



**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN ÖĞRENCİLERE
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ:
BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI**

Özlem YILDIZ ÇELİK

**Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Dr. Öğretim Üyesi Hülya KODAN
2019**

(Her Hakkı Saklıdır.)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN
ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ: BİR OLGU
BİLİM ÇALIŞMASI**

(The Experiences Of Primary School Teachers While Teaching Turkish To The Students Who
Aren't Native: A Case Study)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem YILDIZ ÇELİK

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Hülya KODAN

Bayburt
Ağustos,2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Hülya KODAN danışmanlığında, 162104014 numaralı Özlem YILDIZ ÇELİK tarafından hazırlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere Türkçe Öğretimine İlişkin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması” adlı bu çalışma 26.08.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof.Dr.Ali YILDIZ

İmza:

Jüri Üyesi : Dr.Öğr.Üyesi Mete Yusuf USTABULUT

İmza:

Jüri Üyesi : Dr.Öğr.Üyesi Hülya KODAN

İmza:

Bu tezin Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

27.08.2019

Doç.Dr.Faah GÜRBÜZ

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "İlkokul Öğretmenlerinin Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilere Türkçe Öğretimine İlişkin Deneyimleri: Bir Olgu Bilim Çalışması" başlıklı çalışmamın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

.....// ..20.....

İmza

Özlem YILDIZ ÇELİK

TEŞEKKÜR

"İlkokul Öğretmenlerinin Ana dili Türkçe Olmayan Öğrencilere Türkçe Öğretimine İlişkin Deneyimleri: Bir Olgu Bilim Çalışması" isimli yüksek lisans tezinin her aşamasını dikkatle takip ederek her zaman daha iyisini yapmam için beni teşvik eden, yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğretim üyesi Hülya KODAN' a yürekten teşekkürlerimi sunuyorum. Aynı zamanda yüksek lisans süresince ders aldığım tüm hocalarıma, çalışmama fikirlerini sunarak kolaylık sağlayan katılımcı meslektaşlarıma ve araştırmayı destekleyen kurum ve kuruluşlara teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın hazırlanmasında her türlü kolaylığı sağlayan kıymetli okul müdürüm İhsan YILDIRIM' a teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde desteğini hissettiğim arkadaşım Selçuk AKSOY' a ve her zaman yanımda olarak zor anlarımda beni motive eden tüm dostlarıma destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca aldığım her kararda arkamda duran, desteğini hep hissettiren her şeyim kıymetli annem Gülseher YILDIZ'a, kıymetli ablalarım Aslı YILDIZ BURSALIOĞLU, Nazlı YILDIZ YARAR, Büşra YILDIZ İLHAN, Yasemin KESKENLER, Yasemin YILDIZ ve ağabeylerim Yunus ve Cihan YILDIZ' a canım aileme her zaman destek oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez süreci boyunca her zaman yanımda olan desteğini esirgemeyen sevgili eşim Taner ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak da keşke hayatta olsaydı da bu sevincimi de paylaşırdım dediğim her şeyim BABAM Mehmet Şerif YILDIZ'a beni bu aşamaya getiren tüm destekleri için sonsuz teşekkürlerimi gönderiyorum...

Aileme...

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ: BİR OLGU BİLİM ÇALIŞMASI

Özlem YILDIZ ÇELİK

Ağustos 2019, 137 sayfa

Araştırmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin Türkçe öğretimi bağlamında ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik deneyimlerini belirlemektir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Katılımcılar ölçüt dayanaklı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, sınıfında Suriyeli ve Afgan mültecisi olan öğrencilerin bulunduğu 36 ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mültecisi öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmen-öğrenci iletişim sorunundan dolayı temel dil becerilerini kazandırmada yaşanan zorluklar ortaya konulmuş, bu zorluklara ilişkin eğitim öğretim sürecinde neler yapılması gerektiğine dair öneriler belirtilmiş, öğretmen-öğrenci ve ailelerin Türkçe dil eğitimine dair kurslar alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunun ana dili farklı olan öğrencilere Türkçe öğretiminde kendisini yetersiz hissettiği, öğretim yöntemlerini ve ders etkinliklerini uygulama, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve ana dili farklı olan öğrenciler ile dil problemi yaşadıkları görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dil kurslarının yanı sıra dil sorunu olan öğrencilerle sosyal aktivite oluşturmanın, rehberlik desteği sağlamanın, öğrenci dağılımının planlı bir şekilde sınıflara dağıtılmasının faydalı olacağına dair olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür. Sözel iletişim öğrenme alanı içinde özel etkinlikler oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, İlkokul öğretmenleri.

ABSTRACT

MASTER THESIS

EXPERIENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TEACHING TURKISH TO NON-NATIVE TURKISH SPEAKING STUDENTS: A CASE STUDY

Özlem YILDIZ ÇELİK

August 2019, 137 pages

The aim of the study is to determine the experiences of primary school teachers in teaching Turkish to the students whose mother tongue is not Turkish. In the study phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. Participants were determined according to criterion-based sampling method. The study was consisted of 36 primary school teachers working in the Yakutiye and Palandöken districts of Erzurum, with Syrian and Afghan refugee students. The research data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. There are 4 open-ended questions in the interview form prepared with help of the experts in the area. Content analysis technique was used in the analysis of the data. The study examines teachers' experiences under six themes: competence, encountered problems, assessment and evaluation, suggestions and expectations. The study put forwarded the problems encountered during gaining basic language skills due to teacher-student communication problems. The research explains how the assessment and evaluation process was carried out. It also states suggestions and expectations about what should be done during the education and teaching process. At the end of the study, it was concluded that teachers, students and families should take Turkish as a second language courses. It was determined that most of the participants felt themselves inadequate in teaching Turkish to the students whose mother tongue is not Turkish. The study also determined that the participants had problems in the fields of teaching reading, writing and verbal communication to the students and had difficulties in the application of teaching methods into the teaching process. In addition, it was found that during assessment and evaluation process individual development was taken into account, but no detailed information was given about the evaluation criteria. It was articulated that the majority of teachers had language problems with students whose mother tongue was not Turkish. In addition to the language courses, the study underlines that the primary school teachers suggested that it would be beneficial to create social activities with students who have language difficulties, to provide guidance support to them, and to distribute students in the classes at the beginning of the semester with a certain plan. It was concluded that special activities should be carried out within the field of teaching verbal communication.

Key Words: Teaching Turkish, Non-native Turkish speaking students, Primary school teachers.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Varsayımlar	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kavramsal Çerçeve.....	8
Dil – Ana Dil ve Dil Eğitimi	8
Eğitim-Öğretim Kavramı.....	11
Türkçe Öğretimi	12
Türkçe Öğretiminde Sınıf Öğretmeni.....	15
Türkçe Öğretim Amaçları.....	16
Dinleme.....	17
Konuşma.....	18
Okuma.....	19
Yazma.....	20
Göç Kavramı ve Nedenleri.....	20
Geçici koruma statüsündeki bireyler ile ilgili genel istatistikler.....	22
Örgün eğitime erişimi sağlanan öğrenci sayısı.....	27
Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Eylül 2018 istatistiklerine göre 1.047.536 olan Suriyeli eğitim seviyesindeki popülasyonun aşamalı olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî	

okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî (GEM'ler hariç) okulda kitlesel göçle ülkemize gelen 478.221 geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci Türkçe müfredatla eğitim görmektedir.18 ilimizdeki 211 GEM'lerde ise hepsi Suriyeli olmak üzere 90.512 öğrenci yoğun Türkçe öğretimi başta olmak şartıyla eğitim almaktadır. Aynı zamanda açık okullara kayıtlı 17.624 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 643.058 (316.485) kız (%49,22), 326.573 erkek (%50,78) kitlesel göçle ülkemize gelen öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır.27	27
Eğitim kademelerine göre okullaşma.....27	27
Resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim seviyelerine göre okullaşma oranları ana okul %33,86, ilkokulda %96,50, ortaokulda %57,66 lise eğitimi ise %26,77 olarak belirlenmiştir. Buna göre okullaşma en fazla ilkokul, en az ise lise eğitiminde görülmektedir.27	27
Göç nedenleri.28	28
Göç ile gelen öğrencilerin eğitimi.....29	29
İlgili Araştırmalar32	32
İlkokul öğretmenlerinin geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik deneyimleri ile ilgili araştırmalar.32	32
Yurt İçinde yapılan araştırmalar.....32	32
Yurtdışında yapılan çalışmalar.....44	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....47	47
Yöntem47	47
Araştırma Modeli.....47	47
Olgu bilim araştırma süreci.47	47
Katılımcılar.....48	48
Veri Toplama Aracı50	50
Verilerin Toplanması.....51	51
Verilerin Analizi53	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....55	55
Bulgular ve Yorum55	55
Tema 1. Yeterlilik.....56	56
Yeterlilik durumu.56	56
Tema 2: Öğrenme Öğretme Süreci.....61	61
Öğrenme öğretme süreci.62	62
Okuma öğrenme alanı.62	62
Yazma öğrenme alanı.....65	65

Sözel iletişim öğrenme alanı.	67
Tema 3. Karşılaşılan Sorunlar	68
Okuma öğrenme alanı.	68
Yazma öğrenme alanı.....	72
Sözel iletişim öğrenme alanı.	74
Tema 4. Ölçme Değerlendirme	75
Okuma öğrenme alanı.	76
Yazma öğrenme alanı.....	78
Sözel iletişim öğrenme alanı.	79
Tema 5. Beklentiler	80
Ekonomik beklentiler.	81
Yönetimsel beklentiler.	82
Tema 6. Öneriler.....	87
Dil eğitimi öncesi.	88
Yönetsel.....	93
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	99
Sonuç ve Öneriler	99
Yeterlilik Temasına İlişkin Sonuçlar.....	99
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında öğretmen yeterliliğine ilişkin sonuçlar.	100
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında öğrenci yeterlilik durumuna ilişkin sonuçlar.	101
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında aile yeterliliğine ilişkin sonuçlar.....	103
Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar	104
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında okuma öğrenme öğretme sürecine ilişkin sonuçlar.	104
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında yazma öğrenme öğretme sürecine ilişkin sonuçlar.....	106
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında sözel iletişim öğrenme öğretme sürecine ilişkin sonuçlar.	106
Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar	107

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında okuma öğrenme alanına yönelik karşılaşılan sorunlara ilişkin sonuçlar.	108
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında yazma öğrenme alanına yönelik karşılaşılan sorunlara ilişkin sonuçlar.	110
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında sözel iletişim öğrenme alanına yönelik karşılaşılan sorunlara ilişkin sonuçlar.	110
Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Sonuçlar.....	112
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında okuma öğrenme alanına yönelik ölçme değerlendirme deneyimlerine ilişkin sonuçlar	112
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında yazma öğrenme alanına yönelik ölçme değerlendirme deneyimlerine ilişkin sonuçlar.	113
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında sözel iletişim öğrenme alanına yönelik ölçme değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar.	113
Beklentiler Temasına İlişkin Sonuçlar	114
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında ekonomik beklentilerine yönelik deneyimlerine ilişkin sonuçlar.	114
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında yönetsel beklentilerine yönelik deneyimlerine ilişkin sonuçlar.	115
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında mesleki gelişimdeki beklentilerine yönelik deneyimlerine ilişkin sonuçlar.	116
Öneriler Temasına İlişkin Sonuçlar.....	117
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında dil eğitimi öncesi önerisine yönelik deneyimlerine ilişkin sonuçlar.	117
Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik yönetsel önerilerine ilişkin sonuçlar. .	120

Materyal.....	120
Öğrenci dağılımı.....	122
Yöntem-Teknik.....	123
Sosyal faaliyet.....	123
Rehberlik.....	124
Öneriler.....	125
Kaynakça.....	127
EKLER.....	134
EK 1. İzin Belgeleri.....	134
.....	134
EK 2. DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU.....	136
ÖZ GEÇMİŞ.....	137

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. <i>Türkiye'deki Kayıtlı Suriyelilerin Yaş Tablosu</i>	24
Tablo 2. <i>Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri</i>	49
Tablo 3. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler</i>	52



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler	23
Şekil 2. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı.....	25
Şekil 3. Araştırma süreci.....	48
Şekil 4. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerine yönelik temalar.	55
Şekil 5. Yeterlilik temasına yönelik ulaşılan alt temalar.	56
Şekil 6. Öğrenme öğretme süreci temasına yönelik ulaşılan alt temalar.	62
Şekil 7. Ölçme değerlendirme temasına yönelik ulaşılan alt temalar.	76
Şekil 8. Beklentiler temasına yönelik ulaşılan alt temalar.	80
Şekil 9. Öneriler temasına yönelik ulaşılan alt temalar.	88

KISALTMALAR DİZİNİ

GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
TUİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNCHR	: United Nations High Commissioner For Refugees
PICTES	: Project For Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
BM	: Birleşmiş Milletler
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
Vd	: Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eski çağlardan günümüze kadar gelen savaşlar, kıtlıklar, güvenlik sorunları, ekonomik yetersizlikler, işsizlik gibi birçok sorun ile insanlar göç etmektedir. Göç ise sosyal kültürel birçok sorunu doğurmaktadır. Göç edilen yerlerde farkı kültürlerle karşılaşan insanlar ile birlikte uyumlu şekilde yaşama sorumluluğu da beraberinde yeni sorunlar doğurmuştur. Bozkurt'a (2018) göre göç edenler içinde en çok problemi eğitim çağındaki çocuklar yaşamaktadır. Göç eden çocuklar sosyal ve kültürel gereksinimlerinin artması, günlük yaşamlarında karşılaştıkları riskli ve yorucu işler, sağlık şartlarının günden güne kötü hal alması ve toplumdaki dil problemi çocukların geldikleri yerlerde eğitimlerinin aksamasına veya sona ermesine sebep olmaktadır.

Mültecilerin şüphesiz ki ekonomik, sosyal, kültürel yönden birçok sorunu bulunmaktadır. Bu sorunlar arasında eğitim ve dil problemi de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsanlar duygu ve düşüncelerini dil vasıtası ile paylaşırlar. Dil kazanımında sadece konuşma değil seslerin öğrenilmesi, sözcüklerin anlamlandırılması, cümlenin yapısı ve seslerin doğru olarak aktarılması önemlidir. Günümüzde insanların geliştirdiği binlerce dil vardır. Her dilin kendine özgü kuralları vardır. Türkçenin de kendine has sözcük dağarcığı ve kuralları vardır. Bireylerin kendilerini ifade edebilmesi ve ihtiyaçlarını giderebilmesi için dili kullanabilmeleri gerekmektedir. Böylece birey, beklentileri doğru yer ve zamanda karşılandıkça ihtiyaçlarını gidererek toplumsal hayatta yer edinir. Her birey toplumda doğar, büyür ve gelişir. Böylece bireyin bilişsel ve duyuşsal yapısı toplumun değerleriyle yoğrularak dil gelişimini etkileyecektir. Dil gelişimi ailede başlasa da sistematik bir şekilde öğretimi okullarda gerçekleştirilmektedir. Okulda verilen eğitim ile birlikte çocuğun yaparak yaşayarak öğrenecek şekilde uygulama fırsatı bulması ilk okuma yazma sürecini de olumlu etkileyecektir.

Yılar'a (2015) göre ilk okuma yazma da başarıya götürecek en önemli unsurlardan birisi dilin kullanımudur. Eğitim sisteminde, tüm eğitim kademelerini etkileyen ilkökul dönemi çok önemli göreve ve işleve sahiptir. İlkokulda öğrenme ve öğretme sürecinin başında ilk okuma yazma çalışmaları gelmektedir. İlkokulda amaç akıcı, doğru, eleştirel bir okuma ve işlek, okunaklı estetik bir yazma becerisi kazandırmaktır.

Günümüz dil eğitim anlayışı, öğrenci merkezli eğitimi benimseyen, bireysel farklılıklara önem veren, eğitim öğretimde öğretmenin rehberliğinde öğrencinin aktif katılımını sağlamak amaçlı ve yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alarak oluşturulmuştur. Türkçe öğretim programında dil becerileri okuma, yazma ve sözel iletişimden oluşan üç öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2009).

Öğrenme alanları öğrencilerin bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimleri önemsenerak bir bütünlük içerisinde oluşturulmuştur. Öğrencilerin dili etkili kullanıp bilgilerini zihinde yapılandırabilmelerini kolaylaştırmak için öğrenme alanları birlikte ele alınmalıdır. Okuma yazma becerisi ile sözel iletişim becerileri etkili bir şekilde kazandırılan birey sadece akademik hayatını değil sosyal hayatını da rahat bir şekilde geçirebilecektir.

İnsanların yaşamındaki en önemli becerilerinden birisi olan okuma yazma becerisi kişinin eğitim ve sosyal yaşamındaki başarısı ile sahip olduğu gücünü geliştirmesi bakımından son derece önemlidir. (Yılar, 2015). Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye başladıkları yer aileden sonra okuldur. İlerdeki yaşamı için temellerin atıldığı bu dönem çok önemlidir. Öğrencide dil problemi olması ise ilk okuma yazma eğitimini zorlaştırarak öğrencinin akademik ve sosyal yaşamında sorunlar oluşturacaktır. Mültecilerin toplum uyum konusunda en çok dille ilgili sorun yaşadıkları görülmektedir. (Tunç, 2015; Bölükbaş, 2016; Dorman, 2014; Oytun, & Gündoğar, 2015).

Bu bağlamda hızla ülkemizin bir gerçeği haline gelen yabancı öğrencilerin dil sorunu, bu çalışmada da ilkökul boyutunda ele alınmıştır. Dil öğretiminin sistematik olarak ilk öğreticileri olan sınıf öğretmenlerinin mültecilere Türkçe öğretimi konusundaki deneyimlerinin, ülkemizdeki dil öğretimi konusuna ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Problem Durumu

İnsanlar iletişimlerini dil aracılığı ile sağlarlar. Yaşadığımız coğrafya binlerce medeniyete ev sahipliği yapmış olup birçok kültürün birleştiği yeredir. Coğrafi konumunun da etkisi ile ülkemizde yıllardır devam eden çeşitli göç hareketleri yaşanmaktadır. Göçler sonucu yer değiştiren milletlerin sahip oldukları anadilleri ve karşılaştıkları dil farklı olunca çeşitli problemler ortaya çıkmaktadır. Yaşanılan kültürleşme sonucu birbiri ile uyum içinde yaşamak durumunda kalan insanlar karşılaştıkları dilsel problemlerden dolayı kendilerini ifade edemedikleri için toplumdan kendilerini geri çekmektedir.

Ülkemizin kuruluşundan itibaren yaşanan göçler etkisi ile ülkemize gelen ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde sorunlar yaşanmış, öğretmen-öğrenci arasında

sağlıklı bir iletişim kurulamadığı için okuma yazmada, Türkçe öğretiminde sorunlar yaşanmıştır.

Ülkemize göç ile dışarıdan gelen kişi sayısı arttıkça yaşanan problemin de artacağı söylenebilir. Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin sayısı da günden güne arttıkça yaşanan dil problemi nedeni ile oluşan sorunlarla daha sık karşılaşılacaktır. Bu çocukların ülkelerinden geliş nedenleri dikkate alınarak güvensizlik, travma, depresyon, aşırı stres gibi durumlarla karşılaşılabilmesi ve eğitim sürecinde problemler oluşturabileceği söylenebilir. Şeker ve Aslan'a (2015) göre Türkiye'de mülteci çocukların eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik, bu öğrencilerin sosyal hayattaki psiko/sosyal uyumları, dil yeterlilikleri, okulda yaşadıkları sorunları, okula uyumları, çevresi ile ilişkileri ve akademik yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Ülkemizde ilkökul eğitimi ilk okuma yazmanın öğretimi ile başlamaktadır. İlkokulda görevli olan ve okuma yazma öğreten grup sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri ilkökula hazırlık evresinde öğrencileri okula alıştırmaya, onlara okulu sevdirmeye, öğrencileri tanıma, öğrencilerle iletişim kurmayı sağlamakla geçirmektedir. Hazırlık evresi yaklaşık iki hafta kadar sürmektedir. Sonrasında ise okuma yazma öğretimi yavaş yavaş başlamaktadır. Ülkemizde okuma yazma öğretiminde "2005 Türkçe Öğretim Programı'nda" ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Sınıf öğretmenleri sınıflarında bulunan öğrencilere Türkçe öğretimi gerçekleştirmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde okuma yazma öğretilirken aynı zamanda resmi dilde öğretilir. Sınıflarda ana dili Türkçe olmayan öğrenciler de bulunabilir. Göç sonrası ülkemize Suriyeli ve Afgan aileler gelerek ülkemizde çok yönlü faaliyetlerde bulunmuşlardır. Göç ile gelen milletler eğitimde etkin yer kaplamışlardır. United Nations High Commissioner For Refugees (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, UNCHR) 2018 yılı istatistiklerine göre; dünyada, 70,8 milyon insan istemeyerek yerinden ayrılmış, 25,9 milyon mülteci ,41,3 milyon kendi ülkelerinde yerinden edilmiş kişi, 3,5 milyon sığınmacı olduğu bilgisini vermiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM, 2019) verilerine göre, Türkiye'deki kayıtlı Suriyelilerin sayısı 3 milyon 613 bin 644 kişi olarak belirlenmiştir. Türkiye'deki Suriyelilerin; %46,23'ü 0-18 yaş aralığında olup, 0-18 yaş aralığında 1 milyon 670 bin 700 Suriyeli bulunmakta ve 10 yaşın altındaki Suriyeli sayısı ise artarak haziran ayında 1 milyon 14 bin 795 kişi olduğu görülmektedir. Yani Suriyelilerin %28,08'i 10 yaşın altındadır. Bu veriler de eğitim çağındaki Suriyelilerin ülkemizdeki oranını göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) raporuna göre 10 yaş altı olan %25,08'lik kısım ilkökul çağındaki Suriyeli öğrenci sayısını vermektedir. Dolayısı ile ilk okuma yazma da karşılaşılacak sorunların büyüklüğü karşısında ve dil problemlerinin aşılması için çalışmaların mutlaka yapılması

gerektiği ifade edilebilir. Ana dili farklı olan bireyler ÷lkemizde kendini rahat ifade etme, sorunlarını aktarma, okulda ve sosyal hayatta ÷lkemize uyum sağlayabilme, yaşamlarına sorunsuz devam edebilmeleri için Türkçe'yi ÷đrenmeleri gerekmektedir. Bu durum ÷lkemizde bulunan Suriyeli ve Afgan m÷ltesi öğrencilerin Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin önemini göstermektedir.

Suriyeli ve Afgan m÷ltesi öğrencilere Türkçe öğretilmesi sürecinde, ilkokul öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesine yönelik çalışmalar sınırlı sayıda olduğu için bu çalışma sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşması ve sorunların sınıf öğretmenlerinin gözünden belirlenmesi açısından çok önemlidir. İlkokulda yeni bir dil ile karşılaşan birey zorluk yaşayacak ve bu nedenle de ilk okuma yazmadaki etkinliklerin yapılmasını da zorlaştıracaktır. Okuma yazma becerisi, ilkokulda öğrencilere kazandırılan ve çocuğun bütün akademik hayatı boyunca kullanacağı çok önemli bir beceridir. Bu beceri çocuklara okullarda Türkçe derslerinde kazandırılır. Birinci sınıfta ise Türkçe dersinde ana dili öğretimi ile ilgili çok önemli temeller atılır. Çocuklara bu beceriyi ilkokullarda sınıf öğretmenleri kazandırır. (Kırmızı, & Ünal, 2016). Öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmesi, öğretmeni anlamasına, konuşma dilinde iletişimin yetersizliğinin oluşmasında, yeni bir dil öğrendikleri için okula uyumda zorluk yaşanmasına neden olur. Günlük yaşamda da Türkçe kullanmadıkları için kelime hazineleri yetersiz olacak ve öğrenciler zorluk yaşayacaktır.

Türkçeyi az bilen öğrenciler, eğitim öğretim sürecinde öğretmenleri, arkadaşları ve çevresiyle iletişim kuramadıklarından okul yaşamlarında da okuldan sonra da birçok problem yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin birçoğunun eğitim öğretim sürecinin belirli kısımlarında yaşıtlarından geri kaldıkları, gerekli müdahale yapılmadığında yeterli başarıya ulaşamadıkları ve okuldan soğuyarak zamanla okuldan ayrıldıkları gör÷lmektedir. Okuma yazma da problem yaşayan ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan m÷ltesi öğrencilerin zamanla rehberlik araştırma merkezlerine sevk edildiği, sınıfta yalnızlaştığı ve sınıf tekrarına kalan öğrencilerde okuldan soğuma ve yıpranmanın gerçekteştiği gör÷lmektedir. (Kırmızı, & Ünal, 2016).

Bu durumlar dikkate alındığında ÷lkemizde ilkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan m÷ltesi öğrencilere yönelik deneyimlerinin büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin bilgiler, ikinci bölümünde araştırmanın kavramsal çerçevesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma

yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmış olup araştırmanın katılımcılarından, veri toplama aracından, veri toplama ve veri analizi sürecinden de bahsedilerek araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik deneyimleri ve yeterlilik, öğrenme-öğretme süreci, karşılaşılan sorunlar, ölçme değerlendirme, beklentiler ve öneriler başlıkları altında betimlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın son bölümünde araştırma sonuçları ve belirlenen sorunlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Dünyanın gözü önünde yaşanan bir insanlık dramı olan savaşlar nedeniyle Suriyeli ve Afganlı mülteci çocukların ülkemize zorunlu olarak göç etmeleri bu çocukların eğitim sorununu gündeme getirmiştir. MEB tarafından çeşitli adımlar atılmasına rağmen halen öğretmen temini, öğrencilerin okula ve eğitim öğretim hayatına uyum sorunları yaşanmaktadır. Bu sorunların çözüm noktasının en başında da şüphesiz ilkokullar gelmektedir. Bu nedenle çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde yaşadıkları deneyimleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Ülkemizdeki mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel okuma) kazandırılmasında ilkokul öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimler doğrultusunda sorunlar derinlemesine incelenirken, öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmada başvurdukları çözüm yollarını ve sürecin daha sağlıklı ve nitelikli gerçekleştirilebilmesi için önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda "İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik deneyimleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Ana dil; kişinin sahip olduğu çevrede gelişen ve kişinin kendini ifade etmede kullandığı iletişim aracıdır. Birey duygu ve düşüncelerini, istek, ihtiyaç ve beklentilerini, eğitsel başarılarını ya da başarısızlıklarını ana dili aracılığıyla ifade eder. Ana dili ile eğitim dilinin farklı olması farklı problemler ortaya çıkarmasına neden olmakta, bireyin okul başarısını olumsuz etkileyerek kendini ifade etmekte güçlük çekmesine neden olmaktadır. Ana dil ile eğitim dilinin aynı olmasının özellikle akademik başarıya katkı getireceği düşünülmektedir. Türkçe öğretimi, ana dili öğretimi şeklinde planlanmış ve ana dili öğretim yöntemleri ile yürütülmektedir (Kırmızı, & Ünal, 2016). Ana dili öğretimi amaçları olarak öğrencilerin anlatım becerilerini geliştirme, anlam oluşturmalarını sağlama, kelime hazinesini zenginleştirme,

okuma yazma ve sözel iletişim becerilerini geliştirme, dil bilincinin oluşması şeklinde söylenebilir.

Ana dili farklı olan öğrencilerin temel derslerinin zayıf olmasının sebeplerinden biri de ana dilin sonradan öğrenilmesi ve öğrencilerin dile hâkim olamadıkları için kendilerini ifade edememeleridir.

Bu bağlamda, günümüzün gerçeği haline gelen göç sebebiyle ülkemizde bulunan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin topluma uyum sağlamasını ve tüm gelişim alanlarını olumlu yönde desteklemek amacıyla dil öğretiminin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Aynı zamanda topluma uyum sağlamada problem yaşayan bireyler yaşadıkları sorunlar sonucunda kendini toplumdan dışlanmış hissederek yaşadığı topluma ait olamaz. Bu nedenle, dil öğretiminde önemli rol üstlenen ilkökul öğretmenlerinin süreç içerisinde yaşadıkları deneyimlerinin dile getirilmesi, hem ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde ilkökul öğretmenlerinin gözünden bakabilmeyi sağlamak hem de bu alanda yapılacak akademik çalışmalara ışık tutabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada Suriyeli ve Afgan mülteci çocukların eğitimlerinde ilkökul öğretmenlerin karşılaştığı problemlerin belirlenmesi, öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin hususların ortaya konması ve ilgili uzmanların nezdinde bulguların oluşturulup değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin hususların ortaya konması ve ilgili uzmanların nezdinde bulguların oluşturulup değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
2. Görüşleri alınan öğretmenler sorulara kendi bilgi ve görüşleri doğrultusunda içtenlikle ve objektif cevap vererek fikirlerini belirtmişlerdir.
3. Veri toplama araçları ilkökul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koyacak niteliktedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı,
- Erzurum Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde bulunan, Suriyeli ve Afgan öğrencisi olan, 40 sınıf öğretmenin verdiği cevaplarla sınırlıdır.

Tanımlar

1. Dil: İnsanların duyup düşündüklerini aktarabilmesinde yardımcı olan, kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan (TDK, 2019).

2. Anadil: Çocuğun ailesinden ve çevresinden öğrenip aldığı dil anlamına gelmektedir. (TDK, 2019).

3. Göç: Kişi ya da toplulukların isteyerek veya zorla, kalıcı veya belirli bir süreyi kapsayıcı şekilde belirli bir zaman boyutu içinde belirli bir yerleşim alanından başka bir yerleşim alanına gerçekleştirdikleri fiziki mekân değişikliğidir. (Mülteciler, sığınmacılar ve yasadışı göçmenler raporu, TBMM)

4. Geçici Koruma: Ülkesinden ayrılmak zorunda kalıp ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve haklarında bireysel olarak uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılamayan yabancılara sağlanan korumayı ifade etmektedir. (Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı)

5. Mülteci: Avrupa'da gerçekleşen olaylar nedeniyle ırkı, dini, milliyeti veya siyasi fikirlerinden dolayı takibata uğrayacağından korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancısıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kavramsal Çerçeve

Dil – Ana Dil ve Dil Eğitimi

Dil, kişinin duygu, düşünce ve fikirlerini dile getirmek için kullandığı araçtır, lisan, anlamına gelmektedir (TDK, 2019).

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1985).

Dil, bireyin ailesi, çevresi ve başkalarıyla olan iletişiminde gereksinimini hissettiği her alanda iletişim kurabilmek için kullanmasını öğrenmek ve bilmek zorunda olduğu bir araçtır (Alyılmaz, 2018).

İnsanlar doğumundan itibaren bir çevre içerisinde yaşayan varlıklardır. Bu sosyal çevre içerisinde yaşamını sürdürebilmeleri ve sosyalleşebilmeleri için bir iletişim aracına ihtiyaçları vardır. Bu iletişim aracı ise dildir. Dil ile insanlar sosyalleşebilmekte, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, sevinçlerini başkasına aktarabilmektedir. Bir toplumun vazgeçilmez değerlerinden olan dil, insanlara özgü önemli özelliklerden biridir (Yılmaz, 2018).

İnsanların duygu, düşünce ve yaşadıklarını dile getirerek çevresi ile iletişim kurması, çevresiyle etkileşim halinde olup toplumsallaşması, dünyayı tanıyarak ve öğrenerek kültürün gelecek nesillere aktarılması dil aracılığı ile olmaktadır. Tanımlara bakıldığında dilin insanın kendisi ve çevresi ile iletişimini sağlayan en önemli araç olduğu söylenebilir. Bu da dil eğitiminin önemini ve oluşan ihtiyacı göstermektedir. Küçük yaşlardan itibaren zihinsel ve dilsel becerileri geliştirecek yaklaşım ve modeller kullanılarak beynimizin etkili ve verimli kullanımını sağlanarak bilginin kullanımı ve üretimi kolaylaşacaktır. Dil edinimi doğuştan itibaren başlar ve tek bir etkinliğe değil birçok etkinliğin birlikte gerçekleştirilmesiyle gerçekleşir. Bu etkinlikler, öğrencilerin, yaş ve sınıf seviyeleri ilerledikçe günden güne daha üst düzey zihinsel becerilere hitap etmektedir. Bireyin dili kurallarına dikkat ederek kullanabilmesi, kendini ifade etmesini, anlama ve anlatma becerilerini etkin bir şekilde geliştirebilmesini sağlamak iyi bir dil öğretimi ile mümkündür. (Yılar, 2010; Güneş, 2016; Akyol, 2010; Yılmaz, 2018).

Dil, toplum hayatının en önde gelen unsurlarından biri olan iletişimin temelidir. Bir millet için dil, sadece bir iletişim ögesi olma özelliği taşımaz. Aynı zamanda, o milletin varlığını sürdürebilmesi için de en önemli etmenlerin başında gelir. (Karakuş, 2008). Humboldt'a (1988) göre, dil milletin kültür seviyesini gösteren en iyi yoldur. Fakat kendi dilinden oluşan, kendi dilinde gelişim sağlayan bir ulus gerçek bir kültürü de oluşturabilir. Toplum dili kullandıkça dil genişler ve yaygınlaşır. Yaygınlaşan ve kullanımı artan dil ise gelişme fırsatı bulur. Dil öğretimi ile dil ve dile ait unsurlar öğretilerek dilin tanınmasına katkı sağlanır. Böylece gelişen ve değişen Dünya'ya değişimlere ayak uydurulabilir. Dil öğretiminde bireye uygun eğitim öğretim verilerek dilin kuralları çeşitli yöntemlerle öğretilerek temel dil becerileri kazandırılır.

Okuma, Yazma ve Sözel İletişimden oluşan temel dil becerileri birlikte işlev göstererek dili oluşturur. Dil bir iletişim aracıdır ve kullanımı da temel dil becerilerinin gelişimine bağlıdır. (Demirel, 2007).

Güneş'e (2016) göre, dil öğretimi konusunda ülkemizde son zamanlarda önemli ilerlemeler sağlanarak yeni öğretim programında dil öğretiminin yanında zihinsel becerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Sadece temel dil becerilerinin geliştirilmesi değil zihinsel beceriler olan düşünme, anlama, sınıflama, sorgulama, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerinin geliştirilerek öğrencilerin Türkçeyi etkili güzel ve doğru kullanma, problem çözmeye, karar verme gibi becerilerinin de geliştirilmesi beklenmektedir.

Ana dil, kişinin yaşamı boyunca sahip olduğu çevre ve topluma göre şekillenen, sosyokültürel etkileşim ile gelişerek zamanla değişken hale gelen göstergeler dizgesidir. Toplumsal hayatta değer taşıyan ve iletişim kuran, toplumsal hayatı düzenleyen dilsel göstergeler önemli işlevlere sahiptir. Dil düşüncenin ifade edilmesiyle konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtmaktadır. Düşünme yeteneğinin gelişmesi için de küçük yaşlardan başlayarak anadili benimseyip kullanmak gerekmektedir (Ergenç, 1993, & Çelebi, 2016). Barın'a (2004) göre, çocuk doğup büyüdüğü çevrede dili öğrenerek ana dili edinir. Ana dili çocuğun yakın çevresinden öğrendiği dildir. Zamanla çevre ile ilişki kurularak geliştirilir

Ana dili yabancı öğrencilere dil öğretiminin amaçları; anlama kapasitesinin artırılması, anlatım becerilerinin geliştirilmesi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığının oluşturulması, kişinin kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının kavratılması, dil bilincinin oluşturulması şeklinde sıralanabilir. Ana dili edinimi bireyin davranışlarını, okulda ve okul dışındaki başarısını, aynı zamanda çevresine entegrasyonunu belirleyebilir (Hamidi, 2015).

Dil kullanımı o dilin özellikleri ile kuralları öğrenilip aktarılması ile konuşmada etki oluşturur. Çünkü dil kullanımı sadece konuşma ile seslendirme değil öğrenme alanları

geliştirilerek dili bilinçli şekilde kullanmaktır. Dil yeteneği doğuştan bireylerde bulunur fakat dilin geliştirilmesi bireye ve çevresine bağlıdır. Çünkü birey ana dilini duyduğu sesler ile çevresinden edinir ve insanlarla iletişim kurar. Dil, birey ile çevresi arasındaki bağıdır. Bu bağı güçlendirmek içinde dilin bütün alanları ile öğrenilip geliştirilmesi ile mümkün olabilir.

Türkçe dersi, kişilere, “ana dillerini kazandırmak” amacı çerçevesinde çocukların kendi toplumlarına uyumunu sağlamakla ve çocuklara kültür dilini öğretmekle yükümlüdür. Bu ise temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Dinleme ve okuma anlamaya yönelik (alıcı dil) becerilerken; konuşma ve yazma ise anlatıma yönelik (verici dil) becerileridir. (Babayiğit, 2017).

Ana dili farklı olan bireylere dil eğitimi verilirken öğrenme öğretme sürecinde sorunlar daha fazla olmaktadır. Çünkü her milletin dilinde, kültüründe kendine özgü farklılıkları vardır. Dil eğitimi bütün bu farklılıklar dikkate alınarak özenle hazırlanılması gereken bir süreçtir. Hazırlanılarak verilmesi gereken bir eğitimidir dil eğitimi. Çünkü oluşacak herhangi eksik veya yanlış öğrenme o dili öğrenmede sorunlar teşkil ederek dilin yaygınlaşmasına ve bireyin öğrenme öğretme sürecine bireyin aktif katılımına da olumsuz etki yapacaktır (Yılmaz, 2018).

Dil aynı zamanda toplumda kültürün taşıyıcısıdır. Eğer dil kullanma becerisi gelişmemişse bireyin farklı kültürlerle ilişkisi de zayıf olacaktır. Dolayısıyla ana dili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimleri zayıfsa kendi kültürlerinde de farklı kültürlerde de başarılı olamayacaktır (Ergenç, 1993).

Sarı’ya (2000) göre, her ülkenin sahip olduğu anadile göre eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. İnsanlar ülkenin sahip olduğu dilden farklı bir dile sahipler eğer ekonomik, sosyal hayatta farklı problemlerle karşılaşmaktadırlar. Eğitim öğretimde amaç bütün bireylere dili ayrıntılarıyla öğretmek dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlara maruz kalmalarını engellemektir.

Farklı amaçlar doğrultusunda Türkiye’de bulunan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler eğitim hayatına isteyerek veya zorunlu bir gelişten dolayı Türkiye’de devam etmektedir. Kendi Ülkelerinde farklı bir eğitim sistemi ile karşılaşan öğrenciler yaşlarına göre sınıflarına dağılarak iletişimde yetersiz kaldıkları ara döneme girmektedirler. (Güngör, & Şenel, 2018).

Demirel’e (2007) göre, öğrenciler daha çok yabancı dil derslerinde dili kullanır. Derslerde öğretmenden ziyade öğrencinin dili kullanması gerekmekte, olup en iyi yabancı dil öğretmenin öğrencisini en çok konuşturan öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Öğrenciler öğrenmek istediği dili ne kadar çok kullanır, pratik yaparsa o kadar kolay öğrenir.

Yabancı uyruklu öğrenciler ile ana dilleri ile iletişim kurmaları yönünde öğretmen dikkatli olmalıdır. Derslerde öğrenciler ifade edemedikleri sözcükleri ana dilleri ile kısa cümlelerle ifade ederek ne söylemek istediğini söyletmeli gerekmedikçe anadil kullanılmamalıdır. Öğrenciler bireysel farklılıkları dikkate alınarak etkinlikler oluşturulurken dil kullanımı hususunda cesaretlendirilmelilerdir. Böylece öğrencilerin etkinliklere katılımı sağlanarak, olumlu öğrenme koşulları oluşturularak, öğrencilerin kendine güveni pekişip artarak dili daha rahat kullanabilmesi sağlanacaktır.

Eğitim-Öğretim Kavramı

Eğitim, toplumun içinde barındırdığı bireylerin, çağın değişen koşullarına rağmen birbirlerinden ayrıcalıklı olmaksızın belirlenen amaçlar doğrultusunda, gerekli bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlamak zorundadır. Bu aktarımı gerçekleştirecek kişiler şüphesiz öğretmenlerdir. Gerçekleşmesi istenen amaçların toplumsal yapıyla uyumlu olması, kişilerarası ırksal hoşnutsuzlukların olmaması bu süreci daha da sürdürülebilir hale getirecektir (Cin, 2018).

Eğitimin temel gereksinimlerden kaynaklandığı ve etkili insan yetiştirmede önemli araç olduğu bilinmektedir. Eğitimin bu kadar önemli olmasına rağmen savaş, doğal afet ve benzeri durumlarda ilk ara verilen uygulama olduğu da görülmektedir. Türkiye'deki Suriyelilerin sığınma sürecinin uzaması, eğitim sorununun dikkate alınmasını sağlayarak bu konudaki araştırma ve incelemeleri zorunlu kılmaktadır (Seydi, 2013).

Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin eğitimde yaşadıkları en önemli sorun dildir. Çakmak (2018), çalışmasında Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ilköğretim okullarında Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması sırasında karşılaşılan en büyük sorunun dil sorunu olduğunu belirtmiştir. Göç ile ortaya çıkan problemlerden olan dil sorunu, eğitim ihtiyacı bu çocuklarda temel ihtiyaç gibi görülmelidir. Eğitim ihtiyacının giderildiği yer olan okullar öğrencilerin sadece bilgiye ulaştıkları yer değil çocuğun aileden sonra öğrenmelerini gerçekleştirdiği ikinci evi gibidir. Bilişsel, duyuşsal, sosyalleşme gelişimlerinin sağlandığı yer olan okullarda öğretmenler farklı yaş gruplarında, farklı kültürlerden, farklı dillerden bir araya gelen öğrencilerin eğitimi için uğraşırlar. Yabancı uyruklu öğrenciler ile dil sorunundan dolayı birçok zorlukla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Öğretmenler derste ders anlatamaması, iletişim kuramaması, öğrencinin tek kelimesini anlayamaması, veli ile iletişim kuramaması beden dili ile tercüman aracılığı ile iletişim kurmaya çalışmaları eğitim öğretimde dil sorununun getirdiği büyük problemlerdendir. Öğretmenler bu sorunlara baş başa bırakılmamalı bu konuda uygun bir eğitim hizmetinin sağlanması için gerekli planlamaların oluşturulması gerekmektedir.

Kırmızı ve Ünal'a (2016) göre, Suriyeli mültecilerin Türk çocukları ile aynı sınıflarda eğitim alıyor olmalarına rağmen, öğretmenlerin bu konuda herhangi bir eğitim almamış olmamaları, büyük sorunlara neden olabilmektedir. Sınıfında ana dili Türkçe olmayan ve hatta farklı bir yazı sistemi ve harflerle okuyup yazan bu çocuklara nasıl eğitim vereceğini bilmeyen öğretmenler ne yapacakları konusunda biraz da kaderlerine terk edilmiş durumdadır. Bu nedenle sınıflarında Suriyeli bulunan öğretmenlere bu konuda yeterli düzeyde eğitim verilmesi sorunun çözümüne katkı sağlayabilir.

Türkçe Öğretimi

Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencileri okulun ilk yıllarında Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmakta çok zorlanmaktadırlar. Türkçe konuşma becerisi kazanan öğrenciler ilk okuma yazma öğretimini daha rahat tamamlarlar. Ana dilini bile tam bilmeyen öğrencilere Türkçe öğretmeye çalışmak Türkçenin öğrenilmesini daha da zorlaştıracaktır. Türkiye'nin resmi dil Türkçedir (1982 anayasası). Dolayısıyla ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hem ana dilini hem Türkçeyi öğrenmesi gerekeceği için iki dilin de öğretimini içeren programlar geliştirilmeye çalışılabilir.

Türkçe öğretiminin gerçekleşmesi ilkokulda okuma yazma öğretimi ile gerçekleşir. Çocuklar ilkokula başladığında sınıf öğretmeni ile karşılaşır ve uyum hazırlık evresinde iletişim oluşur. Bu süreçte öğretmen öğrencilerini tanır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili planlama oluşturabilirse daha rahat eğitim öğretim ortamı oluşturabilir.

Eğitim öğretim hayatı 1.sınıf ilk okuma ve yazma öğretimiyle başlayarak devam eden süreçtir. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmen gerekli araç gereçleri temin ederek sınıfını okuma yazma öğretimine hazır hale getirmelidir. Öğretmen-öğrenci iletişimi sevgi, ilgi ile oluşturularak öğrencilere sınıfı, okulu, çevresini ve kendini sevdirek okuma yazmanın en temel adımını tamamlamış olur. (Yılmaz, 2018).

Yabancılara dil öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenciler ders harici çalışmalara ekstra zaman ayırmada zorluk yaşamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bütün becerilere ileri düzeyde ulaşmaları sağlanamamakta ve seviye farklılığı oluşmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu iletişim becerileri de farklılık göstermektedir (Durmuş, 2018).

Türkçe öğretimi yapılırken elbette ki çeşitli sorunlarla karşılaşmak mümkündür. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde görülen sorunlardan bazıları şunlardır (Sarı, 2002; Özyürek, 2009; Derman, & Yurdakal, 2016):

- Telaffuz hatalı olması,
- Gereksiz ekleme yapma,

- Kendini yeterince ifade edememe,
- Derse katılımın az olması,
- Söylenenleri tam olarak anlayamama,
- Derse ilgisizlik,
- Söylenenleri yanlış anlama,
- Devrik cümleler kurma,
- Kelime dağarcıklarının sınırlı olması.

Öğretmen ilk okuma yazma öğretimi yapmada acele etmemeli, öncelikle çocuğu tanıyıp onunla iletişim kurma yoluna gitmeli ve kendini sevdirmelidir. Ana dili Türkçe olmayan veya yeterince Türkçe konuşamayan öğrenci/öğrenciler için bir uyum ve hazırlık dönemi planlamalıdır. Mümkünse sınıf öğretmeni bu öğrenci/öğrenciler için konunun uzmanları ile birlikte Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamalıdır. Sınıf öğretmeni öncelikle sınıftaki bütün öğrencilerin bireysel olarak birbirlerinden farklı olduğunu bilmelidir. Planlamayı buna göre yapmalıdır. Bu konuda velilerden yardım almalı ve onları sık sık bilgilendirmelidir (Kırmızı, & Ünal, 2016).

İlk okuma yazma sürecinde dil problemi yaşayan okuma ve anlamada eksiklikler yaşayan öğrenci eğitim öğretim süreci boyunca gereken başarıyı gösterememektedir. Çünkü derslerin temeli okuduğunu anlamaya dayalıdır. Bu öğrenciler yaşadıkları sorunlar nedeni ile eğitim öğretimde geri kalmakta ve kapasitelerinin altında akademik hayatlarını sürdürmektedirler. Bu da ilk okuma yazmanın ne kadar önemli bir süreç olduğunu göstermektedir. Hâlbuki dil gelişimi için kritik dönem ilkokulu da kapsayan 2-13 yaş dönemidir. Bu dönemde ilkokulda hem anadili hem bulunulan yerin dilinin öğrenimi gerçekleştirilebilirler. Bunun için de gerekli çalışmalar yapıp uygun eğitim programları geliştirilerek dil problemi yaşayan öğrencilerin eğitim öğretim sürecini sorunsuz tamamlamaları sağlanmalıdır.

Öğrenci için okuma yazmayı öğrenme süreci rahat geçerse okula gelme isteği oluşacak ve okul onun için isteyerek geldiği zevk aldığı yer olacaktır. Öğrenci okuma yazma sürecine hazır olmadan okula başlayıp öğrenmede sıkıntılar yaşarsa bu durumda başaramadığı için kaygılanacak ve mutsuz bir birey olacaktır. Aile ve öğretmen ne kadar desteklese de öğrenci bu psikoloji ile geride hissederek sorun yaşayacaktır. İlk okuma yazma öğretiminin amacı; okuma yazma, sözel iletişim becerileri ile birlikte zihinsel beceriler olan düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini de geliştirmektir (İlköğretim Türkçe Programı, 2005).

Akyol'a (2006) göre okuma yazmanın amaçları: Türkçe'yi sevdirek temel dil becerilerinin kazandırılarak Türkçe'nin etkili kullanımını sağlamak, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımda sorun yaşamalarının önüne geçmek, seslerin doğru çıkarımını, estetik ve doğru yazmasını sağlamak, öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirecek kelimeleri öğretmek, anlamlı okuma gerçekleştirmelerini sağlamak, okuduğu metinden zevk alarak ve anlayarak okumasını geliştirmek, görselleri yorumlatarak, masal, hikâye okuyup anlatmasını sağlayarak anlama ve anlatma becerileri kazanmasını sağlamaktır.

Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi için farklı yöntemler kullanılmış olup en çok bilinen yöntemlerden cümle çözümleme yöntem ve ses temelli cümle yöntemidir. Ülkemizde 2005-2006 yılı itibari ile ses temelli yöntemle geçilerek ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde değişikliğe gidilmiştir. İlkokullarda ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi yapılmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi, 2005 Türkçe Öğretim Programı ile kabul edilmiş ilk okuma yazma öğretim yöntemidir (Kırmızı, & Ünal, 2016).

2005 Türkçe Programında ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi; ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaşma aşamalarına göre yapılmaktadır. Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi aşamalarında genel olarak değişiklik yapılmamış, 2015 Türkçe Öğretim programında son aşama olan okuryazarlığa ulaşma aşaması bağımsız okuma ve yazma olarak değiştirilmiştir. Ses temelli cümle yönteminde önce sesler verilir, seslerden anlamlı heceler, kelimeler, cümleler ve metinler oluşturulur. Bu aşamalara göre ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken öğrencinin her bir aşamada aktif olması sağlanmalıdır.

Güneş (2007) de ses temelli cümle yönteminin ilkeleri başlığı altında ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirirken dikkat edilecek ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- ✓ Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- ✓ Genelde sentez yöntemi kullanılmalıdır.
- ✓ Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir (MEB, 2005).

Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma sürecince öğrenenler bireysel katılımlarıyla hece, kelime, cümle ve metin oluşturmaları, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için yeni öğrendikleri bilgileri önceki öğrenilenler ilişkilendirerek yazma, okunan ve yazılanları gösterme ve kitaplardaki etkinlikleri yapmaları beklenmektedir.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları:

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi okuma ve yazma
- Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma

3. Okuryazarlığa ulaşmadır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Faydaları ise; Öğrencinin dil gelişimini sağlaması, tüm seslerin öğrenilmesinin sağlanarak yazma sürecini kolaylaştırması, sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırması, okuma-yazmayı öğrenme aşamasında bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlamasıdır.

Türkçe Öğretiminde Sınıf Öğretmeni

Okul hayatına adım atan çocukların ilk öğretmeni, ilk okuma yazma sürecinde birlikte ilerlettiği, okumayı yazmayı öğrettiği, gereken yerde anne gereken yerde arkadaş, dost olduğu öğrencisinin ilk rol modeli olan kişiler sınıf öğretmenidir. İlk okuma yazma öğretiminde birçok zorlukla karşılaşan sınıf öğretmenleri bir de dil sorunu olan öğrencilerle karşılaştığında yaşanan dil problemlerinden dolayı zorlukları ikiye katlanmakta ve büyük sıkıntılar çekmektedirler. Okuma yazma öğretmenin dışında Türkçe öğretimi vermek zorunda kaldıkları için zaman zaman dersleri aksamakta, müfredat yetiştirmede aksaklıklar olabilmekte ve eğitimin niteliği azalmaktadır. Gerek sınıf içinde gerek okul içinde eğitim öğretimde yeterli başarıyı ve verimliliği sağlamak için elinden geleni yapmaktadır. Eğitim öğretimde kullanması gerektiği araç ve gereçler için de belirli bir yeterliliğe sahip olması gerekmekte gelişen gündemi, yaşanan güncellemeleri takip ederek öğrenip uygulaması gerekmektedir. Çünkü eğitim öğretim faaliyetlerinde başarıyı getiren en büyük etkenlerden biri öğretmenin niteliği ve yeterliliğidir. Ders başarısının yanı sıra değerlerin öğretiminde de iyi bireyler yetiştirmede, insanı topluma ve hayata hazırlamada da en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Suriyeli sığınmacılara Türkçeyi öğretmek ve bu sayede onları bir an önce üretir ve çalışır duruma getirmek; şüphesiz devletin ve dolayısıyla öğretmenlerin görevidir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda en büyük sorumluluk da ilkokulda görevli olan sınıf öğretmenlerine düşmektedir (Kırmızı, & Ünal, 2016). Öğretmen, Öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurmalarına yardımcı olabilir. Günlük yaşamdan yola çıkılarak öğrencilerin iletişim ve etkileşim içinde olmaları sağlanabilir. Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olabilir. Öğretmen süreçte öğrencilere rehberlik yapabilir (MEB, 2012).

Türkçe öğretiminde öğretmen, sınıfta beyin fırtınası yaptırarak, etkili tartışma ortamı yaratabilir. Oluşan kavram yanlışları varsa düzeltilebilir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin

gelişmesine olanak sağlayıp, bütün sınıfı etkileşim içinde bulundurabilir. Öğretmenin en önemli rollerinden biri de öğrencilere sorduğu sorulardan kısa cevap almak yerine, öğrencilerin zihninde bilgilerin yorumlanmasını ve yapılandırılmasını sağlamaktır. Türkçe öğrenirken öğrencilerin öz değerlendirmeleri sağlanmalı, özgüvenleri geliştirilebilir. Öğrencilerin Türkçe dersinde sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımı sağlanabilir (MEB, 2009).

Ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerle yaşanan dil problemi nedeni ile iletişim sorunu yaşayan öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde istedikleri başarıyı elde edememektedir. Bu da hem öğretmeni hem öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Yaşanan dil sorunundan dolayı bu öğrenciler de yalnız kalmakta kendini ifade etmekte güçlük çektikleri için de derdini dile getirememektedir. Beden dili ile kurulan iletişim yeterli olmamakta bu durum derslere de yansınca başarı sağlanamamaktadır. Arkadaşları ile dil sebebi ile anlaşamayan çocuk konuşmaya çalışsa bile karşılık göremediği için oyunlara katılamamakta, derslerde sıkılmakta, materyal kullanımında zorluk çekmektedir. Veli ile de dil sorunundan dolayı iletişim sağlanamadığı için öğrencilerin ne tür sorunlarla karşılaştığını anlamakta güçlük yaşanmaktadır. Öğrenciler derslerden koparak zamanla bu soğuma devamsızlığa dönüşmektedir. Bu sorunların çözümü için Millî Eğitim Bakanlığı'nın ciddi bir planlama yapması gerekmektedir.

Benhür'a (2006) göre, dil öğretiminde yapılan araştırmalarda öğrencide öğrenme isteği oluşturmanın dili öğrenmede en önemli etken olduğu ve öğretmenin de öncelikli görevinin öğrencide öğrenme isteği oluşturmak olduğu belirlenmiştir. Öğrencide öğrenme isteği yoksa dili öğrenmesi çok zordur.

Türkçe Öğretim Amaçları

2005 Türkçe Öğretimi Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere altı öğrenme alanından oluşmaktadır. 2015 Türkçe Öğretim Programında öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanı olarak değiştirilmiştir. Konuşma ve dinleme öğrenme alanları sözlü iletişim öğrenme alanı olarak tek başlık altında toplanmıştır. Ayrıca 2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmemiş, diğer öğrenme alanlarının içerisinde dil bilgisi kazanımlarına da yer verilmiştir. 2019 Türkçe Öğretim Programında da öğrenme alanları ifadesi beceriler olarak düzenlenmiştir.

Dil öğretiminde temel becerilerin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birlikte öğretimi fayda sağlamaktadır. Dilin öğrenilebilmesi için öğretmenin etkinlikleri planlaması, konunun ve dersin öğretimini basitten zora, somuttan soyuta doğru planlı şekilde vermesi,

işlenen konuya göre görsel ve işitsel materyaller kullanması, bilgilerin günlük yaşama transfer edilmesini sağlaması, öğrencilerin derste aktif olmasını sağlaması, öğrencilerin bireysel farklılıkları önemsenerak hareket etmesi, öğrencileri güdülemesi ve motive etmesi gerekebilir. Öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında transfer yapmalarına yardımcı olabilir. Günlük hayatta öğrencilerin iletişim içerisinde olmasını sağlayabilir. Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif, öğretmen de süreçte öğrencilere rehberlik yapabilir (MEB, 2012).

Barın'a (2004) göre, dil öğretiminde dört temel beceri eğitimin ilk basamağından itibaren birlikte ele alınmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde de her an ihtiyaç duyulan dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ilk üniteden başlanarak ayrı önem verilmesi gerekmektedir.

Öğrenme ve beceri geliştirme süresince temel dil becerilerinin bütün alanları kullanıldığı için Türkçe öğretiminde de öğrenme alanları birlikte ele alınmaktadır. Okuma, dinleme ve görsel okumayla bilgiler oluşturulur. Öğrenme aşamasında oluşturulan bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, soru cevap yapma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçerek anlam kazanmaktadır. Anlamlandırılan bilgiler zihinde var olan öne bilgilerle birleşerek yapılandırılır. Yazma, konuşma ve görsel sunuyla da bu bilgiler gözden geçirilerek seçilir. Seçilen bilgiler oluşturulan amaca göre tekrar zihinsel işlemlerden geçirilerek düzen kazandırılıp ses, harf, hece ve cümleler şeklinde aktarılır. Tüm bu süreçte öğrenme alanları birlikte işlev görür (MEB, 2009).

İlkokul Türkçe Öğretimi programında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. (MEB, 2019). Bu çalışma kapsamında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin bilgi verilmiştir.

Dinleme.

Dinleme karşılıklı gerçekleşir, tek başına gerçekleşmez. Anlayarak dili kullanım gerçekleşmiş olur. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin hedef dili duyması için yalnız dinleme becerisinin gelişmesi yeterli değildir. Öğretmen, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde etkin öğreticidir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen sınıfının gereksinimlerine dikkat ederek dinleme etkinlikleri düzenlerken çeşitli seslerin, videoların, uzmanlarca oluşturulmuş sözcük ve tümce vurgusu olan CD'lerin kullanımını sağlayabilir. Bu sebeple öğretmen sınıf içinde elinden geldiği kadar hedef dili kullanarak rol model olarak öğrencilerin hedef dili kullanmalarını sağlayabilir. (MEB, 2011).

Güneş'e (2016) göre, dinleme zihinsel ve sosyal süreçlerin, duygusal becerilerin gelişmesini sağlayan iletişim kurarak gerçekleşen önemli bir öğrenme alanıdır. Öğrenme

gerçekleşirken bireyler dinleme ile farklı bilgiler alarak zihinsel becerileri de geliştirme imkânı bulurlar. Dinleme becerisi gelişince de hayatın tamamında öğrenmede kullanılır. Erken geliştirilen dinleme becerisi çocuklara eğitim öğretim hayatında avantaj sağlar. Konuşmacı ile dinleyici arasındaki etkileşim ile gerçekleşen dinleme sonrasında öğrenciler zihninde dinlediklerini canlandırma, sınıflama, sorgulama, özetleme, değerlendirme yapma gibi uygulamalarla geliştirilir. Bu yüzden dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmalarda etkileşime dikkat edilmelidir.

Bireyler hayatı boyunca dinleme ve izleme ile öğrenme sağlar ve öğrendiklerini zihinde yapılandırarak anlamlandırır. Dinleme ve izleme yolu ile alınacak bilgiler farklı farklı yollar ile kazanılabilir. Özellikle görsel ve işitsel materyaller ile alınan bilgiler etkilidir. Televizyon ve radyo gibi iletişim araçları ile öğrenciler dinleme ve izleme becerilerini farkında olarak veya olmadan geliştirirler. İletişim kurmak için bu becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir (Uşaklı, 2005).

Konuşma.

Dil konuşularak, kullanılarak gelişme imkânı bulur. Dili bilip bilmediğimiz ise ne kadar kullanabildiğimize bağlıdır. Konuşma aynı zamanda bilişsel beceriler ile psikomotor becerilerin birlikte gelişmesiyle gerçekleşir. Birey konuşma sırasında doğru seslendirme, jest ve mimikleri etkili kullanarak konuşma becerisini geliştirir. Kişinin kendine güvenerek çekinmeden konuşması da konuşmayı etkilemektedir. Öğretmenler sınıf içinde diyaloglar oluşturarak, tartışma ve sunum yaptırarak, rol oynama, drama yapma, hikâye anlatma, iletişim oyunları oynatma gibi konuşma etkinlikleri gerçekleştirerek konuşmanın gelişmesine katkı sağlar (MEB, 2011).

Güneş'e (2016) göre, bireyler dinleme, konuşma yolu ile çevresiyle iletişim kurarak düşüncelerini zihninde yapılandırır. Konuşarak öğrenilen bilginin bilişsel olarak yapılandırılması ile zihinsel beceriler de kullanılarak düşüncelerin hızlı olarak aktarılabilmesi sağlanır. Bunun için öğrencilere konuşma becerilerinden nasıl daha çok faydalanılabileceği öğretilmelidir. Öğrenci kendi düşüncelerini güvenerek ortaya koyarak aynı zamanda bunları geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma da sözcükleri kendi seçerek güvenle ortaya koyan öğrenci yaşamı boyunca iletişim kurmada zorluk yaşamaz.

Uşaklı'ya (2005) göre, anlatım içerisinde öğrencilere kazandırılacak olan davranışlar sözlü ve yazılı anlatım olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Anlatım duygu, düşünce ve isteklerin ifade edilmesidir. İfade edilen düşüncelerin sesler ile kâğıda aktarılması ile de yazılı anlatım gerçekleşme imkânı bulur.

Türkçe eğitiminde öğrencilere dinlediklerini, izlediklerini, düşündüklerini yazılı veya sözlü anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırma belirlenen amaçlardandır. Bu yüzden öğrencilerin amaca uygun beceri ve alışkanlık kazanması sağlanmalıdır.

Okuma.

Okuma; ses, kelime, cümle ve söz grubunun metin içerisinde amaca uygun şekilde öğrenci tarafından anlamlandırıldığı, tahmin ve yorumlandığı süreçtir. Öğrencinin temel dil becerilerini bütün olarak kullanması ile ifade gücünün gelişerek yorum ve değerlendirme yapması, okuduğunu anlaması ile düşüncelere katılıp katılmadığını ifade etmesi gerekmektedir. Okumanın işlevleri içerisinde kelime dağarcığını artırmak, kelimelerin kazandığı anlamları ayırt etme, öğrenilenleri kendi oluşturduğu yazılı anlatımlarda kullanımını sağlama olarak söylenebilir (MEB, 2011).

Güneş'e (2016) göre kısaca okuma, bireyin zihinde var olan bilgileri ile yeni edindiği bilgileri birleştirme ile yeni anlamalar oluşturduğu süreçtir.

Okuma, öğrenme alanı olarak farklı beceri ve teknikleri içeren büyük bir alandır. Bu alana ilişkin teknikleri öğrenme ve becerileri geliştirmek uzun bir süreci kapsamaktadır. Okuma alışkanlığı ilkokulda kazanılarak şekillenir. Öğrenciler okula başladığında ilk olarak temel okuma becerileri edinmelerine önem verilmektedir. Çünkü sınıf seviyesi ilerledikçe okumayla ilgili beklentiler de artmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin derslerde ve farklı alanlarda başarılı olmaları için okuma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Okuma becerilerinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirme, içinde bulunduğu toplumda sağlıklı ilişkiler kurması yaşamı boyunca önemlidir. Okumanın aşamaları anlama, zihinde yapılandırma ve bilgiyi uygulamadır.

Uşaklı'ya (2005) göre, okuma bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin beraber kullanılmasıyla oluşan yazılı sembollerden anlam çıkarma işlemidir. Öğrencilere okumanın yaşam boyunca önemli olduğu, her zaman her yerde kullanıldığı, boş zamanlarda değil hayatın her aşamasında kullanılması gerektiği bilinci verilmelidir. Okuduğunu anlama becerisinde ise öğrencilere seviyelerine uygun olarak verilen okuma parçasına başlık bulmaları, okunan metindeki kahramanların özelliklerini söylemeleri, olayların yer ve zamanlarını belirleyebilmeleri ve metni kendi cümleleri ile ifade edebilmeleri beklenir.

Akyol (2009) da okuma süreci ile ilgili temel prensipler belirtmiştir. Bu prensipler;

- Okuma anlamlandırma sürecidir.
- Dil eğitimi ve gelişimi sosyal oluşumlarla birlikte ele alınmalıdır.
- Anlamlandırma dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve sunu) interaktif metinler arası bir anlayışla kullanılmasıyla gerçekleşir.

- Dil öğrenimi kişiseldir.
- Dil Öğreniminde bireysel farklılıklar önemsenmelidir.

Yazma.

Dil öğretiminde en son gelişme sağlanan temel dil becerilerinin dördüncüsü yazma becerisidir. Yazma günlük yaşamda resmi veya özel kurumlardaki evraklarda, mektuplarda, ödev yapmada, e-posta da form doldurmada, not almada vb. etkinliklerde kullanılarak geliştirilmektedir. Düşünme, anlama, geliştirme, üretme becerilerinin birlikte kullanımı ile gerçekleşir. Öğrenciler yazma etkinliğinde planlama, fikir üretme, yazdıklarını değerlendirme gibi kazanımlar geliştirir. Yazma etkinliğini geliştirmek ve yazmaya karşı olumlu tutum edinmelerini sağlamak için öğrencileri yazmaya karşı motive edilmeleri olumlu sonuçlar doğuracaktır (MEB, 2011).

Güneş'e (2016) göre, yazma Türkçe öğretiminde bir öğrenme alanıdır. Öğrenme alanı olarak içerisinde yazmaya ilişkin farklı işlemler, beceriler, boyutlar, yöntem ve teknikler yer almaktadır. Yazma, zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belirli kurallara uygun olarak yazıya aktarma işlemidir. Yazma oluşum olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar süren basamakları içermektedir. Yazma alt becerilerinde kalem tutma, sesleri yazma, ön bilgileri hareketlendirme, bilişsel düzenleme, metin oluşturma, gözden geçirme gibi farklılıkları içermektedir. Boyut olarak zihinsel ve fiziksel olarak tasarım, işlem ve paylaşma boyutlarını içermektedir.

Göç Kavramı ve Nedenleri

Göç, ekonomik, sosyal, politik nedenlerle kişilerin veya grupların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir barınma yerinden başka bir barınma yerine gitme işi, yer değiştirme, geziniş, diaspora olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Göç oluşumu milletlerin homojen duruşunu değiştirmekte ve toplum içinde mübadiller, misafirler, yabancı öğrenciler, mülteciler gibi değişik toplulukların gereksinim ve sıkıntılarını göz önüne getirmektedir. Mülteci, kendi ülkesinde karşılaştığı işkenceden, siyasi veya dini sömürden uzaklaşmak için bulunduğu yerden mecburen ayrılan ve geri dönme ihtimali bulunmayan kişilerdir (Dalhouse, & Dalhouse, 2009; Roxas, 2010; akt. Şeker, & Aslan, 2004).

Toplumdaki diğer kesimlerle kıyaslandığında mülteciler sosyal ipham, sosyoekonomik güçlükler, yaşanan travmatik hadiseler sebebiyle geleceğe dönük planlarını gerçekleştirmek için daha az şansa sahiptirler (Hodes, 2000; akt. Şeker, & Aslan, 2004).

Göç, kişi veya kişilerin, sebebi her ne olursa olsun yaşadıkları ülke içerisinde veya uluslararası bir sınırı geçerek, süresi ve yapısına bakılmaksızın gerçekleştirdikleri yer değiştirmeye dayanan nüfus hareketleridir (Baldık, 2018).

Savaşlar, insanların hayatlarında büyük bir değişime ve büyük trajedilerin yaşanmasına neden olması yönüyle toplumsal vakalardır. Ülkesinde savaş gerçekliği ile karşılaşan insanlar, bu durumla mücadele etme imkân ve kabiliyetinden yoksun olduklarında kendini ve ailesini koruma amacı ile buldukları yeri terk etmek isteğinde olurlar. Bu durum çoğu zaman, insanların başka ülkelere göç etmesine ve göçmenlik ve mültecilik olgusu ile karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Son olarak 2011 yılından itibaren devam eden Suriye'deki iç savaş sonucunda, halkın önemli bir kısmı başta Türkiye ve Ürdün olmak üzere çevre ülkelere, Avrupa ve Amerika'daki ülkelere göç etmişlerdir (Tosun, Yorulmaz, Tekin, & Yıldız, 2018).

Demokrasi ve ıslahat gayesiyle Mart 2011'de Suriye'de başlayan politik karışıklıklar Türkiye'yi tarihinin en büyük göç dalgalarından biriyle karşılaştırmıştır. Suriye'de gerçekleşen olaylar ile 250 kişilik topluluk 29 Nisan 2011 tarihinde ilk olarak Türkiye'ye gelmiş ve zaman geçtikçe şiddet hadiselerinin artmasıyla göç hareketi de artarak devam etmiştir (Seydi, 2014).

Ülkemiz coğrafi ve stratejik mevkiisi nedeniyle tarih müddetince kitlesel sığınma olaylarını da içine alarak geniş anlamda göç hareketlerine maruz kalmış ve milyonlarca göçmene ev sahipliği yapmıştır. Ülkemizde 1922'den günümüze kadar 6,5 milyondan fazla kişi yerleşmiştir. Bu sayıya çalışma ve eğitim gibi isteklerle gelen yabancılar dahil değildir. Türkiye'ye çalışma, eğitim ve diğer gayelerle gelmiş olan yabancılara yönelik rakamlara bakıldığında son 15 yılda yaklaşık 3,3 milyon yabancıнын yerleşme izni aldığı görülmüştür. Türkiye, doğusunda ve güneyinde çatışma ve tereddütlerin yaşandığı bazı Orta Doğu ve Asya ülkeleriyle, batısında refah düzeyi ve insan hakları standartları yüksek Avrupa ülkeleri arasında köprü konumundadır. Özellikle son yıllarda ilerleyen ekonomik ve politik gücü ve kararlı duruşu, Türkiye'yi düzenli ve düzensiz göçler için çekim merkezi haline getirmiştir. (GİGM, 2019).

Yaşanan olumsuzluklardan dolayı can ve mal güvenliği tehlikede olan ve ülkesi dışında bulunan, bulunduğu ülkenin vatandaşlığından yararlanamayan ve ülkesine de dönmeyi istemeyen kişiler mülteci, ulusal ya da uluslararası belgelerle herhangi bir ülkeye mülteci olarak girmek isteyen ve mültecilik unvanını almak için yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi ise sığınmacıdır (Bozkurt, 2018).

Mültecilerin hukuki durumuna ilişkin Ülkemiz 1951 Cenevre sözleşmesini kabul etmiştir. Sözleşmede bazı sınırlamalar vardır. Avrupa da meydana gelen olaylar ile ülkeye gelenlere mülteci denmektedir. Avrupa ülkeleri dışında yerlerden gelenler aynı koşullara sahip

olsalar ile mülteci sayılmamaktadırlar. Avrupa ülkeleri dışından gelenleri şartlı mülteci olarak geçici koruma statüsü ile kabul etmektedir. Yani Suriyeliler ise geçici koruma statüsündedir.

Göç olgusu, Afganistan tarihinde sabitleşmiş olgulardandır. Bu özelliği ile Afganistan bugün dünyanın temel mülteci kaynağı ülkelerinden biri olarak yerini hâlâ korumaktadır. Değişen tek şey sıralamadaki birinciliğini Suriye'ye vermesi olmuştur. Afganların göç deneyimleri ülkenin tarihî tecrübeleri içinde dikkat çeken benzerlikler söz konusudur. Bu sebeple Afganistan'ın göç tarihi 1979 öncesi, 1979-1992, 1992-2001 ve 2001 sonrası olarak dört ana döneme ayrılabilir (Yıldırım, 2000).

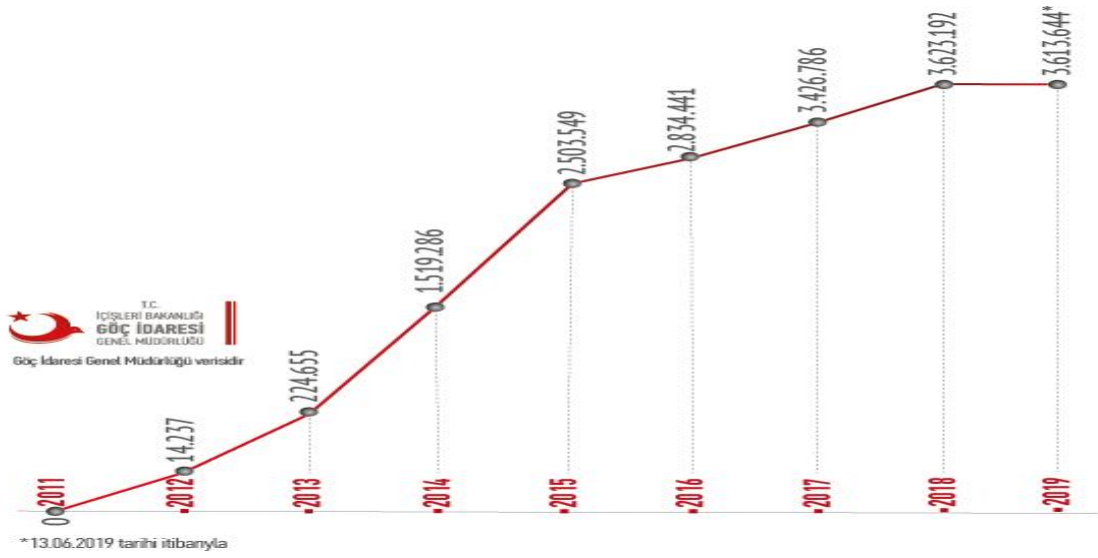
Taliban döneminin 2001 yılında sona ermesi ile Afgan zulmünün sona ermesi konusunda umutlar artsa da 2006 yılında güvenlik tehlikeli hal almış ve şiddet artarak daha yüksek seviyeye ulaşmıştır. Bazı Afganlar yaşamında düzelmeler elde etse de halkın neredeyse yarısı yoksulluk sınırının altında yaşamakta ve yaşanan olumsuzluklar nedeniyle bir milyon nüfusun çeyreğinden fazlası ülkesindeki yerinden edilerek yaklaşık üç milyon kişi Pakistan ve İran da yaşamına devam etmektedir (The Cost of War, 2009; akt. Yıldırım, 2000).

GİGM istatistiklerine göre Türkiye'de 2017 yılında yabancılara verilen yerleşme izinlerinde 30.241 kişi ile Afganistan altıncı sırada bulunmaktadır. 2017 yılında ele geçirilen düzensiz göçmenler içinde ise Afganistan 45.259 kişi ile üçüncü sıradadır. UNCHR Türkiye verilerine göre 31 Mayıs 2018 itibarıyla UNHCR'ye kayıt yaptıran toplam 362.943 kişinin %47'si Afganlılardan oluşmaktadır.

Geçici koruma statüsündeki bireyler ile ilgili genel istatistikler.

Geçici korumanın üç ana ögesi vardır: Güvenli topraklara ulaşma izni verilmesi, geri gönderme yasağının işlenmesi, temel ve acil insani gereksinimlerin giderilmesidir. Daha önce Türk yasalarında bulunmayan, kitlesel akınlarda sağlanacak "geçici koruma" sistemi, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile Türk hukuk sistemine girmiştir. Kanun, bu sistemin ayrıntılarının Bakanlar Kurulu yönetmeliğiyle belirlenmesini önermek suretiyle, bu alanda "Türk Göç Hukuku'nun oluşmasına olanak sağlamıştır. Türkiye'deki Suriyeliler geçici koruma statüsünde bulunmaktadır. 6458 sayılı YUKK ile Birleşmiş Milletlerin toplu sığınma kriterlerine tam olarak uyum sağlayan ve "Geçici Koruma" uygulanan Türkiye'deki Suriyelilerin durumuna da hukuksal bir dayanak kazandırılmıştır (Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı)".

UNCHR 2018 yılı sonu itibarı ile dünyada, 70,8 milyon cebri yerinden edilmiş birey, 25,9 milyon mülteci, 41,3 milyon kendi ülkelerinde yerinden edilmiş insan, 3,5 milyon sığınmacı olduğu bilgisini vermiştir.



Şekil 1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>' adresinden alınmıştır).

GİGM'e (2019) göre, Türkiye'deki kayıtlı olan Suriyelilerin sayısı 3 milyon 613 bin 644 kişi olduğu görülmektedir. Türkiye'deki Suriyelilerin; %46,23'ü 0-18 yaş aralığındadır. 0-18 yaş aralığında 1 milyon 670 bin 700 Suriyeli bulunmakta ve 10 yaşın altındaki Suriyeli sayısı ise bu ay 1 milyon 14 bin 795 kişi olduğu görülmektedir. Yani Suriyelilerin %28,08'i 10 yaşın altında olup ilk okuma yazma seviyesindedir.

Kayıtlı Suriyelilerin Türk nüfusuna oranı ülke genelinde %4,41. TÜİK'e göre Türkiye'nin nüfusu son olarak 82 milyon 3 bin 882 şeklinde açıklanmıştır. İçişleri Bakanlığı'nca yapılan açıklamada 8 Mart 2019 tarihi itibarıyla Türk vatandaşlığı verilen Suriyeli sayısı 79 bin 894 kişi olarak ifade edilirken yapılan açıklamaya göre ülkesine dönen Suriyeli sayısının 329 bin kişi olduğu ifade edilmiştir.

10 yaş altı olan %25,08'lik kısım ilköğretim seviyesinde olan öğrenci sayısını da vermektedir. Dolayısı ile ilk okuma yazma da karşılaşılabilecek problemlerin ne kadar büyük bir kısım olduğu ve dil probleminin aşılması için çalışmaların yapılmasının şart olduğu ifade edilebilir.

Tablo 1. Türkiye'deki Kayıtlı Suriyelilerin Yaş Tablosu

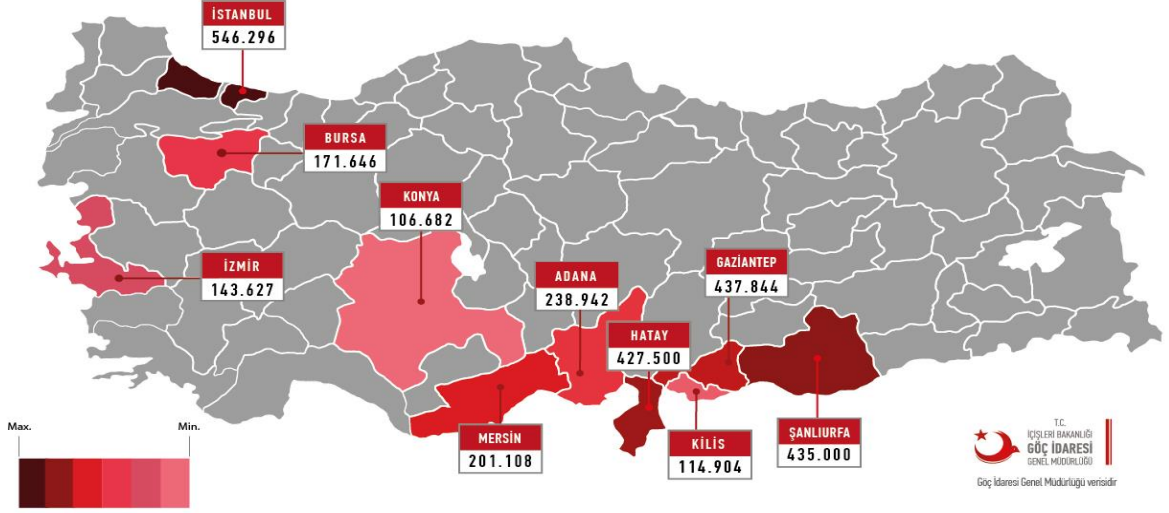
YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.956.459	1.657.185	3.613.644
0-4	269.013	251.136	520.149
5-9	254.793	239.853	494.646
10-14	199.430	184.952	384.382
15-18	148.839	122.684	271.523
19-24	315.955	228.243	544.198
25-29	204.680	146.222	350.902
30-34	169.295	124.323	293.618
35-39	119.819	94.611	214.930
40-44	79.168	69.918	149.086
45-49	58.684	55.779	114.463
50-54	47.459	45.363	92.822
55-59	32.980	33.314	66.294
60-64	23.061	23.735	46.796
65-74	23.694	24.944	48.638
75+	9.589	12.108	21.697

<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden ulaşılmıştır.

Yaş tablosuna göre kayıtlı Suriyelilerin yaş ortalaması 22,5 tir. Türkiye nüfusunun 2018 verilerine göre yaş ortalaması ise 31,7 olduğu bilinmekte ise Genç nüfus olarak tanımlanan 15-24 yaş aralığında 815 bin 721 kişi bulunmaktadır. Suriyeli genç nüfusun toplam Suriyeli sayısındaki oranı %22,57'dir. Türkiye'nin genç nüfus oranı ise %15,8dir (GİGM, 2019).

Verilerden yola çıkarak ülkemizde bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde etkisinin ne kadar büyük olduğu ve sorunların ülkenin eğitim sistemini de büyük şekilde etkileyebileceği söylenebilir.

Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı



Şekil 2. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı
“<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>” adresinden alınmıştır.

GİGM’e (2019) göre 13 Haziran 2019 tarihinden beri şehirlerde bulunan Suriyeli sayısı 3 milyon 504 bin 382 kişiye ulaşmıştır. Şehirlerde yaşayan Suriyeli sayısı ise mayıs ayına göre 23 bin 581 kişi artmış ve Suriyelilerin %96,98’i şehirlerde yaşamaktadır. Şu an için yalnız Adana, Çanakkale, Diyarbakır, Elâzığ, Gaziantep, Hatay, Kayseri, Kocaeli, Mardin, Tekirdağ, Şanlıurfa ve Kilis illerine yeni Suriyeli kaydı alınmaktadır ve bu şehirler dışında kalan yerlerde ise ciddi sağlık sorunları, evlenme ve yeni doğumlarda kayıt alınabildiği yeni kayıt alınan iller Göç İdaresi tarafından düzenli olarak değiştirilebilmektedir. Suriyelilerin yerli nüfusa göre en fazla yaşadığı il %80,61 ile Kilis, Suriyelilerin Türk nüfusuna göre yoğunluğunun en az olduğu şehir ise %0,02 oran ile Artvin’dir.

Suriye’de meydana gelen Arap baharından sonra oluşan savaş ortamı insanları göçe zorlamıştır. Türkiye göç konusunda açık kapı politikası izleyerek ülkemize Suriyeli ve Afgan mültecileri almış çeşitli şehirlere yerleştirmiştir. Bu şehirlerde Suriyeliler için kamplar oluşturulmuş ve göç edenlerin kampta yaşamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat Suriyeliler kamp dışında her yere yerleşerek sosyal, eğitim gibi birçok konuda sorun oluşturmuşlardır.

Bozkurt’a (2018) göre, kamp Suriyelilerin kamp dışına yerleşme nedenleri şunlardır:

1. Sığınmacılar Türkiye’ye yasal yollardan ulaşmadıklarından dolayı herhangi bir kayıt altına girmek istememeleri.
2. Kamplarda kurulan yerleşik hayata uyum sağlayamayan sığınmacıların daha rahat yaşamak için kamplardan ayrılmaları.
3. Maddi imkânları üst düzeyde olan kişilerin dışarıda yaşamayı seçmesi.

4. Birçok ilde kamp merkezlerinin dolu olmasından dolayı kamplardan ayrılmak istemeleri.
5. Türkiye’de akrabası bulunan sığınmacıların kampta kalmak yerine onların yanında yaşamak istemeleri.

Geçici barınma merkezlerinde yaşayan Suriyelilerin sayısı 13 Haziran 2019 tarihi itibarıyla 109 bin 262 kişi olarak açıklanmıştır. Bu sayı Mayıs 2019 da 125 bin 936 kişi, 2017 Aralık ayı sonunda ise 228 bin 251 kişi olarak belirtilmiştir. Buna göre kamplarda yaşayan Suriyeli sayısının 2018’in başından bu yana 118 bin 989 kişi azaldığı görülmektedir. Suriyelilerin sadece %3,02’si kamplarda yaşamaktadır (GİGM, 2019).

Kampları yaşam alanları olarak görmeyen Suriyeliler daha rahat yaşamak için şehirlere dağılmaktadırlar. Savaşın giderek sürecin uzadığını gören Suriyeliler toplumda kültür ve çatışmalara da yol açmaktadırlar. Göç ile gelen bu çocukların ana dilleri farklı olduğu için ülkemizde eğitimde ciddi sorunlar oluşturmaktadırlar. Öğretmenlerimiz yaşanan dil sorunu ve iletişimsizlikten dolayı eğitim öğretimde etkili olamamakta, öğrenci ile birbirini anlayamamakta ve hem öğrenci mutsuz olup kendini geri çekmekte hem öğretmen yetersiz hissederek motivasyonunu ve etkililiğini kaybetmektedir. Öğretmenler Suriyeli ve Afgan mülteci çocukları okuma yazma becerilerini artırmada, kültüre ayak uydurmalarını sağlamada ve kendini ifade eden birey olarak topluma kazandırmakta rolü büyüktür.

Suriyeli çocukların eğitiminin kalıcı olmayan planlar oluşturularak çözülemeyeceğinin farkına varılmasıyla, önemli proje olan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICLES) projesi 3 Ekim 2016 tarihinde faaliyete geçirilmiştir. Proje Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu ile MEB arasında 2 yıllık uygulama süreci planlanarak imzalanmıştır. Bu projenin maddi kaynağını Avrupa Birliği, 300 Milyon Avro harcayacağını dile getirerek projeyi uygulamaya koymuştur. Projenin en önemli amacı Suriyeli çocukların okullaşma oranını arttırmak ve okullaşan çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunu desteklemektir. PICLES projesi Suriyeli sayısının yoğun olduğu 23 ilde dil eğitimi, öğretmen ve yardımcı hizmetler personelinin istihdam edilmesi, rehberlik ve izleme değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Proje içerisinde Türkçe Öğreticileri ve Rehberlik Danışmanı görev almıştır. Projede istihdam olanağı elde edilenlerin maaşı ise PICLES bütçesinden karşılanmaktadır. Ayrıca proje de özellikle Türkçe öğretimi ile ilgili olarak yaz aylarında Suriyeli çocuklara telafi eğitimi verilmesinin gerçekleştirilmesi için çalıştay oluşturularak yaz aylarında Türkçe öğretim faaliyetleri desteklenmiştir (Bozkurt, 2018).

Örgün eğitime erişimi sağlanan öğrenci sayısı.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Eylül 2018 istatistiklerine göre 1.047.536 olan Suriyeli eğitim seviyesindeki popülasyonun aşamalı olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî (GEM'ler hariç) okulda kitlesel göçle ülkemize gelen 478.221 geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci Türkçe müfredatla eğitim görmektedir. 18 ilimizdeki 211 GEM'lerde ise hepsi Suriyeli olmak üzere 90.512 öğrenci yoğun Türkçe öğretimi başta olmak şartıyla eğitim almaktadır. Aynı zamanda açık okullara kayıtlı 17.624 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 643.058 (316.485) kız (%49,22), 326.573 erkek (%50,78) kitlesel göçle ülkemize gelen öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Eylül 2018 verilerine göre Ülkemizde 1.234.439 eğitim çağında ana dili Türkçe olmayan öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 732.072 (%59,30) okula erişimi sağlanmıştır. Ana dili Türkçe olmayan bu öğrencilerin 620.077'si (%50,23) e-okul sistemine; 90.512'i (%7,33) Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS)'e kayıtlıdır. Suriyeli öğrenciler e-Okulda 581.718 kişi, Afgan öğrenci sayısı ise 581.718 dir. Yani E-okuldaki kayıtlı öğrenci sayısının %93 ü Suriyeli, %4 ü Afgan öğrenci oluşturmaktadır.

Eğitim kademelerine göre okullaşma.

Resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim seviyelerine göre okullaşma oranları ana okul %33,86, ilkokulda %96,50, ortaokulda %57,66 lise eğitimi ise %26,77 olarak belirlenmiştir. Buna göre okullaşma en fazla ilkokul, en az ise lise eğitiminde görülmektedir.

Türkçe kurslarına katılan Suriyeli kursiyerler.

Dil sorunu Suriyelilerin ve Afgan mültecilerin eğitime uyum sürecinde ve sosyal hayata katılabilmeleri hususunda güçlükler oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, örgün eğitim uygulamalarının yanında Suriyelilere ilişkin olarak Türkçe öğretimi başta olmak üzere yüzlerce alanda Halk Eğitimi Merkezlerinde yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında kurslar düzenlemektedir. Bu kurslara 345.927 Suriyeli kursiyer erişim sağlamıştır.

Bu kapsamda Bakanlığımız farklı yaş gruplarında ana dili Türkçe olmayanlar için Türkçe Öğretimi modülleri geliştirmiştir. 6-12, 13-17 yaş gruplarına ve yetişkinlere yönelik A1, A2 ve B1 seviyelerinde 2014-2018 yılları arasında genel toplamı 258.260 kursiyer Yabancılara Türkçe Öğretimi kurslarından yararlanmıştır.

Bir mülteci zulüm, savaş veya şiddet nedeniyle ülkesinden kaçmak zorunda kalan kişidir. Mültecinin ırk, din, milliyet, siyasi fikir veya belirli toplumsal gruba üyelik sebebiyle köklü bir zulüm korkusu vardır. Büyük olasılıkla eve geri dönemezler ve savaş, şiddet ülkelerinden ayrılma nedenlerindedir (Peterson, Meehan, & Durrant, 2016).

United Nation High Commissioner For Refugees (UNHCR)'nin 2017 yılındaki Küresel Eğilimler raporuna göre; dünyadaki bütün mültecilerin %68'inin geldiği ülkeler; Suriye, Afganistan, Güney Sudan, Myanmar ve Somali'dir. Güç kullanarak yerinden edilmiş yaklaşık 4,8 milyon Afganlının 1,8 milyonunu ülke içi yerinden edilmiş kişiler, 3 milyonunu ise mülteciler/sığınmacılar oluşturmaktadır. 2017'deki en büyük ikinci mülteci nüfusuna sahip olan Afganlıların büyük çoğunluğuna Pakistan ve İran ev sahipliği yapmaktadır (Global Trends, Forced, 2018; akt. Yıldırım, 2018).

Afganistan tarihinde düzenli göç veren ülkelerdendir. Bu yüzden Afganistan Dünyanın ana mülteci kaynağı olan ülkelerinden biridir. Arap baharından sonra dünyada en çok göç veren ülke Suriye olsa da Afganistan ikinci sırada olarak göç istikrarına devam etmektedir. Afganların göç deneyimleri de ülke tarihi ile alakalı durumlara göre oluşmuştur.

Göç nedenleri.

Göç birçok sebebi barındıran karışık ve çok yönlü bir olgudur. Göçün en temel sebebi, kişinin kendini güvende hissedebileceği ve daha güzel yaşam geçirebileceği bir coğrafyaya ve yönetime olan ihtiyaç ve beklentisidir. Bu bağlamda; sanayileşme ve buna bağlı şehirleşme, kapitalizm hızla gelişmesi, gelir dağılımındaki eşitsizlik, iş gücü ihtiyacı, siyasi karışıklıklar, ekonomik sıkıntılar, dış/iç savaşlar ve terör, dini nedenler ve göçmen kaçakçılığı şebekelerinin insanları aldatmaları birer göç sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır (TBMM Komisyonu, 2010).

Göç nedenleri başlıklara ayırırsak;

1. Ekonomik Nedenler
2. Siyasi ve sosyal nedenler
3. Dinsel nedenler
4. Coğrafi ve ekolojik nedenler olarak dört başlığa ayırabiliriz.

İnsanlar daha iyi yaşam şartlarına sahip olabilme isteği ile göç etmektedir. Dünyadaki yaşam şartları maalesef her yerde aynı olmadığından dolayı iş imkânlarının sınırlı olduğu bölgelerden iş imkânı fazla olan bölgelere ekonomik amaçlı daha iyi şartlarda yaşamak amacı ile insanlar göç etmektedirler. Bazı bölgelerde hala rejimlerin devam ettirdiği baskı ve zulümlerden kurtulmak isteyen insanlar göç etmektedirler. Günümüzde her dinden ortaya atılan terör savaşları dolayısıyla zulüm yaşayan insanlar yaşadıkları bölgeleri terk etme isteği

göstermektedirler. Geçim kaynakları sınırlı, sarp kurak bölgede yaşayan insanlar daha verimli yerlere göç etmektedirler. Göç tarihi çok eski olup insanların var olduğu günden itibaren bu yer değişme hareketi bulunmaktadır. Dinsel olarak göç tarihi haclı seferlerine dayanmaktadır.

Yıldırım (2018) de Afganların göç nedenlerine genel olarak baktığında Sovyet işgali, Taliban baskısı ve ekonomik nedenler olarak ayırmıştır. Tacik kökenli olan az kısım son yıllarda Türkiye'ye göç etmekte olduğu görülmüştür. Afganların ülkelerinde kalıcı bir rejimin kurulmasının zor olduğu görülmekte ve Türkiye'ye yönelik göçlerin artacağı tahmin edilmektedir. Afganlar için Türkiye transit bir ülke özelliği gösterdiği için vatandaşlık alma amaçlı Türkiye'ye yönelmektedirler. Bu arzusu gerçekleşmeyen Afganlar ise Avrupa'ya yönelmektedirler. Vatandaşlık alarak yerleşik düzene geçme amacı mültecilerin göçebeliklerini ortadan kaldırmalarını sağlayarak yasal statü elde edeceklerdir.

Göç ile gelen öğrencilerin eğitimi.

Göç olgusu son dönemde sosyal ve ekonomik bir olgu olmanın çok ötesine geçerek politik bir anlam kazanmış, ülke politikalarının önde gelen konularından biri haline gelmiştir. Göçle gelen çocuğun veya bireyin uyumunu sağlamak için eğitilmesi gerekmektedir (Demirtaş, 2019).

Ergün'e (2018) göre, Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitim almalarını engelleyen nedenlerden biri de kamp dışındaki geçici eğitim merkezlerine ulaşım sorunudur. Kampların çoğunda servis imkanının olmaması, eğitim merkezlerinden uzakta olan Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini olumsuz etkilemektedir. Eğitime erişimi engelleyen diğer bir durum da kız ve erkek çocuklarının ayırt edilmesidir. Kamp içinde veya kamp dışında bulunan özellikle maddi imkânı iyi olmayan ve bu konuda farklı sorunlar yaşayan aileler kız çocuklarını erken yaşta evlendirmekte, bu durum da kız çocuklarının eğitim alamamalarına neden olmaktadır. Maddi imkânları yetersiz olan ailelerin çocukları, bu hususta temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için herhangi bir işte çalışmaları gerektiği düşüncesindedir.

Ders kitapları yetişkinlere Türkçe öğretim sürecinde genellikle kullanılırken Suriyelilerin Türkiye'ye gelmesinden sonra birçok yaş seviyesini kapsayan bir sürece dönüşmüştür. Günümüzde Suriyelilerden her yaştan kişi Türkçeyi öğrenmeye çalışmaktadır. Yetişkinlerin eğitiminde İstanbul, Yeni Hitit, Yedi İklim ve Gazi Tömer kitapları kullanılırken çocuklar için temel materyal Türkçe Öğreniyorum adlı kitap seti kullanılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan "Türkçe Öğreniyorum" seti ders kitabı, çalışma kitabı, dinleme kitapçığı ve ses CD'lerinden oluşarak seriyi oluşturan 4 kitaptan her biri orta öğretim 1 – 4. sınıflarda okutulmak üzere biçimlendirilen kitaplar A1 ve A2 düzeylerinin kazanımlarını içermektedir. "Türkçe Öğreniyorum" seti 11-15 yaş arası kişilere ilişkin hazırlanan kurslarda

kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Diğer ülkeler ve Türkiye'ye ait kültürel öğelere değinilerek hazırlanan "Türkçe Öğreniyorum" seti gereksinim doğrultusunda yönergeleri Arapçaya tercüme edilmiştir. Suriyeli çocuklar için farklı dil öğretim ortamlarında kullanımlarına sunulmuştur.

Cin'e (2018) göre, mültecilere yönelik planlı bir eğitim hizmeti verilmesi için başarılı sonuçlar oluşturabilecek kararlar alınmalıdır. Türkiye'de Suriyeli mültecilere yönelik eğitim hizmetlerinin planlı şekilde verilmesini engelleyen birçok problem vardır. Bu problemlerden en önemlisi eğitim faaliyetlerinin tam olarak oturtulamaması ve devletin mültecilerin eğitim sistemine bulduğu çözümlerin karşılığını bulamamasıdır.

Türkiye'ye farklı sebepler ile göç eden Suriyeli ve Afgan mültecilerin ülkemizde ne kadar kalacağına dair yaşanan belirsizlikten kaynaklanan birçok sorun vardır. Bu sorunların başında dil problemi, iletişim kurulamaması gelmektedir. Bu da başta eğitim olmak üzere her alanda problem oluşturmaktadır. Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere hangi dilde eğitim verilmesi hususunda fikirler dile getirilirken öğrencilerin kendi dilinde mi yoksa Türkçe mi eğitim verilmesi gerektiği tartışılmalıdır. Ülkemizde bulunan bazı illerimizde kurulan Geçici eğitim merkezleri (GEM) bu öğrencilere dersleri Arapça olarak verip Türkçeyi yabancı dil olarak vermektedir. Biz eğitim öğretimde nasıl İngilizce öğreniyorsak onlarda GEM'lerde Türkçeyi bu şekilde yabancı dil olarak öğrenmektedirler. GEM'ler dışında kurulan çadır kentlerdeki Suriyeli çocuklara eğitim Arapça olarak verilmekteyken kamp dışındaki çocuklara Türkçe eğitim verilmektedir. Böylece oluşan dil sorunu sebebi ile eğitim öğretimde birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Suriyeli ve Afganlı öğrencilerin Türk çocukları ile aynı eğitimi alması hem onlar açısından dezavantaj oluşturmakta hem de eğitimin niteliği düşerek Türk öğrencilerde de problem oluşturmaktadır. İletişim sorunu çözmek için Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda kalıcı çözümler sunması gerekmektedir. Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin Ülkemizde ne kadar süre ile barınacakları açığa kavuşturularak ona göre bir plan oluşturulup bu plan dahilinde hareket edilebilir. Aksi halde problemler günden güne artacağı için farklı birçok sorunda oluşacaktır.

Suriyelilerin eğitiminde birinci seçenek, Suriyeli öğretmenler tarafından Suriye müfredatına göre hazırlanan Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretileri kapsayan GEM'lerdir. Kamp içinde ve dışında toplam 425 GEM vardır. Kamplarda bulunan 36 GEM'de toplam 82.503 öğrenci eğitim görmekteyken, kamp dışındaki 389 GEM'de 166.399 öğrenci bulunmaktadır. En çok GEM'in yer aldığı il Hatay'dır. Zira 51.267 öğrenci ile Türkiye'nin en çok Suriyeli öğrencisi olan ili de Hatay'dır. Kamp içindeki okul çağı nüfusun yüzde 90'dan fazlasının okullaştığı görülürken, kamp dışında bu oran yaklaşık yüzde 25'tir. Dolayısıyla kamp

dışında okullaşma oranı daha azdır. GEM’lerde halen toplam 12.759 eğitim personeli hizmet vermektedir. GEM’lerde Suriye müfredatı olduğundan ve dersler Arapça işlendiğinden personelin büyük bir kısmı da Suriyeli öğretmenlerdir (GİGM, 2019).

Kırmızı ve Ünal (2016)’da Suriyeli sığınmacılara Türkçeyi öğretmek ve böylece onları bir an önce üretir ve çalışır hale getirmek; şüphesiz devletin ve dolayısıyla öğretmenlerin görevidir. Türkçe öğretimi konusunda en büyük sorumluluk da ilkokulda görevli olan sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Ancak Suriyelilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim aldıkları söylenemez. Suriyeli mültecilerin Türk çocukları ile aynı sınıflarda eğitim alıyor olmalarına rağmen, öğretmenlerin bu konuda herhangi bir eğitim almamış olmaları, büyük sorunlara sebep olabilmektedir. Sınıfında ana dili Türkçe olmayan ve hatta farklı bir yazı sistemi ve harflerle okuyup yazan bu çocuklara nasıl eğitim vereceğini bilmeyen öğretmenler ne yapacakları konusunda biraz da kaderlerine terk edilmiş haldedir. Bu sebeple sınıflarında Suriyeli bulunan öğretmenlere bu konuda yeterli düzeyde eğitim verilmesi sorunun çözümüne katkı sağlayabilir.

Farklı seviyelerde Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranları çeşitlilik göstermektedir. Okullaşmanın en fazla olduğu kademe ilkokuldur. Kademeler arttıkça okullaşma oranının düştüğü görülmektedir. Sınıf seviyesinde ise okullaşma en çok birinci sınıflarda, en az ise 11. sınıf seviyesindedir. Okullaşmanın 12. sınıfta daha fazla olmasının tahmini sebebi MEB tarafından yapılan yeterlilik sınavıdır. Bu sınav sayesinde öğrenciler GEM’lerden mezun olabilmektedirler. Lise kademesinde okullaşmanın az olmasında etkili iki faktör vardır: Birincisi erkek çocuklar aileye finansal destek sağlamak için çalışmak durumundadır. İkincisi ise ne yazık ki lise çağına gelen genç kızların erken yaşta evlendirilmesidir (GİGM, 2019).

Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen öğrencileri olan öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken birçok husus olduğu görülmektedir. Bu hususlardan bazıları şunlardır (Işıl, & Candoğan, 1990; Calp, 2003; Öz, 2003; Güleriyüz, 2004; Çelenk, 2007; akt. Kırmızı, & Ünal, 2016).

- 1- Öğrencilerin kolay anlayabilecekleri kısa cümlelerle konuşulmalı,
- 2- Bildiği Türkçe kelimeler tespit edilmeli,
- 3- Bütün dil becerileri birlikte yürütülmeli,
- 4- Resimlerden yararlanılmalı,
- 5- Aşamalı metinler verilmeli,
- 6- Seviyelerine uygun okuma anlama çalışmaları yaptırılmalı,
- 7- Öğretmen doğru ve güzel konuşarak örnek olmalı,
- 8- Konuşmada geçen iş ve eylem gösterilmeli,

- 9- Türkçeyi iyi bilen öğrencilerden yararlanılmalı,
- 10- Öğrenciler birbirleri ile okul dışında da Türkçe konuşmaya özendirilmeli,
- 11- Öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmamaları sağlanmalı,
- 12- Kolay okuma materyali seçilmeli,
- 13- Türkçe öğretiminde diğer derslerden de yararlanılmalı,
- 14- Öğrenciler buldukları düzeye göre geliştirilmeye çalışılmalı,
- 15- Öğrencinin öğretmene güveni sağlanmalı,
- 16- Türkçe konuşamayan öğrenci için sabırlı bir tavır sergilenmeli,
- 17- Öğrencinin sevebileceği Türkçe şarkı ve türkülerden yararlanılmalı,
- 18- Oyunlardan yararlanılmalı,
- 19- Sık sık bütün öğrencilerin katılacağı çalışmalar yaptırılmalı, aile iletişimi sağlanmalı.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilkokul öğretmenlerinin Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimleri ve bu süreçte yaşadıkları sorunlar hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik deneyimleri ile ilgili araştırmalar.

İlgili literatürde ilkokul öğretmenlerinin Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında incelendiğinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma ile ilgili olduğu düşünülen çalışmalar belirtilmiştir.

Yurt İçinde yapılan araştırmalar.

İlkokul öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik yaşadıkları sorunlar çerçevesinde Türkiye'de yapılan araştırmalara rastlanmış, Türkçe öğretimi bağlamında ilkokul öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin konunun ele alınmadığı görülmüştür. Bu çalışmaların Suriyeli öğrenciler mülteci olarak kabul edilmiş ve bu şekilde çalışmalar ele alınmıştır. Suriyeliler adı altında ele alınan çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda mülteci öğrenciler adı altında tüm uyruklardan mülteci öğrenciler ele alınmış, sadece Afgan mültecilere yönelik olan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalardan araştırma ile ilgili olduğu düşünülen bazılarına yer verilmiştir.

Demirel (1993), bildiride ilkokullarda okutulan Türkçe dersinin öğretimi ve karşılaşılan başlıca sorunlar üzerinde durulmuş ve çözüm yolları önerilmiştir. Öncelikle ilkokullardaki Türkçe öğretim programı çağdaş program geliştirme anlayışına göre değerlendirilmiş ve daha

sonra dil öğretiminde temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerin öğretimi ve bu becerilerin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar üzerinde durulmuştur. Bu amaçla ilkokul öğretmenlerine temel dil becerilerinin öğretimi konusundaki görüşlerini almak üzere bir anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar irdelenmiş ve dil öğretimindeki çağdaş gelişmeler ışığı altında çözümler önerilmiştir.

Sarı (2000), araştırmasında iki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken yaşadıkları problemleri ortaya koymak amacıyla yapılmış, nitel çalışmadır. Araştırmada, öğrencilerin karşılaştığı sorunlar, çözümlene yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma aşamaları için ayrı ayrı ele alınmış ve hangi aşamada hangi problemin yaşandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. İki dilli öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenler ve öğrencilerinin yaşadıkları problemler, dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı isteksizlik, materyal eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak ifade etmişlerdir.

Uşaklı (2005), araştırmada İzmir iline göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademe okuyan çocuklarının Türkçe öğretimlerinde öğretmenler tarafından belirtilen problemler araştırılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ifade ettiği problemler anlama, anlatma, dilbilgisi ve çevre şeklinde dört alt temada toplanmıştır. Öğretmenlerin belirlediği sorunlar ile öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları okul programı, kıdemleri, İzmir metropolünde çalıştıkları ilçe; öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ve okuldaki göç ile gelen öğrenci oranı değişkenleri arasındaki farklara bakılmıştır.

Durmuş Çelebi (2006), makalede anadili öğretimi, yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde eğitim incelenmektedir. Türk dilinin mevcut sorunları içerisinde; anadili öğretimindeki yetersizlik, yabancı dillerin olumsuz etkileri, yabancı dilde eğitim, yabancı dile özenme ve yeni sözcük üretimindeki yetersizlikler sayılabilir. Bir yandan bir grup dildeki yabancı sözcüklerin azaltılması ve yeni sözcüklerin üretilmesini savunurken, diğer yandan bir başka grup küresel dünyada yabancı sözcüklerin dile katılımını önlemenin imkânsızlığını savunmaktadır. Bir diğer grup yabancı dil öğretimin önemini ve yabancı dil öğretimindeki sorunlara olası çözüm önerilerini araştırmayı vurgularken, diğer bir grup yabancı dilde eğitime inanmakta ve Türkçenin bir bilim dili olamayacağını savunmaktadır. Anadili bir ulusun kimliğini, kültürünü ve benliğini yansıtan bir araçtır. Aslında anadili öğretimi hemen tüm ülkelerde tartışılan en önemli konulardan birisidir.

Belet (2009), çalışmada öğrencilerin ana dilini doğru olarak öğrenerek rahatça kullanmalarının, bireylerin hem sosyal dili öğrenmelerine hem aile çevresiyle samimi ilişki

oluşturmalarına hem de kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmada Norveç'te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin Norveç'te yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin; anadiline hâkim olmak ve iyi iletişim sağlamak ve buldukları milletin dilini öğrenmede başarılı olmak gibi hedeflere sahip olduklarını dile getirmişlerdir Katılımcılar; Türk öğrencilerin ana dillerini daha çok aile çevresinde kullandıklarını, öğrencilerin anlama ve ifade becerinde problemler olduğunu belirterek bu problemlerin giderilmesine ilişkin ana dili Türkçenin öğretimini içeren programlara Türkçe derslerinin konulması, kaynakların sayısının artırılması, kitap okuma faaliyetlerinin geliştirilmesi ve farklı eğitim CD'leri yoluyla öğrenme ortamlarının oluşturulması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Güler (2010), çalışmasında rejim etkinliğini 2002–2010 yılları arasında Afganistan'a yapılan toplu dönüşleri, gönüllülük esas ve sürdürülebilirlik bakımından inceleyerek sorgulamaktadır. Analiz, uluslararası mülteci rejiminin Afganistan örneğinde etkin olmadığı sonucuna ulaşmakta ve daha etkin bir mülteci rejimi için devletlerarası iş birliğinin ortak çıkar yerine ortak insani bilinç temelli olarak tanımlanmasını önermektedir. Mültecilerin uluslararası korunması devletlerin, rejimin temel ilke ve normlarından olan ve gönüllülük esasıyla tanımlanan zulüm riski olan yere geri göndermeme kuralına riayeti ile ölçülmüştür. Gönüllü geri dönüşün kalıcılığı ise dönüşlerin sürdürülebilirliği ile tanımlanmıştır. Makalenin değerlendirme kısmında, rejim etkinliği düzeyinin rejim ile nedensellik ilişkisi sorgulanarak, uluslararası mülteci rejiminin daha etkin olabilmesi için çıkarımlarda bulunulmuştur.

Seydi (2013), çalışmasında çalışmanın amacı çatışmaların Suriye'de eğitimde oluşturduğu problemlerin, Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimini ve eğitim için Türkiye'den beklentilerinin incelenmesidir. Ülkelerindeki olumsuz olaylardan dolayı Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin, eğitimle ilgili sıkıntıları ve Türkiye'den isteklerinin olduğu görülmüştür. Gelecekteki Suriye eğitiminin yapılandırılmasına ve Türkiye'deki Arapça dil eğitimine ilişkin isteklerinin olduğu ifade edilmiştir.

Şeker ve Aslan (2014), bu makalede mülteci çocukların eğitimi, eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar tartışılmaktadır. Bu çalışma ile mülteci çocukların durumlarına, eğitim gereksinimlerine, yaşadıkları problemlere dikkat çekilerek, konunun önemi ile ilgili farkındalık oluşması ve az sayıda olan yerli çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada Türkiye'de mültecilik kavramı, mülteci çocukların yaşamında eğitimin yeri, bu süreçte karşılaştıkları sorunlar değerlendirilmiş ve eğitim süreci sosyal psikolojik kavramlarla tartışılmış ve konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Yıldız ve Tepeli (2014), Çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretecek/öğreten öğretim elemanlarının öğrenci algılarına üzerinden yeterliliklerinin belirlenmesidir. Çalışmada öğretmen yeterlilikleri konu alanına/alan bilgisine yönelik, öğrenme-öğretme sürecine/öğretmenlik mesleğine yönelik, program ve içerik bilgisine yönelik ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde öğrenme gelişimini izleme ve değerlendirme becerilerine yönelik olmak üzere dört alanı kapsayacak şekilde araştırılmıştır. Bu araştırma ile yabancı öğrencilerin algıları üzerinden YDTÖ alanında görev alan/alacak öğretim elamanlarının sahip olması beklenen yeterliliklerinin belirlenmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

Deniz, Keray ve Dinçer (2015), bu çalışmanın amacı Türkçe eğitiminde anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme ağırlıklı araştırmaları inceleyerek bu araştırmaların içerik analizlerini farklı açılardan sunabilmektir. Sonuçta 2005'ten beri Türkçe eğitimi ile ölçme ve değerlendirme disiplinini kapsayan araştırmaların hız kazandığı, ancak hâlâ araştırmalarda farklı ölçme ve değerlendirme araçlarına fazla yer verilmediği, başarının ölçümünde genelde çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların tercih edildiği görülmüştür

Demiral (2015), çalışmasında ülkemizde bulunan misafirlerin sığınmacı kimliğiyle burada buldukları için sığınmacı ve mülteci kavramları arasındaki fark göz önünde tutularak, sığınmacıların aile yapısı, ekonomik halleri, eğitim, din, kamusal alanla ilişkileri ve toplumsal hayatlarını belirlemek amacıyla on altı kişi ile görüşülmüş ve bu görüşmeler incelenmiştir.

Hamidi (2015), bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretiminde karşılaştığı sorunlar ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretirken karşılaştığı sorunlar; öğrencilerin okuduğunu anlama, ailenin yetersiz eğitim ve kültür seviyesi, öğrenci ve öğretmen arasında iletişim problemi olduğu, Türkçe öğretim sistemi ile müfredatta eksiklikler bulunduğu ve kelime hazinesinin eksikliği şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler; Türkçe öğretim programı ve sisteminin yeniden gözden geçirilip ele alınabilmesi, farklı ana dillere sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu bölgelere yönelik yeni öğretim programlarının oluşturulabilmesi, üniversitede verilen öğretmenlik eğitiminde öğretmen adaylarına verilen derslerin içeriği ana dili farklı öğrencilere yönelik hazırlanabilmesi, öğretmenlere Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer, verilebilmesi şeklinde sıralanmıştır.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015), raporunda İstanbul'daki farklı ilçelerdeki devlet okullarında kayıtlı olan Suriyeli öğrenciler, Türkiyeli öğretmenleri ve okul idarecileriyle görüşmeler yaparak İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi tarafından devam ettirilen bir araştırmada belirlenen sorunlar ve bu sorunlara ilişkin politika ve

uygulama önerileri yer almaktadır. Suriyeli ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yapılan odak görüşmelerde de Türk eğitim sistemi içindeki deneyimleri incelenmiş; yaşadıkları problemler ve nasıl bir destek bekledikleri araştırılmıştır.

Ardıç Çobaner (2015), bu çalışmada BM Çocuk Hakları Sözleşmesi kapsamında Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların medyada nasıl gösterildiği araştırılmıştır. Bu amaçla, Hürriyet, Radikal ve Yeni Şafak gazetelerinin internet sitelerinde altı ay içerisinde yayınlanan haberler, içerik analizi ve söylem analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan temel haklardan hayatta kalma, korunma, gelişme ve katılma hakkı kapsamında; Suriyeli mülteci çocukların hayatlarını tehdit eden sorunlara, eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere ulaşmalarında yaşadıkları sıkıntılara haberlerde fazla yer verilmediği; çocukların genel olarak “olumsuz” konular içerisinde “mağdur çocuklar” olarak aktarıldığı ve seslerine yeterince yer verilmediği görülmüştür.

Balcı (2016), bu çalışmada ilkokul ve lisede Türkçe öğreticisi olarak görev yapan, ana dili Türkçe olmayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ulaşılan bulgular sonucunda öğretmenlerin kendilerini Türkçede yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016), araştırmanın amacı Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum deseni kullanılmıştır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), araştırmanın amacı okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları problemleri belirleyerek, sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma deseni olan fenomenoloji (Olgu bilim) deseni kullanılmış olup araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin aile özellikleri, karşılaşılan sorunlar, sorunlara ilişkin sunulan çözümler ve öneriler teması olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Aile özelliklerinde Türkiye’de yaşama nedenleri, aile yapısı, maddi imkânlar, öğrencinin eğitimiyle ilgilenme durumu, göç sebepleri gibi verilere ulaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar; dil sorunu, davranış sorunu, Milli Eğitim-okul iş birliği sorunları, okul- aile iş birliği sorunları ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar olarak beş alt tema oluşturulmuştur.

Erdem (2017), sınıfında mülteci öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemler ve problemlerin çözümüne yönelik önerilerini sunduğu çalışmasında amacı mülteci öğrencilerin olduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunların ve bu öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konmasıdır. Araştırmada öğretim sürecinde ana problemin dil sorunu olduğu, araştırmacıların mülteci

öğrencilerin gereksinimlerine göre içeriği oluşturmadıkları, öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik araç gereç ihtiyaçları olduğu, değerlendirme aşamasında öğretmenlerin objektif bir yöntem geliştirmedikleri gibi bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda mülteci öğrencilere dönük olarak mesleki gelişim ihtiyacı içerisinde oldukları tespit edilmiştir ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Aykırı (2017), çalışmasında amacı sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları problemlere yönelik fikirlerini ifade etmektir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin genelinin, Suriyeli öğrencilerin eğitimine ilişkin eğitim almadıkları fakat eğitim almak istedikleri, Suriyeli öğrencilerle olumlu iletişim kurdukları, öğrencilerin velileri ile olumsuz iletişim kurdukları, öğrencilerin eğitim öğretim durumlarının olumsuz olduğu, kişi ve kurumlardan destek almadıkları görülmüştür.

Kanbur (2017), bu araştırma, ilkokulda çalışan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının yeterlik boyutunda erkek öğretmenler lehine; okulun sosyoekonomik çevresine göre orta sosyoekonomik çevre lehine; sınıflarında mülteci öğrenci olma durumuna göre iletişim boyutu hariç sınıflarında mülteci öğrenci olan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni hali, branşı, kıdemi, öğrenim düzeyi, öğretmenlerin çocuklarının olup olmaması durumlarına göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ertaş ve Çiftçi (2017), araştırmada Türkiye'nin Suriyeli mültecilere yönelik uyguladığı eğitim politikalarına ve çalışmalarına değinilmiştir.

Göktuna, Serpil, Yaylacı ve Yaylacı (2017), nitel araştırmanın amacı, Eskişehir örneğinde, mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik oluşturulan eğitim faaliyetlerinin genel halini ortaya koymak ve genel bir değerlendirme yapabilmektir. Araştırma sonuçları, eğitim hizmetlerinin sunumunda, hak temelli yaklaşıma ve etkinliklerin planlanması ve uygulanması sürecine sığınmacı ve mültecilerin de katılımının gerekliliğini belirtmektedir.

Göktuna yaylacı (2017), bu çalışmanın amacı Suriyelilerin ve şartlı mültecilerin Eskişehir yerel basınında nasıl ifade edildiklerini ortaya koymaktır. Gazetelerin Suriyelilere yönelik haberlerde daha olumsuz bir bakışa sahip oldukları, şartlı mülteciler ve özellikle Suriyelilerle ilgili haberlerin makro düzeydeki siyasi tartışmaları kuvvetli şekilde yansıttığı görülmüştür.

Kağnıcı (2017), araştırmasında Suriyeli mülteci çocukların eğitim şartları ve okula uyum aşamalarında okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluklara ilişkin bir bakış açısı oluşturmaya çalışılmıştır.

Özkan, Demir ve Özdemir (2017), bu çalışmanın amacı, akademisyen/öğretmenlerin yenilikçi, uygulanabilir ve teknoloji destekli yaklaşımlara karşı farkındalığını artırmak, yenilikleri keşfetmelerini sağlamak, akademik/mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak ve tüm bunlar için bir yöntem önermektir.

Biçer ve Kılıç (2017), bu çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin kullandığı Türkçe ders kitaplarına yönelik fikirlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerden alınan fikir ve önerilere göre, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarının içeriği, biçimsel özellikleri, öğrenci seviyesine uygunluğu, temel dil becerilerinin dağılımı ve etkinliklerin uygulanması hususunda düşünceler ortaya konmuştur. Sonuç olarak, öğretmenler ders kitabının farklı yönlerden birçok eksiğinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönündeki düşünceleri öne çıkarmaktadır.

Babayiğit (2017), bu araştırmanın amacı ilkökul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere ilişkin çözüm önerilerinin getirilmesidir. Yapılan tematik analiz sonucunda altı adet temaya ulaşılmıştır. Bu temalar şunlardır: 1. tema: öğrenci yaşının düşüklüğü, 2. tema: okulun ve sınıfın fiziksel yetersizliği, 3. tema: veli ilgisizliği, 4. tema: öğrenciden kaynaklanan sorunlar, 5. tema: veli tarafından harfin sesinin değil adının öğretilmesi, 6. tema: öğretmenlerin çözüm önerileri. Araştırma sonucunda önerilerde bulunulmuştur.

Tanrıkulu (2017), Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitiminde başta dil problemi olmak üzere, çözülmesi gereken farklı problemleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Dil problemini okullara kayıt sırasında oluşan sorunlar, geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasının ardından bazı öğrencilerin ara sınıflardan başlatılmasından oluşan sorunlar izlemektedir. Bu kapsamda Suriyeli çocukların eğitim ortamının dışında kalmamaları için alınması gereken bazı tedbirler sunulmuştur. Özellikle kız çocuklarının okula kayıt yaptırmaları problemi, Suriyeli ailelerin çocuklarını okula göndermelerini zorlaştıran faktörleri incelemek ve çözmek gerektiği için bu bağlamda eğitimde farklılık ve çoğulculuğun sağlanması, müfredatın çeşitlendirilmesi ve Suriyeli ailelerin çoğulculuğunun tanınması da bu çözümler arasında yer aldığı ifade edilmiştir.

İşleyen (2018), araştırmasında ortaokul düzeyinde görev yapan branş öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle kurdukları iletişimi ve bunun yanı sıra yaşadıkları iletişim engellerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine yer verilen bu çalışmada nitel yöntem

kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre Suriyeli öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden çoğunun dil ve kültür farklılığı yüzünden bu öğrencilere istenilen eğitimi veremedikleri ve iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları görüşme sorularına verdikleri cevaplardan tespit edilmiştir.

Kardeş ve Akman (2018), araştırmanın amacı Suriyeli mülteci çocukların eğitimleri ile ilgili görüş ve uygulamaları ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenme ve okula uyumla ilgili sorunları öne çıkmıştır. Öğretmenlerin mülteci çocukların eğitiminde kendini yeterli hissetmedikleri, sınıf ortamında mülteci çocuklara yönelik düzenlemeye gittikleri ve mevcut müfredatı çocukların eğitimi için yeterli görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler Suriyeli çocukların uyum problemlerinin çözümler için Türkçe dil eğitimi ve okul öncesi eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir

Şimşir (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimdeki problemlerinin giderilmesi için devlet ve sivil toplum kuruluşları faaliyete başlamış ve farklı çözümler sunulmuştur. Araştırmanın amacı MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokullarda eğitim veren öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre ortaya çıkan temalar; akademik problemler, dil ve iletişim problemleri, sosyal problemler ve önerilerdir.

Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018), araştırmada anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklarla Türkçe derslerini işleyen sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Ulaşılan verilerin analizi sonucu 3 temaya (Temel Sorunlar, Türkçe Dersine İlişkin Sorunlar, Çözüm Yolları) ve 5 kategoriye (İşleyişe İlişkin Sorunlar, İletişime İlişkin Sorunlar, Uyuma İlişkin Sorunlar, Programa İlişkin Sorunlar, Öğretmenlerin Geliştirdiği Sorun Çözme Yolları) ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, özellikle Türkçe derslerinde öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri (çoğunlukla) için büyük sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Moralı (2018), bu araştırmanın amacı PICTES projesi içeriğinde Türkçe öğreticisi olarak görev alan öğretmen görüşlerine göre; Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemleri ortaya koymaktır. Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların çocukların duyuşsal vaziyetinden, hedef dilden, araç gereçlerden, sınıf yönetiminden, sınıf ortamından ve aile iş birliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Özcan (2018), çalışmasında Türkiye'nin Suriyelilere yönelik takip ettiği eğitim politikası WillKymlicka'nın "Çokkültürlü Yurttaşlık" kuramı temel alınarak değerlendirmiştir. Kapsayıcı eğitim modeliyle Suriyeli öğrencilere sadece Türkçe öğretmenin ötesine gidilerek ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurulması bir eğitim verilmesi hedeflenmektedir. Türkiye'nin Suriyelilerin kültürel taleplerine duyarsız kalmadığını ortaya koymuştur.

Yıldırım (2018), çalışmasında Çalışmanın temel amacı, Kars il merkezinde yaşayan Afganların sahip olduğu şartları, problem ve gereksinimlerini belirlemektir. Çalışmanın sonucunda Afgan mültecilerin göç sonrası hallerinin, göç öncesine farklı bir değişim yaşadığı dile getirilse de yaşam şartları olarak ciddi eksikliklerin hâlâ var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baldık (2018), çalışmasında Türkiye'de ikamet eden ve ana dili Türkçe olmayan okul çağındaki göçmen çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda izlenecek Türkçe öğretiminin etkili bir şekilde yapılması için çağdaş ülkelerdeki uygulamalardan hareketle Türkiye için uygun olabilecek uygulamalar ileri sürmektir. Bu araştırmanın temel amacı ülkemizde ikamet eden ve ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların zorunlu eğitim sistemine katılımında; göçmen topluluklar ve Türkiye yararına olacak öneriler geliştirmektir. İlgili alanda Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmalar, göçmen öğrencilerin ev sahibi ülkenin dilini öğrenebilmesi için alınan tedbirler ve eğitim öğretim sürecinde uygulanan yöntemler incelenerek faydalı olacağı düşünülen bilgiler ortaya konulmuştur. Göç konusunda ve göçmen eğitimi konusunda hiç şüphe yoktur ki Avrupa devletleri ülkemizden daha eski tecrübelerle sahiptir. Bu tecrübeler şu an ülkemizin içinde bulunduğu durumu en iyi şekilde yönetmesine yardımcı olacaktır.

Demir ve Şenel (2018), çalışmasında Eskişehir ili ilkokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya koymuştur. Nitel bir araştırma olan araştırmadan elde edilen veriler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimlerinde yaşadıkları sorunlar ana temasında, "Dil ve kültür farklılığı", "Temel dil becerileri", "Anlama", "İfade etme ve yorum yapma", "Programın gerisinde kalma" ve "Akademik başarısızlık" alt temaları belirlenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin, öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekileri anlamadıkları, iletişim kuramadıkları, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri ve derslere katılmadıkları, dolayısıyla akranlarına göre daha az akademik başarı elde ettikleri veya genelde öğrencilerin başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik ortaya konan öneriler, "Öğrencilere", "Öğretmenlere

ve Okullara”, “Ailelere” ve “MEB’e ve devlete” yönelik öneriler olmak üzere dört alt tema altında toplanmış ve bu alt temaların oluşturduğu temalar ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ana dili Türkçe olmayan çocukların katıldığı okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin yaşadıkları zorlukları; kendini ifade edememe, kelime hazinelerinin yetersiz olması, geç öğrenmeleri, telaffuzdaki sorunlar, materyal kullanımını bilmeme, okuduğunu anlayamama, soru cevap yapamama, öğrendiklerinin kalıcı olmayıp unutulması şeklinde ortaya konmuştur. Bu güçlükleri çözüme yöntemlerini ise; görsel araç gereçleri çoğunlukla kullanma, kelime hazinelerini geliştirici etkinlikler yapma, bireysel olarak ilgilenme, tekrarlar yapma, şarkı, tekerleme, masal vb. etkinliklerden yararlanma, konuşurken vücut dili, jest ve mimikleri çok kullanma şeklinde sonuçlara ulaşmışlardır.

Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018), çalışmanın amacı Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma hususunda ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemektir. Bulgulara göre öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması yönünden Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkçe öğretim programında belirtilen kazanımların, bu içeriğe göre hazırlanan ders kitaplarının, eğitim durumlarının ve ölçme- değerlendirme faaliyetlerinin de geliştirilmesinin önemini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme sürecinde karşılaştıkları en önemli problemin “Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramama” ve” Suriyeli öğrencilerin farklı Türkçe dil seviyesine sahip olmaları” olduğu belirtilmiştir. Bu problemlerin giderilmesi ile ilgili önerilerinde ise “Suriyeli öğrencilerin sınıflara Türkçe dil becerilerine göre kaydedilmesi”, “Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin okul dışı bir eğitim kursu ile desteklenmesi” ve “Türkçe öğretim programının kazanımlarının Suriyeli öğrenciler göz önüne alınarak güncellenmesi” şeklinde ifade etmişlerdir.

Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018), bu çalışmada Eskişehir’e göç eden lise dönemindeki öğrencilerin buradaki eğitim süreçlerine ilişkin algılarının, yaşadıkları sorunların, eğitim ve din eğitiminden beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin dil bilmemelerinin, sosyal hayatlarında ve okul süreçlerinde en temel uyum problemi olduğu, bunun farklı sorunlara neden olabileceği tespit edilmiştir. Öğrencilerin din eğitimine ilişkin algılarının okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Gözüküçük ve Kıran (2018), çalışmanın amacı Türkiye’de yaşayan ikinci dili Türkçe olan ilköğretim birinci sınıf öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Türkiye’de yaşayan ikinci dili Türkçe olan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin iletişimde yaşadıkları problemler hususunda

ölçekteki fikirlerin aritmetik ortalamasına göre en önemli problem anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı öğrencilerin kendini ifade edememeleridir.

Benli Özdemir (2018), bu araştırmada Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim alan Türk öğrencilerin görüşlerinin ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim alan Türk öğrencilerin, “Suriyeli öğrenci” denildiğinde zihinlerinde en çok “Savaş, Kavga ve Arapça” kavramları canlandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı Suriyeli öğrencilerle eğitim almaktan mutsuz olduklarını ve dil konusunda anlayamadıkları için onlarla sıklıkla kavga ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemelerini ve maddi imkânsızlıklarını yaşadıkları temel sorunlar olarak görmektedirler. Katılımcıların çok az bir kısmı, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözümlenmek için çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, Suriyeli öğrenciler için empati kurduklarında, kendilerini kötü, hüznü ve yalnızlık içerisinde, aynı zamanda korku ve özlem dolu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerden kültürel değerler öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Beyhan (2018), araştırmanın temel amacı ülkemizde geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli öğrencilere eğitim veren dil öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları tespit edip bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olma yolunda önemli bir görev üstlenen geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğretmenlerinin sorunlarını tespit edip bu sorunlara çözüm üretmek yapılacak dil öğretiminin daha verimli gerçekleşmesini sağlayacaktır. Çalışmanın gerçekleştirildiği geçici eğitim merkezlerinde öğrenciler 1 ve 4. sınıf arasında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerdir. Geçici eğitim merkezlerinde öğrenimlerini tamamlayan öğrenciler, eğitim ve öğretimlerine Türk öğrenciler gibi normal okullarda devam etmektedir. Araştırma sonucunda geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğretmenlerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunların genel olarak; dilin fonetik yapısından kaynaklandığı, öğrencinin Suriye’de almış olduğu eğitimi Türk eğitim sistemiyle özdeşleştirmeye çalıştığı, öğrencilerdeki hazırbulunuşluluğun ve duyuşsal boyutun farklı olması ve materyal eksikliklerinin bulunması dil öğretmenlerinin dil öğretirken en çok karşılaştıkları problemler olarak görülmüştür.

Çakmak (2018), bu araştırmaya, Kilis ilinde Suriyeli öğrencilere eğitim verilen okulların müdürlerinin yönetsel anlamda yaşadıkları sorunların tespiti ve çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara göre okul müdürleri görev yaptıkları okullarda başta dil ve iletişim problemleri, Suriyeli öğrenci sayıları, kayıt alanı (hinterland), veliler arası (Türk-Suriyeli) uyum, Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyumları, disiplin ve davranış konularında sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Ergün (2018), araştırmanın amacı son dönemde Suriye’de meydana gelen savaş ortamı sonucunda Türkiye’de geçici koruma statüsündeki çocukların eğitim sorunlarını belirleyerek Türkiye’nin ilkokulda bulunan Suriyeli çocuklara sunduğu eğitim olanakları, eğitim politikaları, Suriyeli geçici koruma statüsündeki çocukların eğitime ulaşılabilirliği ve sosyal uyumda yaşadıkları zorluklar Burdur örneği üzerinden ele alınmıştır. Araştırma içerisinde Suriyeli çocukların sosyal uyum sorunlarına ilişkin gerek çocuklara yönelik gerekse öğretmen ve sosyal çalışmacıların fikirlerine yönelik yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre belirlenen farklı problemler değerlendirilecek olursa öncelikle Suriyeli çocukların dil ve iletişim problemleri dile getirilmelidir. Buna göre çocuklar, öğretmenler ve sosyal çalışmacılar dil konusuna çok önem vermekte ve bu konunun Suriyeli çocukların eğitimine engel oluşturan en önemli husus olduğunu ifade etmektedirler.

Yüce (2018), çalışmanın amacı çeşitli sebeplerle ülkelerini terk etmek durumunda kalan ve Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemektir. Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını zorlaştıran dil sorunu, akran ilişkileri, öğretmen tutumları, okula ve ülkeye bakış açısı, saldırganlık, dışlanma, kültürel farklılıklar, eğitime ara verme hali ve akademik hazırbulunuşluk olduğunu belirtmişlerdir. Türk öğrencilerin fikirlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen faktörler; dil problemi, akran ilişkileri, öğretmen tutumları, saldırganlık, ayrışma, dışlanma, kültürel farklılıklar ve akademik hazırbulunuşluk seviyesindeki farklılıklardır.

Alyılmaz (2018), çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birçok faktörün hedef kesimin “öğrenen” in durumuna (yaşına, ana diline, lehçesine, dil yeterliğine, zekâ düzeyine, cinsiyetine, öğrenme stiline, kültürüne, kaygı, motivasyon ve tutum özelliklerine), amaçlarına ve gereksinimlerine göre oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir.

Cin (2018), araştırmanın genel amacı; Türkiye’ye sığınan Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların neler olduğun faktörleri saptamaktır. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin sorunları ve bu sorunlar ile psikolojik sağlık arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Psikolojik Sağlık Ölçeğinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde puanlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler her iki öğretmenden birinin bu konuda sorun yaşadığını desteklemektedir.

Bozkurt (2018), bu araştırmanın amacı Gaziantep’te bulunan Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre mülteci öğrencilerin eğitimleri ile ilgili öğretmenlerin yaşadığı sorunların başında dil sorunu ve uyum sorunu gelmektedir. Bunun dışında fiziki olarak daha uygun olan okullarda öğretmenlerin

mülteciler yönelik tutumları daha kuvvetlidir. Bir diğer bulgu, özel eğitim alan öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumlarının daha kuvvetli olduğunu göstermektedir.

Demirtaş (2019), bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade ettiği ve ortaya çıkan metaforların hangi kavramsal kategoriler altında toplandığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yurtdışında yapılan çalışmalar.

Ferris ve Winthrop (2010), çalışmasında Mülteci öğrencilerin hayatlarının, neler yaşadıklarını, eğitim sağladığı yerleri ve yaşadıkları zorlukları anlatan bu çalışmada mültecilerin Ülkelerinden zorla ve zulüm ile kaçmak zorunda kaldıklarını, eğitim ve öğretim hayatlarının kamplarda devam ettiğini ve kamplardaki yaşam zorluklarından bahsetmiştir. STK'lar ve BM kurumlarının, Eğitim Kümesi aracılığıyla, yerlerinden edilmiş çocukların ve gençlerin eğitimi konusunda bir dizi en iyi uygulama topladıklarını belirtmiştir. Ülkelerin hükümetlerinin, yerlerinden edilmiş çocukların ve gençlerin eğitimlerine devam edebilmelerini sağlayacak yasa ve politikalar geliştirmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Ülkelerde eğitime erişimini sık sık engelleyen pratik engellere yönelik önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir. Mülteci öğrencilerin yükseköğretime teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu çalışmanın en önemli bulgularından biri, mülteci öğrencilerin, diğer öğrenci gruplarından farklı olabilecek şekilde kendi okul algılarını oluşturdukları gerçeğiyle ilgilidir. Öğretmenler ile ilgili olarak özellikle önemli, önemli ve önceki araştırmalardan elde edilen sonuç, iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisini vurgulamakta olup, devam eden okula katılım ve aidiyet dahil olmak üzere bir dizi olumlu sonuç öngörmektedir.

Dryden, Peterson ve Giles (2010), araştırmasında mülteciler için yükseköğrenim hem bireyler hem de toplumu yeniden inşa etmek anlamında, kişileri teşvik etme kapsamında önemlidir. Mülteciler için yükseköğrenimin geliştirilmesi adına sistemin iyileştirilmesi gerektiğini, yükseköğrenim programlarını geliştirmeye yönelik ileriye dönük yöntemleri oluşturmak amaçlanmıştır. Bu yenilikçi girişimlerden mülteciler için özellikle yükseköğretimin amaçları ve bakış açıları gibi birçok soru cevaplanarak oluşturulan ortak Tema mültecilerde yükseköğrenimde fırsat oluşturup zorlukların üstesinden gelmek için iş birliğine ihtiyaç olduğudur.

Waters ve Leblanc (2013), çalışmasında Dünya mülteci kamplarında sunulan eğitim programları; okulların vatandaşları, işçileri ve tüketicileri yetiştirmede oynadığı roller araştırılmıştır. Okul sistemleri mülteci kamplarında doğal olarak zayıflatılmaktadır. Mülteci yardımı yalnızca mevcut olaylara değil aynı zamanda gelecek için mültecilerin hayalleriyle birlikte su, ekmek, barınak, mülteci koruma ve sosyal düzen sağlaması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Watkinsand ve Zyck (2014), bu makale Suriyeli mülteciler arasındaki eğitim krizi hakkında iki bölümde oluşturulmuş olup ilk bölüm, kısa bir bölgesel bakış sunmakta ikinci bölüm ise Suriyeli mültecilerin eğitim hakkını korumak için cesur ama pratik bir strateji geliştirmek ve kurumsal engeller ışığında hırslarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Suriyeli mülteciler radikalleşmiş politikalara ve silahlı gruplara çekilerek bu Lübnan için eğitimin bu tehdiye karşı boyun eğmeyeceği görülmüştür. Yine de sunduğu umut, umutsuzluğu ve kızgınlığı besleyen grupların çekiciliğini büyük ölçüde azaltabileceği söylenmektedir.

Due, Riggs ve Augoustinos (2016), makalesinde Avustralya'da 12 aydan daha az bir süredir yaşayan mülteci kökenli (5-13 yaş arası) çocuğa ait okulun deneyimleri ile ilgili araştırma projesi sunulmuştur. Araştırmada okul ve okul deneyimlerini çocukların bakış açısından belirtmeyi amaçlamıştır. Mülteci çocukların kimliklerini ve değerlerini yeniden belirleyen okul ortamının özelliklerine ait bir okul anlayışının oluşturulmaya çalışıldığı görülmüştür. Böylece mülteci çocukların okula ait oldukları hissini oluşturduğu tespit edilmiştir. Okul ortamının kimliğini ve değerlerini yansıtan yönleri ile ve akranları, öğretmenleriyle olan ilişkileri yoluyla okulda birlik oluşturdukları görülmüştür. Sonuç olarak okulların mülteciler için alan oluşturmalarını sağlamanın önemini vurgulamıştır. Okulların mülteci öğrencilerin değer, beceri ve bilgilerini göstermeleri için yol olduğu ve okula teşvik stratejilerinin oluşması gerektiği ifade edilmiştir.

Peterson, Meehan ve Durrant (2016)'da yaptıkları "Sığınmacı ve mülteci çocukların refakatsiz olanlar da dâhil olmak üzere eğitim ihtiyaçları ve deneyimleri nelerdir?" isimli çalışmada mülteci ve sığınmacı çocukların refakatsiz (18 yaş altında olup ailesinden ayrı) olanlarla birlikte eğitim deneyimlerine ilişkin mevcut eğitim sisteminde bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu ve mevcut literatürden ne gibi tavsiyeler çıkarılabileceği amaçlanmıştır. Araştırma bulgularında Sığınmacı ve mülteci çocukların kendilerinin yanı sıra öğretmenleri ve akranları ile ilgili günlük eğitim ve okul deneyimi edinmelerini sağlama, sığınmacı ve mülteci çocukların kavramsallaşmalarını mülteciler olarak anlama ve reddetme dereceleri ve bu kavramla ilişkili olabilecekleri bir kimliğin ne ölçüde sağlandığını belirleme ve Sığınmacı ve mülteci çocukların daha fazla eğitim alması yolunda karşılaştıkları engeller ve

bu engellerin yönetildiği destek mekanizmaları dâhil, eğitim istekleri ve deneyimlerinin neler olduğu gibi sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle okullar, okul liderleri ve öğretmenler refakatçi ve mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarına cevap verme konusundaki rollerini ciddiye almalıdır.

Hetz (2016), bu çalışma Alman ilköğretim okullarının mültecileri bir araya getirme konusundaki hazır olma durumlarını karşılaştırarak literatüre eklemeyi hedeflemektedir. Tasarlanan sorunlar temelinde okullarla görüşülmüştür. Çok sayıda ülkedeki insanlar şiddetle karşılaşmakta ve savaş bölgelerinde yaşamaktadır. Suriye, Afgan ve Irak gibi çeşitli ülkelere gelen mültecilere ev sahibi ülke olmak durumunda kalan Almanya, mültecilere evlerine dönüş yolları bulması gerektiği belirtilmiştir. Çalışma, tüm gün okul hizmetlerinin avantajlarına işaret ettiğinden, yeterli kaynaklara ve yeterli talebe sahip okullar, tüm gün okul hizmetlerini kurmayı düşünebileceğine, Mülteci çocukların birkaç saat daha Almanca konuşan akranlar ve öğretmenler etrafında olmalarına izin vermek anlamında entegrasyon kolaylaştırıcıları olarak hizmet ettikleri ve mülteci çocuklara sözlü olmayan meslekleri de içeren faaliyetlere katılma fırsatı vererek onları evdeki zor durumlardan, korku dolu düşüncelerden veya endişeli ya da üzgün hissetmekten uzaklaştırabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın problemi, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkökul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda, araştırmacılar insanlarla ilk ağızdan iletişime geçerek ve kendi ortamlarındaki davranış ve hareketlerini inceleyerek yakından bilgi toplarlar (Creswell, 2007, 2013). İşleyen'e (2018) göre, nitel araştırmayı bireyin kendini keşfetmek, sorunlarını çözmek ve kendi uğraşarak oluşturduğu sosyal sistemlerin inceliklerini belirlemek için ortaya koyduğu bilgi üretme yollarından birisi olarak ifade etmek mümkündür.

Olgu, kâinatta bulunan doğrudan veya dolaylı olarak gözlenebilen nesne, durum veya olaylardır. Yaşadığımız dünyadaki olaylar, kavramlar, durumlar, yaşantılar, algılar olgunun farklı biçimleridir. Olgubilimsel (fenomenolojik) yaklaşım, kişinin davranışlarını anlayabilmek için, onun kendine has algılayışını ve sahip olduğu yaşantısını bilmemiz gerektiğini dile getirir. Farkında olduğumuz fakat içeriğini ayrıntılı şekilde bilmediğimiz, sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasıdır (Yıldırım, & Şimşek; 2005, 2012, 2016). Bireyin davranışını şekillendiren en önemli faktör, onun kendini ve çevreyi o andaki anlamlandırış biçimi, başka bir deyişle bireyin o andaki fenomenidir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Sanders'e (2002) göre olgu bilimsel tutumun en dikkat çekici özelliği odaklanılan olguyu en yalın ve serbest haliyle elde edebilmek için geçici olarak var olan tüm ön yargılarımızı, fikirlerimizi veya varsayımlarımızı bir kenara bırakmaktır. Deneyim kavramı olgu bilim alanında temeldir.

Olgu bilim araştırma süreci.

1. Araştırma sorusunun ortaya koyulması
2. Ön çalışmaların yapılması

3. Bir teorinin belirlenip çalışmanın bu teori baz alınarak tasarlanması
4. Birincil yapılara odaklanması
5. İkincil yapıların oluşturulması
6. Kasıtsız yapılan etkilerin varlığının kontrol edilmesi
7. Elde edilen verilerin alan yazın ve deneyine (ampirik) dayalı alanlar ile ilişkilendirilmesi (Creswell, 2007).

Bu bağlamda araştırmada olgu; Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyim olgusudur. Bu nedenle öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecindeki deneyimleri doğrultusunda ilkökul Türkçe dersi öğretim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ile bunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla olgubilim deseni benimsenmiştir.



Şekil 3. Araştırma süreci.

Katılımcılar

Araştırmadaki katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt dayanaklı örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede araştırmacının oluşturduğu veya önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması söz konusudur (Yıldırım, & Şimşek, 2012). Sınıfında Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencisi olan öğretmenler katılımcı olarak seçilmiştir. Yani bu çalışmanın katılımcılarını belirlemede ölçüt olarak ilkökul öğretmenlerinin Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyiminin olması belirlenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı Erzurum ili Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki Suriyeli ve Afganlı mülteci öğrencilerin bulunduğu 10 ilkokulda görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilere eğitim veren 20 ilkokul öğretmeni ile Afgan mülteci öğrencilere eğitim veren 20 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler MEB de görev yapmakta olup MEB'den okulda Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenci sayısı ve bunların dersine giren öğretmen sayısı alınmıştır. Araştırma için MEB'den gerekli izin belgeleri (EK1) alınarak ve ilgili okul müdürleri ile görüşüldükten sonra sınıfında Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencisi olan 40 öğretmen belirlenmiştir. Araştırmaya öğretmenlerin 4'ü katılmak istemediklerini belirttikleri için sınıfında Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencisi olan 36 gönüllü sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem (Yıl)	Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Eğitim Alma Durumu	Sınıf Mevcudu (E) Kız (K)	Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrenci Sayısı		Sınıf Düzeyi
						Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrenci Kız (K) Erkek (E)	Afgan Mülteci Öğrenci Kız (K) Erkek (E)	
Selin	K	Lisans	16	Alınmadı	21(10K-11E)		1 (K)	2.
Yılmaz	E	Lisans	40	Alınmadı	20(12K-8E)		1 (K)	2.
Mustafa	E	Lisans	13	Alınmadı	18(10K-8E)		1 (E)	1.
Ayşe	K	Lisans	16	Alınmadı	23(11K-12E)	1 (E)		2.
Murat	E	Lisans	9	Alınmadı	36(17K-19E)		1 (K)	1.
Fatma	K	Lisans	11	Alınmadı	22(8K-14E)	1 (K)	1 (K)	4.
Esin	K	Lisans	14	Alınmadı	30(17K-13E)	2 (E)		1.
Ahmet	E	Lisans	15	Alınmadı	22(10K-12E)		1 (K)	3.
Özlem	K	Lisans	12	Alınmadı	15(9K-6E)	3, (2E/1K)	2 (2K)	1.
Name	K	Lisans	18	Alınmadı	18(7K-11E)	1 (E)	6(2K/4E)	1.
Nalan	K	Lisans	16	Alınmadı	19(8K-11E)	3 (2E/1K)	2 (2E)	3.
Gökhan	E	Lisans	17	Alınmadı	20(13K-7E)	2 (1E/1K)	2 (2K)	2.
Kağan	E	Lisans	20	Alınmadı	22(9K-13E)	3 (2K/1E)		2.
Kübra	K	Lisans	14	Alınmadı	20(11K-9E)	1 (E)	3 (2K/1E)	2.
Esra	K	Lisans	15	Alınmadı	30(12K-18E)		1 (K)	2.
Semra	K	Lisans	12	Alınmadı	20(12K-8E)	2 (1E/1K)		3.
Hakan	E	Lisans	40	Alınmadı	18(7K-11E)	2 (E)		4.
Nesrin	K	Lisans	10	Alınmadı	24(11K-13E)	1 (K)		4.
Yavuz	E	Lisans	36	Alınmadı	20(10K-10E)	2 (1E/1K)		1.
Arda	E	Lisans	18	Alınmadı	21(9K-12E)	1 (K)		2.
Eymen	E	Lisans	12	Kurs aldı yarım bıraktı	22(13K-9E)	1 (K)		3.
Hilal	K	Lisans	10	Kurs aldı yarım bıraktı	23(11K-12E)	2 (2K)	1 (E)	2.
Meryem	K	Lisans	16	Alınmadı	16(6K-10E)		1 (E)	2.
Sevim	K	Lisans	17	Alınmadı	22(10K-12E)	2 (1E/1K)		3.
Şeyma	K	Lisans	12	Alınmadı	20(12 K-8E)		1 (K)	2.
Ferdi	E	Lisans	22	Alınmadı	30(13K-17E)	9 (5E/4K)		4.
Selma	K	Lisans	38	Alınmadı	20(12K-8E)		1 (E)	3.
İbrahim	E	Lisans	29	Alınmadı	18(11K-7E)		1 (E)	4.
Seher	K	Lisans	18	Alınmadı	28(13K-15E)	1 (K)		1.
Kader	K	Lisans	20	Alınmadı	28(12K-16E)		1 (E)	1.
Saim	E	Lisans	28	Alınmadı	30(18K-12E)	1 (K)		2.
Afra	K	Lisans	18	Alınmadı	20(10K-10E)	1 (K)		1.
Songül	K	Lisans	14	Alınmadı	15(8K-7E)	1 (E)		2.
Vedat	E	Lisans	12	Alınmadı	18(11K-7E)	1(K)	1 (E)	3.
Didem	K	Lisans	18	Alınmadı	20(9K-11E)		1 (E)	4.
Melek	K	Lisans	12	Alınmadı	18(7K-11E)		1 (E)	3.

Tablo 3'teki verilere göre:

Öğretmenlerin 15'i erkek 21'i kadın olmak üzere toplam 36 ilkokul öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin hepsi en az 9 yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin tamamının eğitim durumu lisans düzeyinde olup öğretmenlerin hiçbiri yabancılara Türkçe öğretimi alanında herhangi bir eğitim almamıştır. Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan öğrencilerin bulunduğu sınıfların mevcudu 15 ile 36 arasında değişmektedir. Sınıflardaki Suriyeli ve Afgan öğrenci sayıları çoğunlukla 2 ile 5 arasında değişmekte olup sadece öğretmenlerden Nalan öğretmenin sınıfında 6 tane (4 Afgan 2 Suriyeli), Name öğretmenin sınıfında 7 tane (6Afgan 1Suriyeli) ve Ferdi öğretmenin sınıfında ise 9 tane (Suriyeli) ana dili Türkçe olmayan öğrenci bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin sınıf mevcutları 19/20 şeklinde olup normal sayıdadır. Sadece Ferdi öğretmenin sınıfı 9 tane Suriyeli öğrencisi olmasına rağmen 30 öğrencidir. Burada okul idaresi Ferdi öğretmenin İlahiyat mezunu olduğu için Arapça bilmesi ve öğrencilerin dilini anlamasından oluşan özel durumunu dikkate alarak öğrenci dağılımını yaptığını ifade etmiştir. Sınıfında ana dili Türkçe olmayan öğrencileri olan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının eğitime uygun olduğu söylenebilir (Kaya, 2013).

Etik ilkelere uygun olması açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri gizli tutulmuştur. Cinsiyetlerine uygun takma isimler kullanılan öğretmenlerde katılımcılar K, erkek katılımcılar E olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların deneyim sürelerine bakıldığında;

1 ile 10 yıl çalışma süresi olan 3 katılımcı, 10 ile 20 yıl çalışma süresi olan 26 katılımcı, 20 ile 30 yıl çalışma süresi olan 3 katılımcı, 30 ile 40 yıl çalışma süresi olan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun 20 ile 30 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. En az çalışma yılı olan öğretmen 9, en fazla çalışma yılı olan öğretmen ise 40 yıllık deneyime sahiptir. Bu yönü ile araştırmadaki katılımcıların oldukça deneyimli oldukları söylenebilir. Katılımcılardan 10'unun 1. sınıf öğretmeni, 12'sinin 2.sınıf öğretmeni, 8'inin 3.sınıf öğretmeni ve 6'sının 4. sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada, araştırmacı problem hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek istiyorsa görüşme yönteminin kullanılması uygundur (Yıldırım, & Şimşek, 2012). Görüşme katılımcının belirli bir olgu veya olaya dönük olarak deneyimlerinin veya görüşlerinin görüşmeci tarafından öğrenilmesi için görüşmeci ve katılımcı arasında gerçekleştirilen bir konuşmadır. Görüşmenin

en sağlam özelliği göremedikleriniz ile ilgili bilgi verme ve gördüklerimiz ile ilgili de farklı açıklama yapma olanağı vermesidir (Glesne, 2013).

Araştırma verileri, ilkokul öğretmenleriyle bireysel olarak yüz yüze yapılan ve araştırmacının geliştirdiği yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu sorulardan oluşur ve katılımcının dünyayı kendi düşünceleri ile anlatmasını sağlar (Merriam, 2013). Görüşmelerde genel bir çerçeve olmasının yanı sıra görüşme katılımcının cevaplarına göre esnek bir şekilde ilerler. Araştırmacıdan öğrenilmek istenen bilgilere yönelik sorular esnetilebilir, alt sorular oluşturulabilir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye de olanak tanıyan yapıya sahiptir.

Araştırmada iç geçerliliği sağlamak amacı ile ilgili literatür taranarak kavramsal çerçeve elde edilmiş sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Form, demografik bilgilerin ve görüşme sorularının bulunduğu iki kısımdan oluşmaktadır. Oluşturulan araştırma formu 6 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formları hazırlanırken, soruların açık uçlu olmasına, çok yönlü olmamasına, katılımcıları yönlendirici özellik taşımamasına ve katılımcılar tarafından kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan formlar konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip öğretim üyelerinin görüşlerine sunularak kapsam, yapı ve görünüş geçerliliğine bakılmıştır. Görüşme formunu sınıf eğitimi alanında 3 akademisyen, Türkçe öğretimi alanında uzman 2 akademisyen, Sınıf öğretmenliği yapıp sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan 2 öğretmen inceleyerek görüş belirtmiştir. Ayrıca çalışma grubunun dışında sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan 3 ilkokul öğretmeniyle de pilot uygulama yapılmıştır. Tüm görüşler doğrultusunda forma uygulama öncesi son biçimi verilerek toplam 4 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak adına doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme formu ekte sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce araştırmacı, okul müdürü ve çalışmanın yürütüleceği öğretmene kendini tanıtmıştır. Katılımcılara araştırmanın amaç ve öneminden bahsedilmiştir. Katılımcılara araştırmaya verdikleri yanıtların kesinlikle başka amaçla kullanılmayacağı belirtilerek görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılacağı ifade edilmiştir. Daha sonra ses kayıt cihazındaki veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler " Selin, Yılmaz, Mustafa... " şeklinde cinsiyete göre kodlanmıştır. Görüşmeler okul müdürü ve öğretmenler ile birlikte okul saatleri içinde öğretmenlerin uygun olduğu vakitlere

denk getirilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı yer, tarih ve süre Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (Dakika)	Görüşülen Yer
Selin	22/05/2019	19	Sınıf
Yılmaz	22/05/2019	21	Sınıf
Mustafa	23/05/2019	13	Müdür Odası
Ayşe	27/05/2019	8	Sınıf
Murat	28/05/2019	12	Rehberlik Odası
Fatma	28/05/2019	7	Rehberlik Odası
Esin	28/05/2019	7	Müdür Odası
Ahmet	28/05/2019	20	Müdür odası
Özlem	29/05/2019	13	Sınıf
Name	29/05/2019	10	Sınıf
Nalan	29/05/2019	6	Sınıf
Gökhan	29/05/2019	10	Öğretmenler Odası
Kağan	29/05/2019	8	Sınıf
Kübra	29/05/2019	6	Sınıf
Esra	31/05/2019	8	Öğretmenler Odası
Semra	10/06/2019	12	Sınıf
Hakan	10/06/2019	7	Sınıf
Nesrin	10/06/2019	10	Sınıf
Yavuz	10/06/2019	5	Öğretmenler Odası
Arda	10/06/2019	8	Müdür Odası
Eymen	10/06/2019	25	Müdür Yrd. Odası
Hilal	11/06/2019	19	Sınıf
Meryem	11/06/2019	11	Sınıf
Sevim	11/06/2019	9	Sınıf
Şeyma	11/06/2019	8	Sınıf
Ferdi	11/06/2019	13	Sınıf
Selma	11/06/2019	4	Sınıf
İbrahim	11/06/2019	6	Sınıf
Seher	12/06/2019	6	Sınıf
Kader	12/06/2019	11	Sınıf
Saim	12/06/2019	7	Sınıf
Afra	12/06/2019	8	Sınıf
Songül	12/06/2019	8	Sınıf
Vedat	12/06/2019	9	Müdür Odası
Didem	12/06/2019	5	Öğretmenler Odası
Melek	12/06/2019	6	Sınıf

Tablo 3'e göre görüşmeler 22.05.2019/ 12.06.2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Bazı günlerde 3, bazı günlerde 4, bazı günlerde 5, bazı günlerde ise 6 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme süreleri 4 dakika ile 25 dakika arasında değişiklik göstermektedir. 36 katılımcı ile 355 dakika görüşme yapılmış olup görüşmeler okul içerisinde kantin, müdür odası müdür yardımcısı odası, sınıflar, rehber öğretmen odası ve öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öncelikle içerik analizi yapılabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler ses kaydına alınarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Hamidi, 2015).

Görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra, her katılımcının görüşme dosyası ayrı olacak şekilde kaydedilmiştir. Araştırmada, verilerin analizinde sıralı olarak verilen şu aşamalar dikkate alınmıştır:

1. Verilerin Kodlanması
2. Temaların Bulunması
3. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi
4. Bulguların Yorumlanması

Olgubilim çalışmalarında veri analizinde araştırma soruları ile ilgili veriler oluşturulduktan sonra sorularla ilgili doğrudan veriye ulaşılabilir. Katılımcıların olguyu nasıl deneyimlediğine dair açıklamalar oluşturulup alıntılar kullanılabilir. Önemli kısımlar ve temalar katılımcıların görüşleri hakkında betimleme yaparken kullanılır (Creswell, 2013)

Görüşmelerin yapıldığı aynı gün veya sonraki gün ses kayıtları dinlenerek görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Görüşmelerin tamamı yazıya aktarıldıktan sonra çalışma ile ilgisi olmayan kısımlar çıkarılarak çalışılan olgu ile ilgili kısımlar alınmıştır. Daha sonra katılımcıların görüşleri her soru başlığı altında tek tek incelenmiştir. Katılımcıların aynı soruya yönelik görüşleri bir araya toplanıp çıkarımda bulunabilmeyi kolaylaştırmak amaçlanmıştır.

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevapların benzer tarafları ayrılmış ve ortak ifadelere ulaşılmıştır. Yapılan içerik analizinin ilk aşamasında ortak ifadeler doğrultusunda kodlar, kategoriler, alt temalar ve ana temalar belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın genel çerçevesi oluşturulmuştur. Belirlenen temalar, ilgili alan yazına

bağlı olarak oluşturulan görüşme formları, araştırmanın kavramsal çerçevesi ve görüşmelerde ifade edilen boyutlara bağlı kalarak oluşturulmuştur.

Araştırmada veriler ana temalar, alt temalar, kategoriler ve kodlar başlıkları altında sunulmuştur. Bu çerçevede de katılımcıların görüşleri incelenmiş, sıklıkla doğrudan alıntılar yapılarak katılımcıların deneyimleri betimlenmeye çalışılmış ve böylece genellemelere ve ortak anlama ulaşılmıştır. Görüşme gerçekleştirilen her katılımcı için görüşme kod ismi verildikten sonra; araştırmacı ve alan uzmanı, görüşme kodlarına göre elde edilen verilerin tutarlılığını karşılaştırmıştır.

Elde edilen veriler detaylı bir şekilde tarandıktan sonra, araştırmacı ve alan uzmanı elde edilen verileri farklı ortamlarda okumuşlardır. Görüşme formundaki sorulara katılımcıların verdiği cevaplar araştırmacı ve sınıf eğitimi alanındaki uzman akademisyen tarafından okunup incelenmiş verilerdeki bilgilerden yola çıkılarak oluşturulan kodlar daha sonra karşılaştırılmış ve üzerinde farklı görüşe varılan koda ilişkin konuşularak uzlaşmaya varılmıştır. Oluşturulan kodlar ise benzer özelliklerine göre kategorize edilerek alt tema ve ana temalara ulaşılmıştır. Okunan ve düzenlenen verilerden önemli görülenler bir araya getirilerek kullanılacak alıntılar da seçilmiştir.

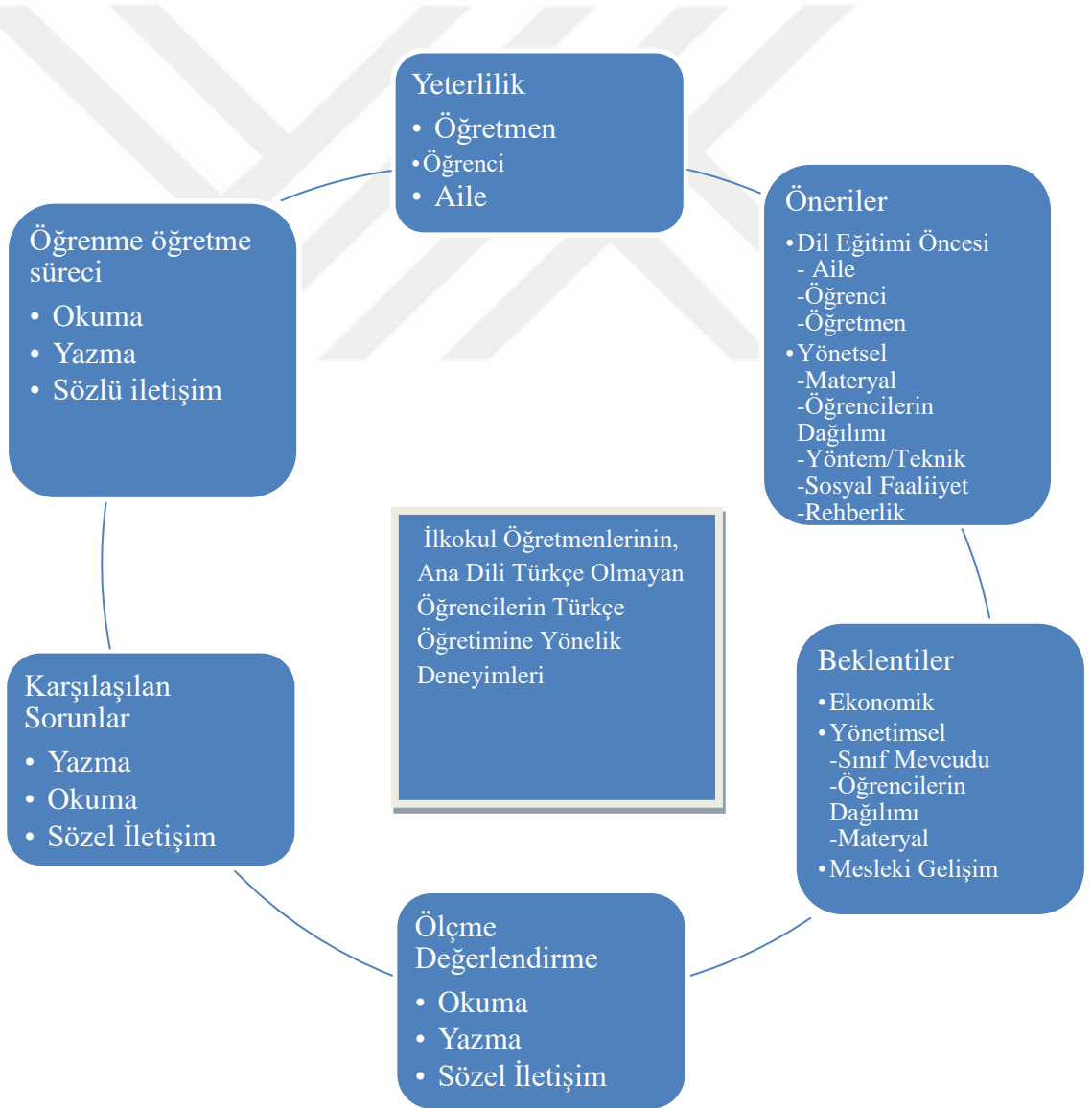
Kodlama Güvenirliği:

Farklı kodlayıcıların aynı metni uyum içerisinde kodlamalarını esas alan kodlama güvenirliği araştırmada kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyumu kullanılan güvenirlilik katsayısı “*Güvenirlilik=uzlaşma sayısı / (uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı)*” formülüyle hesaplanır ve güvenirlilik için %70’ten yüksek bir uygunluk beklenir (Miles, & Huberman, 1994). Bu oran %90 olarak bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya ilişkin bulgu ve yorumlara bu bölümde yer verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe Olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerine yönelik bulguları ortaya koyarken elde edilen veriler doğrultusunda kodlama yapılmış, kategoriler, alt temalar ve temalar belirtilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla ulaşılan temalara yönelik bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiş olup ulaşılan temalar Şekil 4’de sunulmuştur.

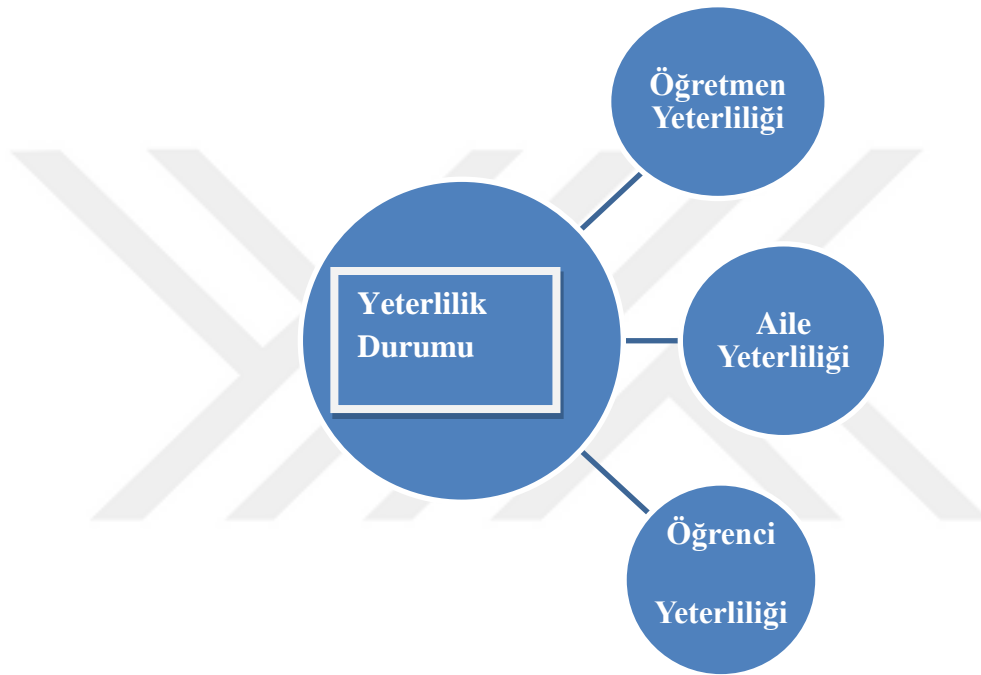


Şekil 4. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerine yönelik temalar.

Şekil: 4 incelenirse katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik deneyimlerinin “Yeterlilik”, "Öğrenme Öğretme Süreci ", "Karşılaşılan Sorunlar", "Ölçme Değerlendirme", "Beklentiler", ve "Öneriler" olmak üzere 6 (altı) ana tema etrafında toplandığı görülmektedir.

Tema 1. Yeterlilik

İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik ilk tema " Yeterlilik " temasıdır. Bu tema başlığında ulaşılan alt temalar Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Yeterlilik temasına yönelik ulaşılan alt temalar.

Şekil 5 'te Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik yeterlilik; "Öğretmen Yeterliliği", "Öğrenci Yeterliliği", ve "Aile Yeterliliği" olmak üzere 3 (üç) alt tema etrafında toplanmıştır.

Yeterlilik durumu.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin Türkçe öğretimi sürecinde ulaşılan ilk tema “Yeterlilik” temasıdır. Buna yönelik ilkökuller öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile yeterliliklerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Yeterlilik Durumuna ilişkin “Öğretmen Yeterliliği” kategorisine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan Mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi hususunda; çoğu öğretmen kendini yetersiz hissederken (18), bir kısım öğretmenin kendini yeterli hissettiği (7), öğretmenlerin bir kısmının da kendini kısmen yeterli (11) hissettiği görülmüştür.

Katılımcılar öğrencilerin ana dillerinin farklı olması sebebi ile yeterlilik hususunda yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu dil öğretimi konusunda herhangi bir tecrübesinin bulunmaması, daha önce bu konuya ilişkin bir eğitim alamaması nedeniyle kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade ederken kısmen yeterli hisseden öğretmenler ilk okuma yazma öğrettiklerine göre yeterli olduklarını fakat dil öğretiminin çok farklı bir konu olduğunu bunun için hizmet öncesi eğitim alınmasının mutlaka faydalı olacağını belirterek verilecek eğitimin de Türkçe öğretmenlerine yönelik olması gerektiğini, sınıf öğretmenlerinin görevinin okuma yazma öğretimi olduğunu dil öğretimi ile uğraşmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan bazılarının görüşleri ise şöyledir:

"Dilimiz bir defa farklı olduğu için kendimi yeterli hissetmiyorum. Bu konuda özel eğitimimiz olmadığı için yani herhangi bir bilgi birikimimiz olmadığı için kendimi yeterli hissetmiyorum (Mustafa Öğretmen)"

"Yeterli olduğumu hissetmiyorum. Çünkü sıkıntılar yaşadım. Eğer bir kurs alsaydım, seminer alsaydım, eğitimi alsaydım daha faydalı olabilirdim. Hem kendim için hem öğrenci için kendim zorlanmazdım. Yeterli değiliz maalesef (Ayşe Öğretmen)".

"Bu konuda yetersizim. İlk defa mesleki hayatımda böyle bir öğrenci ile karşılaştım. Ciddi manada sorunlar yaşadım. Sadece işte küçük çaptaki araştırmalarımla ya da kendimce gayretlerim ile bir şeyler yapmaya çalıştım ama bu konuda yetersiz olduğumun farkındayım (Murat öğretmen) ".

"Öğretmene yeterli eğitim verilmiyor. Çünkü biz ben şahsen sınıf öğretmeniyim sınıf öğretmeni olduğum için aldığım eğitim on altı yılda geliştirdiğim tecrübe ile çocuğa okuma yazma öğretmek. Öğrenciye yabancı bir öğrenciye ekstra nasıl Türkçe öğretilir bilmiyorum (Hilal Öğretmen)".

"Türkçe Öğretimi konusunda yeterli hissetmiyoruz. Biz sadece okuma yazma öğrettiğimiz için dil gelişimi dili öğretimi farklı bir alanda. Biz bu alanda üniversitenin verdiği gerekli eğitimleri almadığımızdan dolayı biraz da kendimizi başarısız hissediyoruz (Ahmet Öğretmen)":

"Ben yeterli hissediyorum, özellikle aldığım sonuç itibari ile o çocuklar eğitim açısından öyle, dil açısından öyle, benim görmek istediğim noktadan daha iyiler. Dolayısıyla bu nokta da bir eksiklik hissetmiyorum. Ama daha iyi olabilir miydi tabi ki olabilirdi (Ferdî Öğretmen) ".

"Kendimi yeterli hissediyorum Türkçe öğretebildiğimi düşünüyorum öğrencimin de öğrendiğini düşünüyorum çünkü iletişimleri daha iyi oldu arkadaşlarıyla daha iyi anlaşabildi. (Nesrin Öğretmen) ".

Mustafa ve Ayşe Öğretmen Türkçe öğretiminde yetersiz olduklarını dile getirerek, dil öğretiminin farklı olduğunu, bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını ve hizmet öncesi eğitim verilse daha faydalı olabileceklerini zorluk yaşamayacaklarını ifade etmişlerdir. Murat Öğretmen meslek hayatında ilk kez zorluk yaşadığını ifade ederek kendi çabası ile araştırmaları ile bir şeyler yapmaya çalıştığını fakat dil öğretiminde yetersiz olduğunu belirtmiştir. Hilal Öğretmen de sınıf öğretmeni olduğu için okuma yazma öğrettiğini yabancı öğrenciye dil nasıl öğretilir bilmediğini belirtmiştir. Ahmet Öğretmen eğitimlerinin sınıf öğretmenliği üzerine olduğunu, okuma yazma öğrettiğini, dil öğretiminin çok farklı olduğunu ve üniversitede bu alanda herhangi bir eğitim almadığı için kendini yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Ferdî ve Nesrin Öğretmen ise kendilerini yeterli hissettiklerini ifade ediyorlar. Ferdî Öğretmen aldığı sonuç itibari ile sorun yaşamadığını dolayısıyla yeterli olduğunu, Nesrin Öğretmen de Türkçe öğreniminde öğrencilerin ilk zamana göre belirli bir mesafe kat ettiğini sonuç itibari ile problem olmadığı için kendini yeterli hissettiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre katılımcıların çoğunun ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan Mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi hususunda kendini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Kendini yeterli hissetmeyen öğretmenler ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim almadıklarını, üniversitede bu alana yönelik ders almadıklarını belirterek öğretmenlere bu konuda hizmet öncesi, hizmet içi eğitim verilmesinin gerektiğini böylece öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde daha bilinçli davranacakları dolayısıyla da öğrencilere daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan Mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi hususunda kendini yeterli hisseden öğretmen, sınıf öğretmeni oldukları için okuma yazma öğretmenin görevleri olduğunu, her zaman farklı uyruklardan öğrenciler ile karşılaşabileceklerini ifade ederek Sınıf öğretmenlerinin her zaman öğretime hazır, yeterli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Kısmen yeterli hisseden öğretmenler ise okuma yazma öğrettiklerine göre yeterli olduklarını fakat öğretmenlere dil eğitimi verilmesinin yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenci: Katılımcılar öğrencilerin ana dillerinin farklı olması sebebi ile öğrencilerle yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir. Afgan öğrencilerin eğitim öğretimde Suriyeli öğrencilere göre daha çabuk ve güzel öğrendiklerini belirten öğretmenler hatta bazı Afganların sınıfın en iyi öğrencisi olduklarını özellikle dile getirmişlerdir. Aile ilgisinin de Afgan velilerde çok daha iyi olduğunu belirterek okumaya ayrı önem verdiklerini ve sosyoekonomik düzeylerinin, velilerin eğitimi olmasının bunun nedenlerinden olabileceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bazılarının Öğrenci yeterliliğine yönelik görüşleri ise şu şekildedir:

"İletişimde kısa kısa kelimeler kullanılır fakat bu iş anlamaya anlatmaya okumaya vs gelince dil problemlerimiz baş gösteriyor (Kağan Öğretmen)".

"Özel bir dil dersi almadığı için yani işte çevresinden öğrendiği kelimeler var, yetersiz kalıyor tabi ki hani ders sırasında. Anlaşmakta zorluk çekiyoruz, bir de benim öğrencim çok geç geldi. İki aydır sınıfımda, bayağı bir zorlandık yani (Şeyma Öğretmen)".

"Bende ki çocuğumuzun şu an seviyesine baktığım zaman evet ikinci sınıfız ama şu anda birinci sınıf hatta birinci sınıf seviyesini bile dolduramaz yani yapamaz. Çünkü çocukta telaffuz yok, bilgi yok, çevreyi tanımıyor okula sanki adapte olmamış (Yılmaz Öğretmen)".

"Özel bir dil dersi almadığı için yani işte çevresinden öğrendiği kelimeler var, yetersiz kalıyor tabi ki hani ders sırasında. Anlaşmakta zorluk çekiyoruz, bir de benim öğrencim çok geç geldi. İki aydır sınıfımda, baya bir zorlandık yani (Ferdî Öğretmen)".

"Öğrencilerimiz ana sınıfına geldiği için dil öğreniminin bir kısmını ana sınıfında halletmişlerdi. Bazı okuduklarını anlamada sıkıntı yaşayabiliyorlar ama devamlı Türkçe'yi kullandıkları zaman bunu da ortadan kaldıracaklar (Name Öğretmen)".

"Benim öğrencim hazır geldiği için ben o şekilde bir sıkıntı yaşamadım dil problemi ama yani bu bir avantajdı benim için o şekilde de olmayabilirdi (Esra Öğretmen)".

"Ben problem yaşamadım yani bende ki Afganlı öğrenci benden daha iyi diğer öğrencilerimden Türkçeyi güzel konuşuyor kendisini çok güzel ifade ediyor. Derslerinde inanın sınıfta yirmi öğrencimin içerisinde iki üçe girer öyle bir öğrenci (Hakan Öğretmen)".

Kağan öğretmen öğrencinin dil bilmediği için kısa kısa cümlelerle kendini ifade etmeye çalıştığını fakat okuma, anlatmaya doğru ilerledikçe öğrencisinin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Şeyma öğretmen de öğrenci ile dil probleminden dolayı anlaşamadıklarını, öğrencinin çevresinden öğrendiği belirli kelimelerin de öğrencinin derste kendini ifade edebilmesinde yeterli olmadığını ifade etmiştir. Yılmaz ve Ferdî öğretmen öğrencisinin seviye olarak geride olduklarını, ikinci sınıf ama birinci sınıf seviyesi bile gösteremediklerini belirterek telaffuz

sorunu olduğunu, birbirlerini anlamadıklarını dolayısıyla anlaşmada problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Name öğretmen öğrencisinin ana sınıfı eğitimi aldığı için dil sıkıntısı yaşamadığını, okuduğunu anlamada biraz sıkıntısı olsa da Türkçe kullanımı arttıkça bu problemin de ortadan kalkacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Esra öğretmen de öğrencisinin dil problemi yaşamadığı için herhangi bir sıkıntı yaşamadığını dile getirmiştir. Hakan öğretmen de Afganlı olan öğrencisinin Türkçeyi çok güzel kullandığını, sınıfta en iyi seviyede olduğunu ifade etmiştir. Name, Esra ve Hakan öğretmen diğer öğretmenlerin aksine, öğrencileri Türkçeyi biraz bildiği için olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için kendilerini ifade etmekte yetersiz kaldıkları, istekli öğrencilerin bile kendini anlatamadığı, duygusunu dile getiremediği görülmüştür. Öğrencilerin öğretmen ile dil sorunundan dolayı iletişim kurmakta çok yetersiz kaldıkları ifade edilmiştir. Ana sınıfında dil öğrenmiş veya birkaç yıl önce Türkiye'ye yerleşerek biraz da olsa dil öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretimi hususunda çok sorun yaşamadığı görülmüştür.

Aile: Katılımcılar öğrencilerin ailelerinin ana dillerinin farklı olması sebebi ile öğrencilerin aileleri ile yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir. Ailelerin evde çocuklarla ana dilleri ile konuşmaya devam etmesinden dolayı, bu durumun çocuğun Türkçe öğrenmesini olumsuz etkilediğini ifade ederek ailelere de mutlaka Türkçe dil eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının Aile eğitimine yönelik görüşleri ise şu şekildedir:

Katılımcıların bazılarının Aile Yeterlilik Durumuna yönelik görüşleri ise şu şekildedir:

"Çocuklar okulda öğreniyor ama aileler evde bilmediği için aileler tekrar Arapça konuşuyorlar. Çocuk bu ikilemi yaşıyor (Nesrin Öğretmen) ".

"Daha verdiğim ödevleri bile annesi anlamıyor. Babası öyle böyle işte konuşuyor ama annesi hiç anlamıyor mesaj atıyorum anlamıyor. (Kader Öğretmen)".

"Aile ile iletişim tamamen beden diliyle, el kol yardımı ile (Ahmet Öğretmen)".

"Anne babası Türkçeyi konuşamıyor yani annesi ve babasıyla çok fazla iletişimimiz yok onun da zorlukları oluyor sanırım (Esra Öğretmen)".

"Sadece ailede baba biraz Türkçe biliyor, Anne hiç Türkçe bilmediği için çocuk okulda ne kadar alabiliyorsa onunla yetinmek zorunda kalıyor (Selin Öğretmen)".

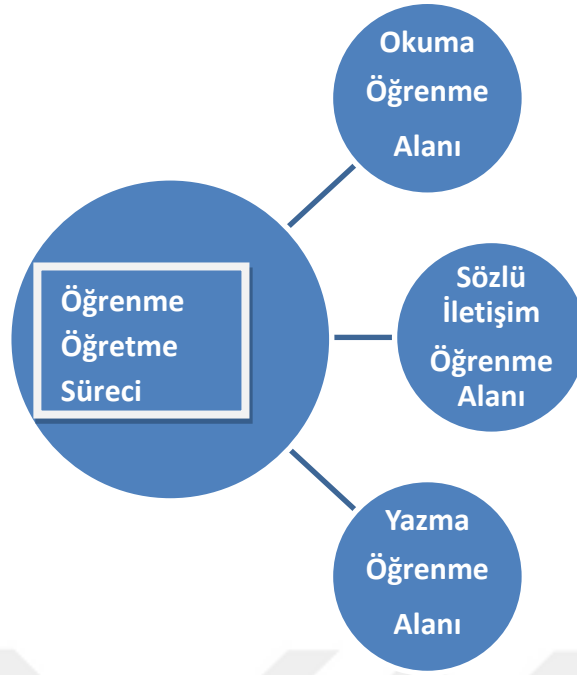
"Aile evde Türkçe konuşmadığı için kendi dillerini konuştukları için ailede sıkıntı olduğu için o şekilde de çocuk öğrenemiyor (Didem Öğretmen)".

Nesrin Öğretmen çocukların okulda eğitim alsa bile evde aile ile iletişimlerin de Ana dillerini kullandıklarını ailelerin Türkçe bilmedikleri ve Türkçeye hâkim olamadıkları için iletişim sorunu yaşadıklarını belirtiyor. Kader Öğretmen ailenin verilen ödevi bile anlamadığını, telefonla mesaj atılsa bile annenin anlamadığını, aile ile iletişim kuramadığını belirtiyor. Ahmet Öğretmen, aile ile iletişimin beden dili ile sağladığını belirterek ailenin Türkçe bilmediği için yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Esra Öğretmen de ile iletişim kuramadığı için eğitim öğretimde zorluk yaşadığını ifade ediyor. Selin öğretmen ailede sadece babanın Türkçe bildiğini, anne ile hiç iletişim kuramadığını ifade ediyor. Didem Öğretmen öğrencisinin dili öğrenememesinin sebebi olarak ailede öğrencinin ve ailesinin ana dillerini kullanması olarak gördüğünü belirtiyor.

Bu bulgulara göre; katılımcılar ana dili Türkçe olmayan öğrencilere okulda ne kadar dil eğitimi verilirse verilsin evde, aile arasında ana dillerini kullanmaya devam ettikleri için çocukların da okulda öğrendiklerini evde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle de ailenin Türkçe kullanımındaki yetersizliğinin okula olumsuz yansıdığı görülmüştür. Katılımcıların çoğu, aile ile iletişim kurmakta problem yaşadığını dile getirmiştir fakat çok az katılımcı özellikle ailenin mutlaka dil eğitimi alması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların öğrencilerin aileleri ile iletişimde, özellikle öğrencilerin annelerinin Türkçe dilini hiç bilmedikleri ve kullanamadıkları için çok sorun yaşadıkları görülmüştür.

Tema 2: Öğrenme Öğretme Süreci

Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik ikinci tema "Öğrenme Öğretme Süreci" alt temasıdır. Bu tema başlığında ulaşılan alt temalar Şekil 6' da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrenme öğretme süreci temasına yönelik ulaşılan alt temalar.

Şekil 6 'te Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik öğrenme öğretme Süreci; "Okuma Öğrenme Alanı", "Yazma Öğrenme alanı" ve "Sözel İletişim Öğrenme Alanı" olmak üzere 3 (üç) alt tema etrafında toplanmıştır.

Öğrenme öğretme süreci.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin dil öğretimi sürecinde ulaşılan ikinci tema " Öğrenme öğretme Süreci " temasıdır. İlkokul öğretmenlerinin dil öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile öğrenme öğretme sürecine yönelik bulgularına yer verilmiştir.

Okuma öğrenme alanı.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin öğrenme öğretme sürecinde ulaşılan ilk alt tema "Okuma Öğrenme Alanı" alt temasıdır. Buna yönelik ilkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile okumaya yönelik bulgularına yer verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde Okuma öğrenme alanı alt temasında öğrenme öğretme sürecinde neler yaptıkları ifade edilmiştir. Katılımcılar bu tür öğrencileri sınıfta kaynaştırma öğrencisi gibi ele alarak o şekilde dersi işlemektedirler. Öğle araları, serbest etkinlik derslerinde veya ne zaman boş vakitleri olsa onlarla ilgilendiklerini dile getirerek katılımcıların bu öğrencilere ek uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar, akran desteği olarak

yaşadıkları problemleri çözmeye çalıştıklarını, oyunlardan yararlandıklarını böylece öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenlerin Okuma Öğrenme Alanına ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

"Mesela görsellerle desteklemeye çalışıyoruz. Şu "e" harfinde elma resmi, işte eşek resmi diyelim bu şekilde. Çocuk bu sefer görsele de yani görseli de bilmiyor. Çünkü onların kendi dilinde elmanın karşılığı farklı, eşeğin karşılığı farklı. Yani bu süreç böyle sabır istiyor. Yavaş yavaş böyle nesnelere üzerinden gideceksin. Önce onları kavrayacak ondan sonra harfleri işte hece birleştirmesi yapacaksın (Mustafa Öğretmen)".

"Yani bizim öğrettiğimiz harf sırasına göre öğrettiğimizde örnek olarak "e" sesindeyken "e" sesini çağrıştıran materyaller kullanmaya çalıştık. Ancak görüyorduk ki bizim dilimizde "e" sesi ile başlayan elma, eşek gibi kelimeler onun dilinde farklı bir sesle başlıyor. Dolayısıyla bu biz hemen kendimize dönüt verdi. Bir eleştiri yaptık kendimize. Daha sonra iletişim teknolojileri internet vasıtasıyla diyelim Peştuca dilinde Afganların kullandığı Peştuca dilinde işte elma ne demek, yani "e" sesiyle başlayan neler var onları öğretmeye çalıştık, onların üzerinden harf öğretimine gittik (Murat Öğretmen)".

"...Bazı sesleri bastırarak çıkararak hece hece söyleyerek yazdırıyordum. Harfler vurgulandı... şimdi daha seri bir şekilde okuyor... Ve arkadaşlarıyla sürekli yanındaki arkadaşını değiştirdim. Diyelim ki öğretmen zili çalınca kadar bir tane cümle sen söyle yazsın. Ya da bir cümle sen okut. O sürede hem diğerleri hayat bilgisi konularında da var zaten bu yardımlaşma, mülteci çocuklara farklı yerlerden gelen öğrencilere arkadaşlarınıza yardımcı olun diye. Hem diğer çocuklar adına faydası oluyor hem de onun adına. Onunla ilgili ben sadece birinci sınıf düzeyindeki okuduğunu anlama metinleri çıkarıp, ayrı ödev veriyordum... (Selin Öğretmen)".

"...Sesler sürecinde de yine biz Ebadan, Okulistik, Morpa gibi şeylerden faydalanarak öğretmeye çalışıyoruz... sürekli tekrar yaparak işte yüksek sesle canlı videolarla kendimiz işte diğer çocukların katkılarıyla onu aştık (Nalan Öğretmen)".

"Okuduğunu anlama konusunda daha ilerleyebilmek için arkadaşları ile ilişkiye geçmesini sağlıyorum... TRT izletmeye dinletmeye çalışıyoruz (Ayşe Öğretmen)".

"Afganca'ya çevirmeye çalışıyorum, görselleri gösteriyorum. İşte bu senin dilinde nasıl? Siz buna ne diyorsunuz? Bak işte bunu böyle anlatacağın tarzı. Ama dediğim gibi fazla bir zaman bu defa da benim dersimin zamanından alıyor (Özlem Öğretmen)".

"Karşılıklı konuşmayı çok fazla kullanıyoruz. Onu ben çok kullanıyorum. Soru cevap çok kullanıyorum. Onun yanında neredeyse her gün yani her gün olmasa da iki günde bir sürekli

küçük çok küçük kısa öyküler metinler veriyorum. Onunla ilgili her gün üç tane dört tane altına soru böyle. Onu çok fazla yapıyorum (Gökhan Öğretmen)".

"Mesela zaten artık kitaplarda çok ciddi görsel sunular var çocuk bir şeyi okurken bir metni okurken öğretimle ilgili o metni özetleyen görsel sunu verilmiş zaten bu kazanımlarda var (Hilal Öğretmen)".

"Her gün onlara farklı ek çalışmalar yaptık mesela her gün onar tane deyim var dedim onların anlamını yalnız sözcükten değil de böyle cümlenin gelişinden paragrafın bütününden, akışından okumalarını sağladık. Daha fazla okuma yazma çalışmaları yaptık (Semra Öğretmen)".

"Görsellerden faydalandık, en faydalısı da çocukların kendi arasındaki iletişimi oldu... Okuma öğretiminde mesela çocuk okuduğunu ne öğrendiğini bilmediği için onu görsellerle onu destekleyerek öğrettik... Bol bol kitap okuyarak, hikâyeleri canlandırarak ben mesela sınıfta genelde onu uyguladım, dramalar yaptık. Yani kitap okuduk mesela okuma parçamızı okuduk ondan sonra onu canlandırdık çocuk oynayarak daha çok anladı (Kübra Öğretmen)".

"Ona özel dramalar yapıyorum. Özel onun anlaması için örnekler veriyorum. O şekil de halletmeye çalışıyorum (Hakan Öğretmen)".

Mustafa Öğretmen öğrencilere görsellerin resimlerini göstererek kendi dilindeki karşılığını bulma şeklinde yavaş yavaş sesleri öğrencilere kavratmış ve görsellerle anlam kazandırmaya çalışarak ilerlediğini ifade etmiştir. Murat Öğretmen öğrencilerde ses farkındalığı oluşturmak için çağrışım yolu ile örnekler verdiğini, görsellerle örnekleri destekleyerek öğrencilere sesleri kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Selin Öğretmen, sorunu çözmeye bazı sesleri vurgulayarak düzeltmeye çalıştığını, sınıf arkadaşıyla da okul dışında zaman geçirmeye yönlendirerek, akran desteği ile dil problemlerini aşmaya çalışmıştır. Okulda da öğrencinin yanındaki arkadaşını sürekli değiştirerek tüm sınıf ile kaynaştırmaya çalışmıştır. Nalan Öğretmen dil bilmediklerini, bu konuda öğrencilerin dillerini bilen farklı sınıflardaki öğrencilerden destek aldıklarını, sesler sürecinde de Eba, Okulistik, Morpa gibi sitelerden faydalandığını, görsellerle, videolarla sorunu aşmaya çalıştığını dile getirmiştir. Ayşe Öğretmen, öğrencisinin arkadaşları ile daha sık iletişim kurmasını sağladığını, ailesi ile sürekli iletişim kurmaya ve TRT çocuk izletmeye, dinletmeye çalıştığını ifade ediyor. İfadeler incelendiğinde, Özlem Öğretmen, öğrencilere seslerin kendi dillerindeki karşılığını buldurmaya çalıştığını bu süreçte görsellerden yararlandığını fakat bunun çok zaman aldığını ifade etmiştir. Gökhan Öğretmen ise öğrencilere verdiği kısa metinlere yönelik sorular aracılığıyla okuduğunu anlamaya yönelik uygulamalar yaptığını ifade etmiştir. Hilal Öğretmen, kitaptaki görsellerden yararlandığını ifade etmiştir. Okuma sürecini sesleri tanıyıp seslendirme olarak belirttiğini

söyleyebiliriz. Semra Öğretmen her gün verdiği deyimleri bağlamdan yola çıkarak tahmin etme stratejisi ile sözcük dağarcığını geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Aynı zamanda Kübra ve Hakan Öğretmenler metinleri drama tekniğini kullanarak canlandırmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür.

Bu bulgulara göre, katılımcıların öğrenme öğretme sürecinde farklı uygulamalar gerçekleştirdiklerini; ses farkındalığına yönelik etkinlikler yaptıkları, doğru telaffuz için sürekli örnek seslendirmeler gerçekleştirdikleri, görsel ve işitsel öğelerin ağırlıklı olduğu eğitim sitelerinden yararlandıkları ve akran desteği, oyunla öğretim, drama gibi çeşitli uygulamalara başvurdukları söylenebilir. Seçilen uygulamalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, sorun yaşadığı alan ve durumuna göre değişkenlik göstermektedir. Ayrıca katılımcıların tamamının okuma yazma çalışmalarının yanı sıra görsel materyaller ile destekleme, dili geliştirmeye yönelik medya ürünlerinden yararlanma, farklı metin türleri (şarkı/şiir, masal, hikâye, tekerleme) okuma, okuduğunu anlamayı geliştirmede metinle ilgili sorular sorma, kelime hazinesini geliştirme için deyim/atasözlerinden faydalanma gibi farklı uygulamalara başvurdukları belirlenmiştir. Öğrenciler ile bireysel ilgilenme, oyunla/akranla öğretim, drama gibi okuduklarını anlamalarını kolaylaştırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yazma öğrenme alanı.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin öğrenme öğretme sürecinde ulaşılan ikinci alt tema "Yazma Öğrenme Alanı"dır. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde yazma öğrenme alanına yönelik bulgularına yer verilmiştir. Katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Çocukların yazı becerisinde onların harflerini bildiğim için onların harfleri ile eşleştirme yaptım seslerin çıkışında ya da seslerin yazılımlarında kendisine her hafta gösterimde bizim alfabemizdeki harfin karşılığını olan, ona benzer, ona yakın bir sesi gösterdim. "T" harfini Arapçadaki "TI" harfi ile eşleştirdim onu çizdim benzer bir şekilde ya da görsellerini gösterdim (Sevim Öğretmen)".

"Kendi arkadaşlarından daha iyi daha güzel daha rahat öğreniyorlar. Bir öğrencimiz kızımızın elinden tuttu. Yazı, yazma şeklini, harflerin hangi yöne doğru yazıldığını gösterdi. Bütün harfleri bitirdikten sonra biz ona bakarak yazmayı öğrettik. Şimdi yazısı hemen hemen oturdu. Ama çok zorlandı (Ahmet Öğretmen)".

"Bol bol yazma çalışmaları yaptık yanlış yazdığı yerler üzerinde durduk. Sesi telaffuzla beraber, dikte çalışmaları yaptık çünkü bu daha etkili oluyor onlar için çıkarılamayan sesler işte vurgulayarak bir anlamda birinci sınıftaki okuma yazma çalışmalarına tekrar etmiş olduk. Eksik kaldığı yönlerde seviye olarak farklı daha basit düzeyde metinler kullandık, kısa paragraflık şeyler fakat bunlar bakarak yazmadan ziyade dikte kullandım ben söyledim onlar yazdı sesleri çıkararak. Vurgulaya vurgulaya yazmalarını istedim, bunların faydasını da gördüm (Selma Öğretmen)".

"..Ona ayrıca ben yazma çalışması veriyordum. Sürekli kontrol ediyordum. Öyle düzelttik harfleri zaten sınıf bazında gidiyordum (Arda Öğretmen)".

"İlk başta en azından bir defter düzen oluşturduk. Yaptığı yanlışları söyledim, işte her seferinde birazcık daha düzelme oldu. Yazısı çok düzgün değil ama anlaşılır yazıyor o da zamanla açılabilceğini düşünüyorum (Esra Öğretmen)".

"Daha basit düzeyde metinler kullandık. Kısa paragraflık şeyler fakat bunlar bakarak yazmadan ziyade diktede kullandım, ben söyledim onlar yazdı. Sesleri çıkararak, vurgulaya vurgulaya, yazmalarını istedim. Bunların faydasını da gördüm (Semra Öğretmen)".

Sevim Öğretmen Arap alfabesini bildiği için öğrencilere sesleri verirken onların alfabesindeki karşılıklarını göstererek eşleştirme yaptığını, bu şekilde yazmayı öğrettiğini, Ahmet Öğretmen akran desteği sağlayarak öğrenciyi yanına oturttuğu arkadaşı yardımı ile yazısını düzeltmeye çalıştığını, Selma ve Semra Öğretmenler dikte çalışmaları yaptırdığını, zorlandıkları noktada ses-harf ilişkisini vurgulayarak yazdırdıklarını ifade etmişlerdir. Arda Öğretmen, yazmaya yönelik etkinliklerde geri bildirimlerde bulunduğunu, yazma becerisindeki gelişimi bireysel olarak, takip ettiğini dile getirmiştir. Esra Öğretmen de okunaklı yazma konusunda çalışma yaptığını ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre, katılımcılar ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yazmanın mekanik boyutunu kavratmakla öğretime başladıklarını belirtmişlerdir. Harfleri öğretirken ana dillerindeki harflerle ilişki kurarak öğrettikleri, ses-harf ilişkisine değindikleri, kısa metinler üzerinden çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Çoğu öğretmen, özellikle dikte çalışmalarının çok yaptırmak istediklerini belirtseler de öğrencilerin diktede zorlandıklarını ve yapamadıkları için sıklıkla kopya çalışmalarına yer verildiğini ifade etmişlerdir. Ancak dört öğretmen dikte çalışmasının daha faydalı olduğuna inandıkları için dikte çalışmaları yaptırdıklarını söylemişlerdir. Ayrıca yazmanın öğretilmesinde akran desteğine başvurduklarını ve geri bildirimlerle süreci takip ettiklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okunaklı ve estetik olmayan yazılar için öğrencilere kabul edilebilir nitelikte yazana kadar tekrar tekrar kontrol ederek, dönütler vererek yazıyı düzeltmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Sözel iletişim öğrenme alanı.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin öğrenme öğretme sürecinde ulaşılan üçüncü alt tema "Sözel İletişim Öğrenme Alanı" dır. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile sözel iletişime yönelik bulgularına yer verilmiştir. Katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Ömer sekiz yaşında bir çocuk. Görsel olarak tabi televizyondan, arkadaşlarıyla da ben buradan sohbet ettiriyorum. Tek bırakmıyorum, oyun oynarlarsa mutlaka Ömer'i alıp oyuna katıyorum TRT çocukta ve o kanallarda da yaşanan olayları izlemesinin kısa sürede faydalı olacağına inanıyorum. Çünkü çocuk çabuk etkilenir, dili alabilir yani (Yılmaz Öğretmen)".

"Sürekli onla konuşuyorum, gündelik hayatta ne yapıyor? Ne ediyor? O şekilde konuşmaya çalışıyorum. Hani kelime dağarcığı gelişsin diye, anlasın diye. Onun dışında da pek bir şey yapmıyorum (Esin Öğretmen)".

"Konuşma zamanla aşıldı artık. Yani teneffüste mesela arkadaşlarıyla, birileriyle konuşarak, oynayarak, sınıfta derslere katılarak konuşmayı aştık (Nalan Öğretmen)".

"Teneffüslerde, öğle arası yakaladığımız zaman onlara bir şeyle söylemeye çalışıyoruz. Bizde onların dilini öğrenip onlara o şekilde ulaşmaya çalışıyoruz (Özlem Öğretmen)".

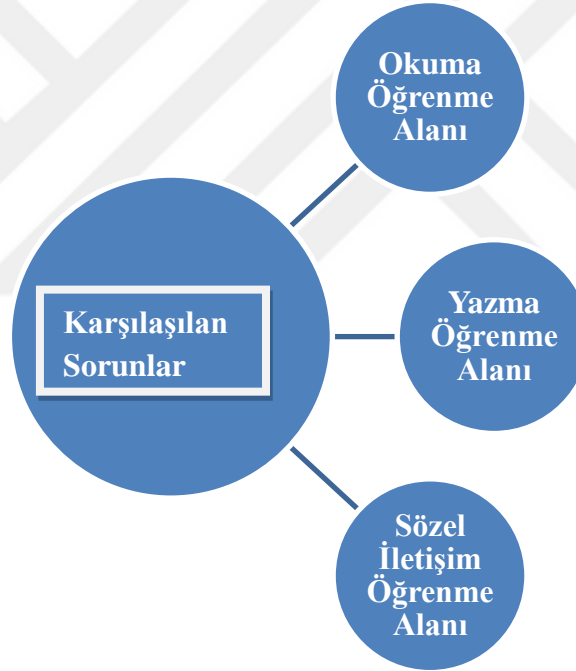
Yılmaz Öğretmen, öğrencisini arkadaşları ile iletişim kurmaları, oyunlar oynayıp vakit geçirmeleri için yönlendirdiğini, TRT Çocuk gibi TV kanallarının izlenmesini önerdiğini ifade etmiştir. Esin Öğretmen öğrencisi ile günlük hayat üzerine sohbet ederek öğrencinin dinleme ve konuşma becerisini geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Nalan Öğretmen, öğrencinin sosyal yaşamda daha iyi öğrenebileceğini düşünerek oyun aracılığıyla diğer öğrencilerle iletişim kurmasını desteklediğini, Özlem Öğretmen de öğrencilerle ana dilleri üzerinden iletişim kurduğunu ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin sözel iletişim becerilerini geliştirmek için öğrenciler ile fırsat buldukça konuştukları; öğrencilerin çeşitli medya ürünlerini önererek, teşvik ederek dil öğrenimlerini kolaylaştırmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sözlü iletişimi güçlendirmek için öğrencileri, okul dışı vakitlerde de diğer öğrencilerle zaman geçirmeleri hususunda yönlendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğu, öğrencilerin telaffuzda problem yaşadıkları ve kendilerini ifade etmede güçlük çektiklerini belirtse de okullarda sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik özel bir etkinlik yapmadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda sözel iletişim becerilerini geliştirmeye gereken önemin verilmediği söylenebilir. Hâlbuki Türkçe öğrenme alanlarından olan sözel iletişim becerisinin öğrencinin öğrenim hayatındaki etkisi çok büyüktür. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), yaptıkları çalışmaya göre, "Dil farklılığı

sebebiyle yabancı uyruklu öğrencilerin geneliyle ilk zamanlar anlama ve anlatmada problemlerin yaşandığını belirlemiştir. Derman'a (2016) göre dil öğretiminde okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin sağlıklı bir şekilde ölçülebilmesi için de uygun soru türlerinin seçilmesi gerektiğini belirterek temel dil becerilerinin önemini belirtmiştir. Fakat uygulamadaki okullarda sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye ilişkin uygulamaların yapılmadığı, görülmüştür. Sözlü iletişime gereken önemin verilmeyişinin de eğitim öğretim faaliyetlerinde aksaklıklara yol açtığı söylenebilir.

Tema 3. Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik üçüncü tema " Karşılaşılan Sorunlar " temasıdır. Bu tema başlığında ulaşılan alt temalar Şekil 5 ' te sunulmuştur.



Şekil 5. Karşılaşılan sorunlar temasına yönelik ulaşılan alt temalar.

Şekil 5'te katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik Karşılaşılan Sorunlar "Okuma Öğrenme Alanı", "Yazma Öğrenme Alanı" ve " Sözel İletişim Öğrenme Alanı" olmak üzere 3 (üç) alt tema etrafında toplanmıştır.

Okuma öğrenme alanı.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin karşılaşılan sorunlarda ulaşılan ilk alt tema "Okuma Öğrenme Alanı" alt temasıdır. İlkokul öğretmenlerinin ana dili

Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde okuma öğrenme alanına ilişkin “Karşılaştıkları Sorunlara” yönelik bulgularına yer verilmiştir. Okuma öğrenme alanı ile ilgili karşılaşılan sorunlar alt temasında özellikle birinci sınıf çağında olan ana dili Türkçe olmayan öğrencilere okuma yazma öğretiminin, üst sınıflara kıyasla daha rahat gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin henüz kendi ana dillerine hâkim olmamalarının yeni bir dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Fakat ara sınıflarda gelen öğrencilerin kendi alfabelerini de bildikleri için yeni dili kendi ana dilleri ile karıştırdıkları için çok daha fazla sorun yaşadığı söylenebilir. Bazı öğrencilerin ise üç beş yıl öncesinden Türkiye'ye yerleştikleri için Türkçe'ye, Türkiye'ye yeni gelenlere oranla, daha hâkim olduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcılar bu öğrencilerin ara sınıflarda bile eğitim öğretime başlasa da dile biraz hâkim oldukları için Türkçe öğrenimlerinde bu öğrencilerle çok fazla sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların okuma öğrenme alanına yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Üçüncü sınıfın ikinci döneminde geldiği için bu öğrencim zaten okuma yazmayı biliyordu fakat harfleri atlama, okuduğunu anlayamama gibi sorunlar vardı. Sesli harflerde özellikle “ü” ve “ö” de çok karıştırma yapıyordu. Şimdi daha seri bir şekilde okuyor...Okuduğunu anlayamadığı için matematikte özellikle işlemleri yapabiliyordu, problem yazdığım zaman problemleri çözemiyordu. Metinle ilgili soruları cevaplandırmaya geldiğimiz zaman ya da 5N1K sorularını cevaplandırmaya geldiği zaman yapamıyordu (Selin Öğretmen)".

"Ses veremiyor yani Türkçedeki bazı kelimeleri pardon bazı harfleri hiç vurgulayamıyor. Bir araya getirdiğinde zaten doğru bir telaffuz edemiyor. Cümle kurma denen hiçbir şey yok. Yani cümleyi tam tersten mesela “Bugün okula gitti” demesi lazım, “Okula gitti bugün”, çok farklı. Telaffuz edemiyor cümlede yani (sesleri) tanıyor nispeten ama bazı seslerde farklılık var biliyorsunuz. Arapça türünden okuduğu için burada da bazı şeyleri telaffuz ettiremiyoruz ne kadar üzerine dursak, yeterli bir şekilde veremiyoruz. Yani ben tüm bu saymış olduğumuz durumları göz önüne aldığımız zaman bu çocuğa bir yıldır vermiş olduğumuz eğitime baktığım zaman sanki birinci sınıf seviyesine dahi getirememiş gibi geliyor bana yani yetersiz kalıyoruz (Yılmaz Öğretmen)".

"Suriyelilerde önce şunun fark ettim “a” ve “e” yi kesinlikle karıştırıyorlar okurken. Zannedersen onların Arap harflerinde elif ya da “a” diye boğaz harfleriyle bizim “a” ile “e” yi farklı karıştırıyorlar. Yumuşak “g” yi ve bir de “ı” ve “i” kullanımını karıştırıyorlar (Şeyma Öğretmen).

"Sadece gırtlaktan çıkardıkları bazı seslerde hani zorlandım. Mesela neyi karıştırıyor “h” ve “g” harfinde zorlanıyor (Afra Öğretmen)".

"Çocuklar “u”, “ü” ‘yü bu tür sesleri zor çıkarıyor. Ondan dolayı tabi biraz daha böyle problem yaşadığımız oluyor (Ferdî Öğretmen)".

"Okuma yazmayı kazandırdığımız çocuklarda da anlama problemi baş gösteriyor. Yani sadece harf okuma, kelime okuma, cümle okuma yetmiyor bir de anlamak problemi baş gösteriyor. Onu aşamıyoruz maalesef. (Kağan Öğretmen) "

"Deyimler ve atasözlerinde kendi dilleri olmadığı için anlamlandıramıyorlar. Anlamını söylemeniz de cümle içinde kullanırken tam olarak algılanmadığını fark ediyoruz (Semra Öğretmen)".

"Okumada aynı şekilde hece ve sesli harfleri yutma oluyor. Vurgu ve tonlamayı gerekli şekilde yapamıyorlardı (Eymen Öğretmen)".

"Ama ilk okuma yazma sürecinde çok ıstırap yaşadı çocuk, ne yaptı? Okumayı söktü: Nasıl söktü? El ele diye okuyor ama “El elenin” ne olduğunu bilmiyor, sonuna kadar da bilemedi. Birden yirmiye kadar sayma yapabiliyor ama tek başına sayıyı gösterdiğimde o sayının adını Türkçe telaffuz edip söyleyemiyor. Dolayısıyla bu çocuklarda okuma yazma öğretimi matematik öğretimi gerçekten zorun ötesinde (Meryem Öğretmen)".

"Çocuk okuduğunu zaten anlamıyor... Ne söylediğinin idrakinde değil işte “Ali top oyna” diyor ama Ali kim? Ali kime deniyor? Top oynamak nedir? (Hilal Öğretmen)".

"Okurken ne okuduğunu bilerek okumuyor ne dediğini pek de bilmeden okuyor. Doğal olarak bu anlamada sorunlar oluşturdu okuma aktif bir şekilde şu anda okuyor mesela dakikada ben tam olarak ölçmedim ama yetmiş seksen kelime okuyacak potansiyelde ama bu okuduğu seksen kelimenin en fazla otuzunu falan algılayabiliyor. Zekâsal bir problemi kesinlikle yok dediğim gibi bu kelimeleri anlamıyor. Bunları nasıl çözeriz? Nasıl çözüm üretiriz? Tabi ki uzun bir süreç bu çözüm için (İbrahim Öğretmen)".

"Çocuk okumayı çok çabuk öğreniyor çünkü sadece seslendirme yapmış gibi oluyor. Ancak metin ile soru sormakta ya da sorudan dolayı cevap almakta zorlanıyoruz. Çocuk cevap veremiyor çünkü kelime dağarcığı bizim istediğimiz kadar değil. Çocuklar kısacası ilk adımda sadece telaffuz etmeyi öğreniyorlar. Okumayı öğreniyor ama sadece telaffuz anlamında yoksa dil öğrenme anlamında kelime de dağarcığını artırma anlamında bir şey bilmiyorlar o yüzden zorluk yaşıyoruz (Sevim Öğretmen)".

"Okuma aktif bir şekilde. Şu anda okuyor mesela dakikada ben tam olarak ölçmedim ama yetmiş seksen kelime okuyacak potansiyelde ama bu okuduğu seksen kelimenin en fazla otuzunu falan algılayabiliyor. Zekâsal bir problemi kesinlikle yok dediğim gibi bu kelimeleri anlamıyor (Seher Öğretmen)".

Selin Öğretmen öğrencisinin ara dönemde geldiğini ve okuma yazma bildiğini fakat okuma hataları ve okuduğunu anlayamama gibi sorunlarla karşılaştığını dile getirmiştir. Özellikle problem yaşadığı seslerin “ü” ve “ö” olduğunu özellikle ünlülerde problem yaşadığını dile getirmiştir. Yılmaz Öğretmen, öğrencisinin sesleri tanıdığını fakat Arapçadaki sesler ile karıştırıp telaffuz edemediğini belirterek öğrenciyi bir yıllık süreç sonunda birinci sınıf seviyesinde bile göremediğini ifade etmiştir. Şeyma Öğretmen ise öğrencinin “e”, “a”, “g”, “ı”, “i” seslerini karıştırdığını dile getirerek Arap harflerinde gırtlak yapısının farklı olduğu için bu seslerin çıkarımında sorun yaşadığını dile getirmiştir. Afra, Ferdi ve Kübra Öğretmenler de öğrencilerin bazı seslerin çıkarımında sorun yaşadıklarını belirterek sorunun öğrencinin gırtlak yapılarının ve alfabelerinin farklı olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çok çalışkan olsalar da telaffuzda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Kağan Öğretmen de gırtlak yapısı farklı olduğu için harfleri seslendirmede sorun yaşadığını dile getirmiştir. Semra Öğretmen seslendirmede “c” ile “ç” sesinin karıştığını dile getirerek bazı seslerin çıkarılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerinin okumada çok sorun yaşamadıklarını fakat anadilleri olmadığı için anlamada sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Eymen Öğretmen ise öğrencilerin seslendirme de yaşadığı sorunları dile getirerek okumada sesli harf ve hecelerde yutma olduğunu, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okuduklarını dile getirmiştir. Meryem Öğretmen de öğrencinin okuduğunu anlamada ciddi sorun yaşadığını, okuduğu kelimeleri seslendirdiğini fakat ne anlama geldiğini bilmediğini ifade etmiştir. Hilal Öğretmen de çocukların dilleri farklı olduğu için okuduğunu anlamada ciddi problemler yaşadığını belirtmiştir. Hilal, İbrahim ve Seher Öğretmenler de çocukların dilleri farklı olduğu için okuduğunu anlamada ciddi problemler yaşadığını dile getirmişlerdir. Sevim Öğretmen; öğrencisinin okuma da seslendirme yaptığını, okuduğunu anlamadığını ve kelime dağarcığının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durum dillerin yapı farklılığından kaynaklı olduğu, Türkçe'nin sondan eklemeli dil olması Arapçanın önden eklemeli olması alfabeyi bilen öğrencilerde sorun oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulara göre; katılımcılar, öğrencilerinin sesin çıkarımında, telaffuzunda sorunlar yaşadığını, harfleri karıştırma, harf/hece atlama gibi okuma hataları yaptığını, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okuduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin okuma konusunda eksiklikleri olmasına rağmen okumayı öğrendiklerini söylerken, okuduğunu anlama konusunda öğrencilerin ciddi sorunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencinin hızlı okusa bile anlamadaki zorluğu konusunda ise süreç gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin akıcı okuma yaptığını ancak okuduğunu anlamakta sorun yaşadığını ifade ettiği görülmüştür. Oysa akıcı okumanın gerçekleşmesi için okuma ve okuduğunu anlamanın birlikte gerçekleşmesi gerekir. Öğretmenlerin okuduğunu

anlamayı okumadan ayrı düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin okumadan kasıtlarının seslendirme olduğu görülmüştür. Literatür tarandığında okumanın gerçekleşmesi için anlam kurmanın sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Sadece Sevim Öğretmen öğrencisinin okumayı seslendirme olarak yaptığını, anlamın farkında olmadığını belirterek öğrencinin telaffuzda da sorunu olduğunu ve kelime hazinesinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcıların aksine Sevim Öğretmen okuma ile okuduğunu anlamının birlikte gerçekleşmesi gerektiğini, okumanın seslendirmeden ibaret olmadığını dile getirmiştir.

Yazma öğrenme alanı.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin karşılaşılan sorunlarda ulaşılan ikinci alt tema "Yazma Öğrenme Alanı" dır. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde yazma öğrenme alanına ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Yazma şekilleri ve stilleri tamamen ters. Biz sağdan sola onlar soldan sağa yazıyorlar. Osmanlıca, Farsça, Arapça bütün kelimeleri biliyorlar ve bu kelimelerden dolayı biz bitişik eğik yazıdan düz yazıya geçtiğimizden dolayı orada zorlanıyorlar. Çünkü harfleri eğiyor onlar biz dik yazdığımız için yazıda tamamen sıkıntı yaşıyorlar. Şu anda arada bir yazı var tamamen geçemedik. Yani çocuk kuyruk yapıyor ama ters yapıyor. Şimdi onlar tamamen bu tarafa (sola) doğru yazdıkları için yani yazılar farklı, kendi normal yazılarının dışında. Çok çirkin yazıyor ve onun farkında siliyor. Mesela diyelim ki bir cümle yazdı onu güzel yazana kadar siliyor (Ahmet Öğretmen)".

"Harfleri yazarken, Afgan olduğu için Arapça harfleri yazıyor. Ters yönden yazmaya başlıyor hani harflerin doğru yönüne yazmıyor maalesef (Melek Öğretmen)".

"Sadece bakarak, harf harf bakarak yazıyorlardı yani heceyle değil ya da bir kelimeye bakıp da ben şu kelimeyi okudum, yazayım şeklinde değil. Harf harf bakarak yazıyordu. Zaten kelimeler, harfleri tamamen yanlış, kendi bildikleri gibi benzetiyorlardı (Hilal Öğretmen)".

"Biraz zorlandı yazmada çünkü onlar Arap alfabesini yazıyorlar, biz tabi Latin alfabesi. O biraz sıkıntı oldu halen daha üçüncü sınıfta olmama rağmen yeni yeni biraz düzeltmeye başladık (Arda Öğretmen)".

"Öğrendiği kelimeleri yazıyordu hani öğrettiğim kelimeleri öğrenmişti. Söylediklerimi yazıyordu. Verdiğim harflerle oluşan kelimeleri yazabiliyordu ama biraz ezber eğilimliydi tabi ki (Ferdî Öğretmen)".

"Önceden Farsça, Arapça bildiği için biraz onda sıkıntısı vardı. Yazmayı ters yönden yapıyordu. "Kelimelerin arasında boşluk bu kadar bırak" farklı algılıyordu. Mesela kelimeler arasında boşluk bırakmada sıkıntı yaşadı, bir de söylediğimi tam yazamıyordu. (Vedat Öğretmen)".

"Harfleri benim öğrencim düzgün yazıyor sıkıntı yaşamıyorum yalnız harfleri yazarken Afgan olduğu için onlarında dilinde Arapça harfleri yazıyor o da ters yönden yazmaya başlıyor hani harflerin doğru yönüne yazmıyor maalesef (Didem Öğretmen)".

"Yazma öğretiminde de konuştuğu gibi yazmaya çalışıyor çocuk. "Ğ" lerde ve "J"lerde sıkıntı yaşıyor (Jale Öğretmen)".

"Yazma sürecinde tahtada gördüğünü bire bir yazabiliyor yazısı da güzel ama dikte çalışmasında sessiz harfleri karıştırıyor. "e, a, o, ö" mesela hani söylenişinde, diksiyonunda da sıkıntı var (Afra Öğretmen)".

Ahmet Öğretmen, öğrencilerinin Arapça, Farsça bildikleri için zorluk yaşadıklarını dile getirerek yazma şekilleri ve stillerinin ters olduğunu, bizde soldan sağa onlardan sağdan sola doğru yazıldığını belirterek öğrencilerin dik yazıda zorlandıklarını, harfleri eğdiklerini, harflerin kuyruklarını ters yönde yazdıklarını ve yazılarının da estetik olmadığını ama öğrencinin onu silerek sürekli güzelleşene kadar düzelttiğini ifade etmiştir. Öğrencinin bakarak daha rahat yazdığını belirterek zamanla yazısının düzeldiğini belirtmiştir. Melek Öğretmen öğrencisinin de Arap harflerini bildiği için harfleri yazarken ters yönde yazdığını belirtmiştir. Dikte de diğer öğrencilere göre yavaş iken kopya yöntemi ile yazma da sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Hilal Öğretmen ise sınıf tekrarı yapan yaşı daha büyük olan Suriyeli öğrencisi bakarak yazmada sıkıntı yaşamadığını ama diktede sıkıntı yaşadığını, çocuğun kendi alfabesine benzeterek yazdığını ifade etmiştir. Afgan öğrencisinin yaşı daha küçük olduğu için el kaslarının çok gelişmediğini belirten Hilal Öğretmen öğrencisinin satırı devam ettiremediğini, kopya yöntemi ile bakarak harf harf zor yazdığını, yazma sürecinde büyük sıkıntılar yaşadığını dile getirmiştir. Arda Öğretmen ise üçüncü sınıf olmasına rağmen öğrencisinin yazma da sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Dolayısı ile öğrencinin sınıf seviyesinin gerisinde kaldığı söylenebilir. Ferdi Öğretmen, öğrencisinin öğrendiği kelimeleri ezberlediği için kolay yazdığını ancak öğrencinin dikte çalışmalarında sorun yaşadığını belirtmiştir. Vedat Öğretmen de öğrencisinin Farsça bildiği için yazıyı ters yazdığını, yön sorunu olduğunu ayrıca kelimeler arasında boşluk bırakmada da öğrencinin problemi olduğunu ifade etmiştir. Didem Öğretmen de öğrencisinin ters yönde yazdığını belirtmiştir. Afra Öğretmen de öğrencinin kopya yöntemi ile yazabildiğini fakat diktede sesli sessiz harfleri karıştırdığını ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcılar, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yazma öğretiminde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle yazma becerilerinin gelişimi için dikte ve kopya çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Ancak öğretmenlerin çoğu öğrencilerin dikte çalışmalarında zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Dikte, seslendirilen yazının yazım kurallarına göre yazıya aktarılmasıdır. Dikte çalışmaları, temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan önemli bir uygulamadır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kopyalayarak yazmada çok sorunları olmadığı söylenebilir. Arap ve atin alfabelerinde harf yazımları farklı olduğu için Arap alfabesini bilen öğrencilerin yazma da harflerin yönünü yanlış yapma, kelimeler arası boşluk bırakmama, harflerin kuyruklarını ters yapma gibi sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin yazmada özellikle sesli harfleri atladığını bakarak yazsa bile bu sorunla karşılaştığı söylenebilir. Bu durumun da alfabe farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sözel iletişim öğrenme alanı.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin karşılaşılan Sorunlar temasında ulaşılan üçüncü alt tema "Sözel İletişim"dir. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe Öğretiminde sözlü iletişim öğrenme alanına ilişkin karşılaştıkları sorunlara yönelik bulgularına yer verilmiştir. Katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Oldukça sakin bir çocuk, dersinde dikkatle beni izlediğini biliyorum. Dikkatli ama tamamlayıcı unsurlar şudur; derse katılması, parmak kaldırması, anlamadığı soruyu tekrar sorması böyle bir hareketi böyle bir tepkisi yok. Sadece bakmak, dinlemek. Bilmiyorum, bu da ne kadar verimli olur? Konuşmada ifade edebiliyor yani bir şeyi sormak isterse dedim ya cümle bozuk ama diyebiliyor işte "Bu kalem" yani anlatabiliyor, anlayabiliyorum, ne ifade etmek istediğini anlıyorum (Yılmaz Öğretmen)".

"Parmak kaldırıp derslere katılmıyor. Yani kendini ifade etmiyor sadece öğretmen söz hakkı verirse. Akıllı tahtadan da etkinlik yapıyoruz ama sırayla yaptığımız zaman hemen buraya geliyor bir şey yok. Ama onun haricinde biz bir soru sorduğumuz zaman parmak kaldırmıyor (Mustafa Öğretmen)".

"Konuşmada sıkıntı var. Düşüncelerini bana rahatça anlatamıyor. Söylediği birçok şeyi anlamıyorum. Ama şimdi biraz biraz anlamaya başladım (Ayşe Öğretmen)".

"Konuştuğumu anlamadığı zaman ister istemez odaklanamıyor. Yani sıkılıyor. Fark ediyorum. Konuşmada bazen işte kelimeleri tam telaffuz edemediği zaman, cümleyi kuramadığı zaman kelimeleri söylüyor, ben onun ne demek istediğini anlıyorum. (Selin Öğretmen)".

"Dinleme Şu Şekilde, ğrenci seni dinliyor, anlıyor, bazı kelimeleri bilmediği için kendini ifade edemiyor. Derdini anlatamıyor mesela. Anlattığı halde sen biliyorsun ğretmeni olduğun için, ne demek istediğini anlıyorsun (Vedat ğretmen)".

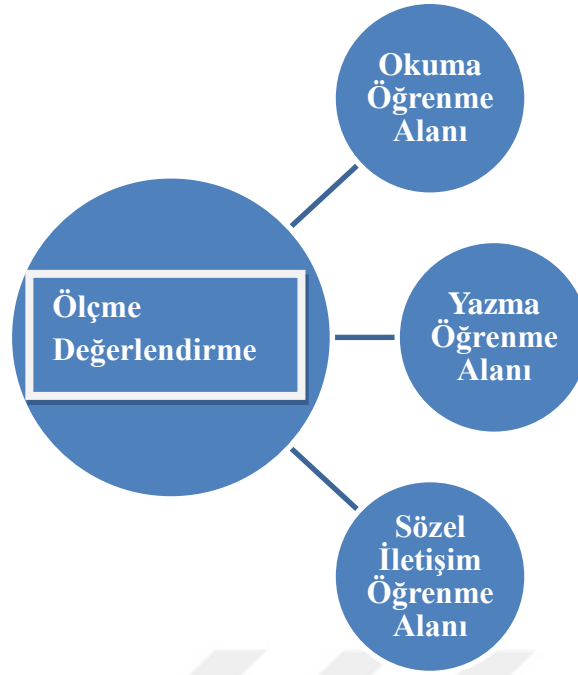
"Dinleme Şeyle zaten anlama olmadığı için dinleme haliyle eksik kalıyor, eksik kaldığı için çocuğun derse yoğunlaşması mümkün olmuyor yani bir yerden sonra kopuyor (Kağan ğretmen)".

Yılmaz ğretmen, öğrencisinin sessiz olduğu için derse katılmadığını, parmak kaldırmadığını, soru sormadığını sessizce izlediğin ifade etmiştir. Konuşmada kendini ifade etmede güçlük çektiğini ğretmeni olduğu için onu anladığını belirtmektedir. Mustafa ğretmen de akıllı tahtadan sıra ile etkinlik yaptırdığı zaman veya kendisi söz hakkı verdiği zaman öğrencinin derse katıldığını yoksa hiç parmak kaldırmadığını belirtmiştir. Ayşe ğretmen öğrencisinin konuŐmasında, kendini ifade etmesinde sorun olduğunu onu anlamadığını belirterek zaman geçtikçe onu anladığını ifade etmiştir. Selin ğretmen, ğrencisi cümleyi kuramadığı zaman ğretmeni olduğu için onu anladığını, öğrencisinin onu dinlerken anlamadığı zaman odaklanamayıp sıkıldığını ifade etmiştir. Vedat ğretmen de öğrencisinin onu etkin dinlediğini, anladığını fakat kelime hazinesi yeterli olmadığı için kendini ifade edemediğini, derdini anlatamadığını belirtmiştir. Kağan ğretmen de ğrenci dinlese de anlama olmadığı için dersten sıkıldığını ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcıların tamamına yakınının sözel iletişimde sorunlar yaşadığı söylenebilir. Öğrencilerin söylenilenleri anlamadıkları ve kendilerini ifade edemedikleri için derslere de katılmayıp sadece izlemekle yetindikleri, dersten sıkıldıkları ve böylece öğrencilerin zamanla dersten de okuldan da soğuduğu söylenebilir. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin sessiz kalmaları, derse aktif katılım göstermemeleri iyi bir dinleyici olmadıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler ile sözel iletişimde yaşanan sorunlardan dolayı öğrencinin de öğretmenin de öğrenme-öğretme süreci olumsuz etkilenmektedir.

Tema 4. lme Değerlendirme

Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan ğrencilere Türkçe ğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik dördüncü tema "lme Değerlendirme" temasıdır. Bu tema başlığında ulaşılan alt temalar Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Ölçme değerlendirme temasına yönelik ulaşılan alt temalar.

Şekil 7'de katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe Öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik ölçme-değerlendirme "Okuma Öğrenme Alanı", "Yazma Öğrenme Alanı" ve "Sözel İletişim Öğrenme Alanı" olmak üzere 3 (üç) alt tema etrafında toplanmıştır.

Okuma öğrenme alanı.

Ana Dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin ölçme-değerlendirmede ulaşılan ilk alt tema "Okuma Öğrenme Alanı" alt temasıdır. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile ölçme-değerlendirmede okuma öğrenme alanına yönelik bulgularına yer verilmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

"Ölçme-değerlendirmeyi diğerleri ile aynı yapmıyorum. Onun ödevleri farklı diğer arkadaşlarının ödevleri farklı. Okuma yazma tamam yapıyor aştık onları. Okuduğunu anlıyor mu ona bakıyorum. Okuduğunu anladıktan sonra matematikte de hızlı ilerliyor çünkü. TRT Çocuk'taki çizgi filmlerle ilgili metinler var, metinler üzerinden soru cevap yapıyoruz. (Selin Öğretmen)".

"Değerlendirmem ayrı oluyor sınıfta. Kaynaştırma eğitimi vardır mesela çoğu öğrencilerimiz vardır ki öğrenme güçlüğü çekenler, kaynaştırma yaparak sınıf seviyesinde değerlendirmek lazım ha bunu da sınıf seviyesinde değerlendiriyorum ama yani ne olursa olsun bireysel olarak onun hakkındaki kafamdan farklı değerlendiriyorum (Yılmaz Öğretmen)".

"Ölçme değerlendirilmede anlamadan ziyade cevaplarına bakıp duruyoruz o şekilde (Nalan Öğretmen)".

"Onları bireysel değerlendirdim çünkü bireysel derken aslında sınıfımda sanki iki grup ğrenci varmış gibi. Türk ocuklar, Suriyeli ocuklar. Suriyelileri birbirleriyle karşılaştırıp ona göre lme değerlendirme yaptım kesinlikle Türk çocuklarıyla aynı kefeye koymadım. Değiller zaten (şeyma ğretmen)".

"Bireysel noktada değerlendirdik yani toplu bir değerlendirmeye tabi tutamayız ğrencimizi. Ne kadar yol kat etti, onu ölçmeye çalıştık. Bu şekilde lme değerlendirmemiz meydana geldi (Murat ğretmen)".

"Matematik için dil bilmek gerekmiyor, belki Türkçe metin okuma noktasında ben o çocuklara diğerlerine uyguladığım lme değerlendirme uygulamadım onlara bir tık avantajlı not verdim... Matematik ğretiminde diğerleri ile eşit davrandım onlara lme değerlendirmede (Hilal ğretmen)".

Selin ğretmen, öğrencisinin ödevlerini diğer öğrencilerden farklı verdiğini, ödevlerinin daha çok okuduğunu anlamaya yönelik olduğunu belirtmiştir. TRT ocuk'taki çizgi filmleri metinlerden soru cevap şeklinde ilerlediğini belirten Selin ğretmen'in aynı zamanda akran desteği sağlayarak öğrencisinin seviyesini lme amaçlı farklı etkinlikler yaptırdığı görülmüştür. ğrencisi için diğer öğrencilerden farklı olarak tek paragraflık metinler kullandığını da ifade etmiştir. Yılmaz ğretmen, öğrencilerini sınıftaki kaynaştırma ğrencisiymiş gibi düşünerek bireysel değerlendirdiğini ifade etmiştir. Nalan ğretmen öğrencilerin okuduğunu anlamada problem yaşadıkları için sorulara verdiği cevaplara göre, etkinliklerdeki durumlarına göre yani bireysel değerlendirdiğini ifade etmiştir. şeyma ğretmen de sınıftaki öğrencileri iki grupmuş gibi düşünüp Suriyeli öğrencilerini birbirleri ile Türk öğrencilerini de birbirlerine göre değerlendirdiğini ifade etmiştir. Murat ğretmen de öğrencilerini bireysel değerlendirdiğini toplu değerlendirme yapmadığını ifade etmiştir. Hilal ğretmen, Türkçe metinleri değerlendirme noktasında o çocuklara biraz daha avantajlı not verdiğini fakat matematik evrensel bir ders olduğu için işlemleri yapabileceği için diğer öğrencilerle aynı kriterlerle değerlendirdiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcıların, lme-değerlendirmede bireysel değerlendirme yaptığı söylenebilir. Bazı ğretmenler medya yolunu kullanmakta, kısa metinler ile soru cevap tekniği uygulamakta, akran desteği sağlamakta, ödevde öğrencisinin seviyesine göre hareket etmektedir. Katılımcılar bireysel değerlendirme yaptıklarını dile getirirler de bireysel değerlendirmede hangi kriterleri dikkate aldıkları, hangi ölçütlere göre değerlendirme yaptıklarını belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin tümü, izlenimlerine, gözlemlerine, öğrencilerin derse katılımına, etkinliklerdeki durumlarına ve gelişim düzeylerine göre değerlendirme yapmaktadırlar. Katılımcıların tümü Suriyeli ve Afgan Mülteci ğrencilerin

değerlendirilmesinde kendi gelişimlerini temel aldıklarını ve Türk öğrenciler ile aynı kriterlere dayalı olarak not vermediklerini ifade etmişlerdir. Sadece Hilal Öğretmen öğrencileri matematik dersinde aynı kriterlerle değerlendirdiğini çünkü matematiğin evrensel bir ders olduğunu, dil bilmek gerekmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların öğrencilerin eksiklerini bilmelerine rağmen özel ölçme araçları kullanmadıkları söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesini zorlaştırarak, dil öğrenme ve diğer derslerdeki başarılarının ve öğrenci düzeyinin belirlenmesi için sistemli değerlendirme yapmayı güçleştirdiği söylenebilir. Yapılan değerlendirme sonuçları sonraki eğitim basamaklarını etkileme ve sürecin devamlılığını sağlamada önemlidir. Fakat öğretmenlerin bu yönde özel bir uygulama yapmadığı anlaşılmaktadır.

Yazma öğrenme alanı.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin ölçme-değerlendirmede ulaşılan ikinci alt tema "Yazma Öğrenme Alanı" dır. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrencileri ölçme değerlendirme yazma öğrenme alanına yönelik bulgularına yer verilmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

"...Şimdi ses temelli olduğu için tümevarım olduğu için çok daha kolay oluyor. Kriter, söylenileni yazabiliyor ise yazısı güzel okunaklıysa bitmiştir iş, öğrenmiştir... Öteki çocuklardan farklı bir değerlendirme yapmadım (Selin Öğretmen)".

"Moda mod görecektir, yazacak, ne yazdığını bilmeyecek. Çocuklar bir adım geriden geliyor. Ve Türklerle aynı başarıyı bekliyoruz bu çocuklarla aynı ölçmeyi yapıyoruz. Aynı soruları soruyoruz, aynı dersi işliyoruz (Ahmet Öğretmen)".

"Yavaş yazıyor, arkadaşlarına göre daha yavaş yazıyor. Ortak sınavlar yapıyorum. Mesela derste daha başarılı. Çünkü derste öğretmenin söylediğini anlayabiliyor, soruyu anlamadığı yerleri bahsettiğim zaman "ha" diyor ama ölçme değerlendirme yaptığımız zaman hani sınavda eşit şartlarda yaptığım için sınavları ders başarısına göre daha düşük (Nesrin Öğretmen)".

"Çocuğa özel kısa metinler veriyordum yazdırıyordum. Onu defalarca kendi okuyordu önce, sonra bana okuyordu, yazıyordu. O şekilde usul usul bir şeyler yapmaya çalıştık (Melek Öğretmen)".

Selin Öğretmen, yazmada harf yöntemi olduğu için sorun yaşamadığını, okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin kullanılması ile öğrencinin yazmada zorlanmadığını ifade etmiştir. Öğrencisinin bakmadan güzel yazmasını ise yazma kriteri olarak aldığını ifade etmiştir. Ahmet Öğretmen, öğrencilerin diğer öğrencilerle eşit şartlarda değerlendirildiğini

dolayısıyla bir adım geriden geldiklerini ve bu durumun onları olumsuz etkilediğini, zamanla uzaklaşıp, akademik olarak akranlarının gerisinde kaldığını, yapamayacağına inandığı için öğrencinin vazgeçtiğini bir nevi öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Nesrin Öğretmen, öğrencisinin yazmada diğer öğrencilere göre daha yavaş yazdığını, harfleri atladığını, derste kendini ifade etme şansı olduğu için sınavlara göre daha başarılı olduğunu dile getiriyor. Ölçme değerlendirilmede ortak sınav yapan katılımcı, öğrencisinin sınavlarda derslere göre daha başarısız olduğunu ifade etmiştir. Melek Öğretmen kısa kısa metinler verip yazdırdığını ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcıların tamamının öğrenciler için farklı bir ölçme değerlendirme yöntemi kullanmadıkları söylenebilir. Katılımcılar öğrencinin bakmadan yazabilmesine, harfleri doğru yazabilmesine, yazısının güzel olmasına, defterin düzenine, heceleri doğru yerden bölebilmesine bakarak bazı öğretmenlerin bireysel, bazı öğretmenler toplu olarak sınav yapıp öğrencileri değerlendirdiği söylenebilir. Sınavla değerlendirilen öğrencilerin kelime hazineleri yetersiz olduğundan dolayı ve kendini ifade edemediğinden sınavlarda daha başarısız oldukları söylenebilir. Bireysel değerlendirmede ölçütleri ise bakmadan yazabilme ve yazının okunaklı olmasının yeterli olduğu söylenebilir. Özetle, öğretmenlerin öğrencileri yazının mekanik boyutu açısından değerlendirdikleri, içerik açısından herhangi bir değerlendirme yapmadıkları da söylenebilir.

Sözel iletişim öğrenme alanı.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin ölçme değerlendirmede ulaşılan üçüncü alt tema "Sözel İletişim Öğrenme Alanı"dır. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrencileri ölçme ve değerlendirmede sözel iletişim öğrenme alanına yönelik bulgularına yer verilmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir

"Diğer öğrenciler gibi değerlendirdim... Sürekli derste dikkatini toplamak için çalışmalar yapıyorduk. Derse katılımı sağlamak için o şekilde (Kader Öğretmen)".

"Düzgün cümle kurması adına ben tekrar ediyorum, düzeltