencilerin kendi yazı kültürlerindeki sağdan sola yazma alışkanlığı ile bir bağlantısı olabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için Türkçedeki ğ' nin söylenişte ağızdan tam olarak çıkmayışı kulağa tam bir ses olarak gelmemesine neden olabilmekte ve dikte uygulamalarında yazıya geçirilemediği düşünülmektedir. Türkçedeki ünlü seslerin Arapçada olmayışı, Suriyeli öğrenciler için konuşma sürecindeki zorluğa benzer şekilde yazmada da bir zorluk söz konusu olabilir. Moralı (2018) çalışmasında telaffuzda problemlerin ön plana çıktığı, ünlü ve ünsüz seslerde öğrencilerin zorlandığı, bunun Arapça Türkçe arasındaki alfabe farklılığından kaynaklı olduğunu belirterek bu araştırmayı desteklemiştir. Gürbüz ve Güleç'in (2016) araştırmalarında da öğrencilerin özellikle birçok dilde olmayan i,ö,ü gibi seslerin telaffuzunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Dönmez ve Paksoy'un (2015) araştırma sonuçları ünlü seslerin ve Arapçada olmayan dilimizdeki bazı seslerin telaffuzunda zorluk yaşadıklarını ifade ederken ünlü seslerin yanı sıra bazı ünsüzlerde de yaşanan zorluğa işaret etmişlerdir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerde karşılaştıkları bir diğer sorunun öğrenci ilgisizliği ve önceki öğrenmelerin ket vurmasına bağlı olarak duyuşsal sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğrenci ilgisizliği Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları travmatik durum sebebiyle olabilir. Aynı zamanda ailenin ilgisizliği de öğrencinin ilgisizliğinde etkin rol oynadığı düşünülebilir. Suriyeli öğrencilerin yazı ve harf yönleriyle ilgili sorunlarının önceki öğrenmelerinden kaynaklı olduğu akıllara gelmektedir. Moralı (2018) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin ülkelerinde yaşanan olumsuzluklardan bir şekilde etkilendiğini ve bunun doğal bir yansıması olarak dil öğrenirken motivasyon eksikliği, direnç gösterme, sorumsuzluk gibi durumlarla karşılaştığını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ders materyali eksikliği ve aile desteğinin eksikliği çevresel faktörlere bağlı karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır. Ders materyallerinin eksikliği öğrencinin okuldaki motivasyon ve başarısını etkilediği düşünülmektedir. Aile ilgisizliği öğrenciyi etkileyebildiği gibi ailenin yaşadığı travmatik durumdan, sosyo-ekonomik düzeyinden veya ailenin eğitim seviyesinden kaynaklı olabilir. Öğrencinin materyallerini hazırlıklı getirmesinde, öğrencinin ilgisinde ve yazma becerisindeki başarıda ailenin ilgisi ve desteğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Kardeş ve Akman'ın (2018) araştırmalarına göre mülteci çocuklara eğitim vermeye engel durumlar arasında aile katılımının olmaması yer almaktadır. Özcan (2018) araştırmasında ancak ev sahibi ve misafirlerin karşılıklı çabalarıyla sürecin uyumunun mümkün olabileceğini belirtmiştir. Moralı (2018) araştırmasında Suriyeli öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aile işbirliğinin sorunların bir bölümüne sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu durumlar ailenin öğrenci ve başarısı üzerinde önemli bir rolü olduğunu ve Suriyeli öğrencilerde karşılaşılan birtakım sorunların aile desteği ile yakından ilgili olduğunu göstermektedir.

5. Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisinin Daha Etkili Kazandırılmasına Yönelik Değerlendirme

Araştırma sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerin yazma becerisinin daha etkili kazandırılması için öğretmenlerin çeşitli önerilerde buldukları belirlenmiştir. Öğretmen önerileri değerlendirildiğinde birçok öğretmenin ifadelerinde yer alan ve ilk sırada gelen öneri Suriyeli öğrencilere okul öncesi Türkçe eğitimi verilmesi olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrenciler Türk okullarında eğitime başlamadan önce okul öncesi bir eğitim aldıktan sonra eğitim sistemine dahil olmaları, öğrencileri alacakları eğitime zihinsel ve davranışsal olarak hazırlayacağı gibi, Suriyeli öğrencilerde eğitim sürecinde en çok karşılaşılan problem olan dil sorununu çözmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece Suriyeli öğrencilerin alacakları eğitimin daha kalıcı ve normal eğitim süresi içerisinde uyumlu şekilde ilerleyebileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçları ek Türkçe kurslarının açılması önerisinin iki farklı koldan verildiğini göstermektedir. Öğretmen önerilerinin bir kısmı öğrencilere ek Türkçe kursu verilmeli iken diğer bir kısmı ailelere ek Türkçe kursu verilmeli olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin normal eğitimine devam ederken bu öğrencilere ek bir Türkçe kursu verilmesiyle öğrencilerin Türkçe dil problemlerini çözmeye yardımcı olacağı ve böylece normal eğitim sürecinde karşılaşılabileceği güçlükleri en aza indirgeyeceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Suriyeli öğrencilerin ailelerine verilebilecek ek bir Türkçe kursu ile velisi oldukları öğrencilerin eğitim sürecinde öğrencisine daha fazla yardımcı olabileceği, süreci desteklemekte eksik kaldığı yanlarda etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerin yazma becerisinin daha etkili kazandırılması için verilen öneriler arasında dil sınıfları oluşturulmalı önerisi bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yeterli dil bilmedikleri ve dil sorunu yaşadıklarını göstermektedir. Eğitim öğretim sürecinde Suriyeli öğrenciler için ayrı

bir dil sınıfı oluşturulmasıyla dil probleminin daha hızlı bir şekilde aşılabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için ayrı okullar açılmalı önerisinin öğretmenler tarafından verildiği görülmektedir. Bu durum Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde birtakım sorunlarla karşılaştığının göstergesi olabilir.

Alanyazına bakıldığında yabancılara Türkçe öğretiminin daha etkili kazandırılması için araştırmalarda da çeşitli önerilerin bulunduğu görülmektedir. Özer, Komsuoğlu ve Ateşok (2016) Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi üzerine yaptıkları araştırmada Türkçe hazırlık sınıfı ve anadilde ek ders gibi uygulamalarla göçmenlerin dil yeterliliklerinin desteklenmesi, Keskinliç Kara ve Şentürk Tüysüzler'in (2017) araştırmalarında öğrencilerin Türkçe bilmeden eğitimden tam olarak yararlanamayacağı bunun için ek ders, ek Türkçe kursu, hazırlık sınıfı gibi uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiğinin yanı sıra veli iletişim sorunları için de okullarda yetişkinlere yönelik Türkçe kurslar düzenlenebileceği, Koçoğlu ve Yanpar Yelken'in (2018) çalışmalarında eğitim süreci başında öğrencilerin dil seviyelerinin ölçülerek okul dışında seviyelerine göre Türkçe kurslarında eğitim almalarının sağlanabileceği, İmamoğlu ve Çalışkan'ın (2017) araştırmalarında dil kursları ve ayrı sınıflarda eğitim verilmesi önerilerinin yer aldığı ve araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin herhangi bir dil eğitimi almadan okullara yerleşmesinin sorun olduğu, Aykırı'nın (2017) çalışmasında öğretmenlerin kurs açılması, öğrencilerin hazırlık sınıfına alınması, ekstra zaman ayrılması, farklı sınıf ya da okulda eğitim almaları önerilerinde bulunurlarken sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin velileriyle çoğunun iletişim kuramadığını bunu ailelerin ilgisizliğiyle açıkladıklarını ve iletişim için bir çözüm önerisi getirmedikleri belirlenmiş, Kardeş ve Akman'ın (2018) çalışmalarında okul öncesi eğitimle öğrencilerin okula uyum ve dil problemlerinin daha kolay aşılabileceği araştırmaları alanyazında Suriyeli öğrencilerin dil problemlerinin çözümüne ilişkin yer almaktadır. Bu çalışmalar Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde en çok karşılaşılan sorunun dil sorunu olduğu ve sorunların

çözümüne yönelik öğrenci, aile ve sistem açısından farklı öneriler getirildiğini göstermektedir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin bir diğer önerisi dikte çalışmalarının artırılması olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yöntem/teknik, etkinlik/materyal ve ölçme değerlendirme süreçlerinde yaptığı uygulamalar arasında en fazla kullanılan uygulamalar arasında dikte olmasına rağmen yazma becerilerini daha etkili kazandırmak adına verilen öneriler arasında da başlarda yer alması dikkat çekmektedir. Bu durum diktenin yazma becerisinin tüm süreçlerinde yer alabildiğini, dikte çalışmalarına fazlaca yer verilmesine rağmen bu çalışmaların hâlâ artırılması gerektiğine ve önemine işaret ediyor olabilir.

Araştırma sonuçları Suriyeli öğrencilerin yazma becerisinin daha etkili kazandırılmasında öğretmenlerin kitaplarla ilgili önerilerinin de olduğunu göstermektedir. Kitaplardaki metinler sadeleştirilmeli ve kitaplardaki görseller artırılmalı önerileri kitapla ilgili öneriler arasında belirtilmektedir. Kitaplardaki metinlerin uzunluğunun ve içeriğinin Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede zorluk çıkardığı ve öğrencilere ağır geldiği düşünülmektedir. Suriyeli öğrenciler için kitaplardaki görsellerin yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği belirtilmiştir. Suriye'den göç ederek gelmiş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için dil ne kadar somutlaştırılırsa o kadar faydalı olacağı, görsellerin bu nedenle artırılması gerektiği söylenebilir. Öneride bulunan birçok öğretmenin var olan programın kitaplarında sadece birtakım değişiklik önerilerinde bulunmaları, kitapların yetersiz olmasıyla beraber var olan kitapları faydalı bulduklarına işaret ediyor olabilir. Demir'in (2015) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliğinin incelendiği araştırmasında metinlerin anlaşılır ve düzeye uygun olmasının yanı sıra Türkçe öğretiminde öğretilecek kavram ve ifadelerin görsellerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmesi çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına Suriyeli öğrencilerin yazma becerisinin daha etkin kazandırılması adına verilen öneriler arasında bu öğrenciler için ayrı program, kitap

ve araç gereç olması yer almaktadır. Eğitim sistemimizde var olan yerine veya var olanı düzenlemek yerine yeni bir program, kitap, araç gereç önerisi öğretmenlerin var olan programın faydasını ve tamamen yeni bir program, kitapla sınıf içinde zaman yönetimi, bir sınıfta aynı anda birden fazla programın uygulanıp-uygulanamayacağı gibi birçok konunun göz ardı edildiğini gösteriyor olabilir.

Araştırmaya göre sınıf mevcutlarının düşürülmesi Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinin daha etkili kazandırılmasında verilen öneriler arasında belirtilmiştir. Bu öneriyle sınıfların yazma becerilerini kazandırmak için kalabalık olduğunu ifade edilmiştir. Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı birçok alanda sıkıntı oluşturduğu gibi diğer becerilere göre daha fazla zaman ve ilgi gerektiren yazma becerisinde de hem öğretmen hem öğrenci açısından sorun olduğunu düşündürmektedir. Sınıf mevcutlarının düşürülmesiyle bireysel olarak söz konusu öğrencilere daha çok zaman ayrılabilir ve böylece yazma becerilerini kazandırmada hız ve etkililik açısından daha faydalı olabilir. Koçoğlu ve Yanpar Yelken'in (2018) çalışmalarında her öğrenciye ayrılan sürenin artırılması ve daha kaliteli bir Türkçe eğitimi için Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıfların mevcudunun düşürmesinin belirtilmiştir. Morali'nin (2018) çalışmasına göre Suriyeli mülteci çocukların yabancı dil olarak öğretiminde sınıf ortamından kaynaklı birçok problem arasında sınıfların kalabalık olmasının da yer aldığı görülmektedir. Bu problemin başka sorunlara da yol açtığının belirtildiği araştırma bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları öğretmen önerileri arasında aile desteğinin olması yer almaktadır. Bu öneriyle Suriyeli ailelerin bir kısmının öğrencisinin eğitim sürecini desteklemediği sonucuna varılabilir. Aile desteğinin olmaması ailenin ülkelerindeki yaşadığı travmatik durumdan kaynaklı olabileceği gibi sosyo-ekonomik düzeyinden, eğitim seviyesinden veya dil probleminden kaynaklı olabilir. Türkçeye yeteri kadar hakîm olmayan aile öğrencisinin eğitim sürecini ve gerekliliklerini de yeteri kadar destekleyemeyeceği düşünülebilir.

Araştırmaya göre oyun öğretimine ağırlık verilmeli önerisi Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması için verilen önerilerden biri olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Suriyeli öğrencilerin yazma süreçlerinde yeteri kadar oyun öğretiminin olmadığına işaret ediyor olabilir. Söz konusu seviyenin ilkokul kademesindeki çocuklar olması ve oyunun tüm çocuklar için ortak bir araç olması yazma becerisinin kazandırılma sürecinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmaya göre yazma becerisinin Suriyeli öğrencilerde daha etkin kazandırılmasında ana dillerinde öğretmen olmalı önerisinin olduğu belirlenmiştir. Eğitim sürecinde ana dillerinde bir öğretmene ihtiyaç duyulması yine yeterli dil olmayışını, dil problemini vurguluyor olabilir. Suriyeli öğrenciler için ana dillerinde bir öğretmenin varlığının tercüman görevini temsil etmesiyle dil probleminden kaynaklı yanlış anlamları veya anlaşılammayı hızlıca ortadan kaldıracakı düşünülmektedir. Fakat böyle bir çözümün dile maruz kalarak öğrenme durumunu tamamen ortadan kaldıracakı ve dili öğrenmeyi geciktirebilme olasılığı göz ardı edilmemelidir.

Araştırma sonuçlarına göre düzeye göre sınıf kayıtları yapılmalı önerisi yazma süreci için verilen öneriler arasında olduğu görülmektedir. Bu durum süreçte öğrencilerin dil ve akademik seviyesine göre değil yaşına göre sınıf kayıtları yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin Türkçe seviyesinin tespit edilerek sınıflara yerleştirilmesinin yazma becerilerine olan hazırbulunuşluğunu da ölçeceğinden yazma sürecinde daha verimli olacağı düşünülebilir. Moralı (2018) çalışmasında önemli sorunlardan birinin de sınıf düzeyi olduğu, Turan ve Polat (2017) çalışmalarında okula gelen öğrencilerin gelişim farklılıklarından dolayı ve ara sınıflarda eğitime dahil olan öğrencilerin sorun yaşadıklarını, dil öğrenmede gelişim farklılığı ve kritik dil öğrenme dönemlerinin önemli olduğu, Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018) araştırmalarında Suriyeli öğrencilerin çeşitli sebeplerle düzenli eğitim alamadıkları özellikle ara sınıflarda gelen öğrenciler arasında Türkçe dil becerilerinin farklı olduğu ve bulgularına göre Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine bakılmaksızın rastgele sınıflara dağıtılmış olduğu araştırmalarda yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkili kazandırılmasında bölgesel eğitim programı olmalı önerisi yer almaktadır. Bu sonuç eğitimle ilgili süreçlerde dil, sosyal veya kültürel açıdan bölgesel birtakım farklılıklar olduğunu bunun sonucunda eğitimde de farklı uygulamalar olması gerektiğini gösteriyor olabilir.

Araştırmaya göre Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerinin daha etkin kazandırılması için öneriler arasında yazma sürecinde öğretmenlerin rolüne yer verildiği belirlenmiştir. Sonuca göre öğretmenlerin yine öğretmenlerle ilgili, öğrencilere tutumlarının iyileştirilmesi gerektiği önerisini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum yazma becerilerinde öğrencinin süreçte tek başına rol almadığını, sürecin rehberi ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin tutumlarının öğrencinin yazma becerisinde etkin rolü olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre yazma becerisini etkili kazandırma sürecinde Suriyeli öğrencilerin sosyal becerilerinin artırılması ve anında dönüt sağlanması diğer öneriler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum sosyal becerilerin akademik başarıya da etki ettiğini gösteriyor olabilir.

Sonuç olarak araştırmanın tüm bulguları incelendiğinde ilk ve ortak sorunun dil sorunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinin düşük olduğu ve buna rağmen öğrencilerin yazmaya istekli oldukları, yaklaşımlarının iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut Türkçe Öğretimi Programının faydalı fakat yetersiz olduğu ve birtakım değişikliklere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Birçok beceri ve alanın önündeki engelde olduğu gibi yazma ve yazma becerisinin gelişiminin önündeki en büyük sorunun dil sorunu olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çeşitli uygulamalar yaptığı ve sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerinin olduğuna ulaşılmıştır. Bu önerilerin en başında yine dil sorununu çözmeye yönelik olarak okul eğitimi öncesi hazırlık Türkçe kursları verilmesi, öğrenciye ve aileye ek Türkçe kursları açılması gerektiği, bunun yanı sıra oyunla öğretim, dikte, teknoloji kullanımı gibi önerilerin de yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17/56, 179-190.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5/10, 91-100.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerinin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Betts, A. (2017). *Zorunlu göç ve küresel politika*. (S. M. Türkaslan, Çeviri). Ankara: Hece Yayınları.
- Büyükikiz, K. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/3, 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crépeau, François (2013). The rights of all children in the context of international migration, International Organization for Migration (IOM). https://publications.iom.int/system/files/pdf/children_on_the_move_15may.pdf adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33/1, 197-218.
- Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği –ders kitapları-. *Dil Dergisi*, 166, 43-52.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğan, A.(2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 1907-1919.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1/1, 26-42.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014)
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>
adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.

- Gedik, D. (2009). *Yabancıla Türkçe Öğretimi: Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER örneği* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Göç. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4/8, 1298-1313.
- Yabancılar.org (2019). Göç Tanımı. <http://www.calismaizinleri.net/goc-tanimi> adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2016). 2016 Türkiye Göç Raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). Geçici Koruma Hakkında. <https://www.goc.gov.tr/genel-bilgi45> adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6/2, 443-454.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6/2, 141-153.

- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Hagen-Zanker, J. (2008). *Why do people migrate? A review of the theoretical literature*. Maastricht Graduate School of Governance Working Paper, No.2008/WP002.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1105657 adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/2, 529-546.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17/3, 1224-1237.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskinkılıç Kara, S. B. ve Şentürk Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akamedik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5/44, 236-250.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3/3, 163-184.
- Koçoğlu, A. ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerilerini kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6/2, 131-150.

- Kuzu Jafari, K. Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2/2, 134-146.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27/1, 21-46.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılacak etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2/1, 23-48.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Türkçe Dersi Öğretimi Programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi hizmetleri.
https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12_2018_Yinternet_BYlteni.pdf adresinden 27/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Minhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8/15, 1426-1449.
- Nurdoğan, A. K., Dur, A. İ. B. ve Öztürk, M. (2016). Türkiye'nin mülteci sorunu ve Suriye krizinin mülteci sorununa etkileri. *İş ve Hayat*, 2/4, 217-238.
- Oxford Dictionaries (2019). Göç. <https://www.lexico.com/en/definition/migration> adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4/37, 76-110.
- Saban, A. (2006). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi.

- Sadllah Al- Mashhadani, T. K. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi: ERSEM TÖMER örneği* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3/1, 65-81.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25/1, 208-229.
- Sayed, R. A. M. (2017). *Türkiye’de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerle Mısır’da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi gelişiminin karşılaştırılması ve çözüm önerileri: Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER örneği* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (Düzenlenmiş yeni baskı). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye’deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, M. ve Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 12/4, 31-60.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). Nüfus, yıllık nüfus artış hızı, il, ilçe, belde belediyesi, köy sayısı ve nüfus yoğunluğu. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 adresinden 26/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Ungan, S. (2014). Dinleme eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- UNHCR (2019). Türkiye'deki mülteciler ve sığınmacılar. <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar> adresinden 05/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- UNICEF (2017). Children of Syria. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf adresinden 05/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- UNICEF (2019). Genç göçmenler, mülteciler ve sığınmacılar. <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=59> adresinden 25/08/2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Vardal Ocaklı, ř. (2008). *İletişimsel yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5/9, 131-139.

EKLER

Ek-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Öğretmenlik meslek deneyiminiz :

1 yıl	6 yıl	11 yıl	16 yıl	21 yıl	25yıl üstü
2 yıl	7 yıl	12 yıl	17 yıl	22 yıl	
3 yıl	8 yıl	13 yıl	18 yıl	23 yıl	
4 yıl	9 yıl	14 yıl	19 yıl	24 yıl	
5 yıl	10 yıl	15 yıl	20 yıl	25 yıl	

Size uygun olan yılı işaretleyiniz.

3. Suriyelilere Türkçe öğretimi deneyiminiz:

1 yıl	3 yıl	5 yıl	7 yıl
2 yıl	4 yıl	6 yıl	8 yıl

Size uygun olan yılı işaretleyiniz.

4. Mezuniyet durumunuz:

Lisans ()

Ön Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

5. Mezuniyet alanınız:

Sınıf Öğretmenliği ()

Diğer alanlar ()

Türkiye’de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Suriyeli öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili mevcut durumları nedir? Düşüncelerinizi açıklayınız.

2. Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yaklaşımlarının nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Suriyeli öğrencilere yazma becerisini kazandırmada Türkçe Öğretimi Programını faydalı/yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

4. Suriyeli öğrencilere yazma becerisini kazandırmada kullandığınız ve etkili olduğunu düşündüğünüz yöntemler/teknikler nedir? Açıklayınız.

5. Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini geliştirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

6. Suriyeli öğrencilerin yönergelere uygun (örn. dikte uygulamaları) yazıp-yazmadığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

7. Suriyeli öğrencilerin yazı yönünü (soldan sağa) doğru kullanıp-kullanmadıklarıyla ilgili gözlemlerinizi nelerdir? Bu konuyla ilgili yaptığımız uygulamalar nelerdir? Açıklayınız.

8. Suriyeli öğrencilerin kelime/cümle/paragraf/metin oluşturma düzeylerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

9. Suriyeli öğrencilerin yazdıklarını paylaşıp paylaşmaması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

10. Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığımız etkinlikler/materyaller nelerdir? Açıklayınız.

11. Suriyeli öğrencilerin yazma becerisini nasıl ölçüp değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.

12. Suriyeli öğrencilere yazma becerisinin daha etkili kazandırılması için sizin önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.8315125
Konu : Uygulama İzni
(Sümeyye GÜLTUTAN)

25.04.2019

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :03.04.2019 tarihli ve 4164 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim programı tezli yüksek lisans öğrencisi Sümeyye GÜLTUTAN'ın "Suriye'den Göç Eden Öğrencilerin Temel Dil Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanan uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı Şanlıurfa ili Merkez İlkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu çalışmanın sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak gönüllü katılımcı belgesi alınıp , 14.06.2019 tarihine kadar yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü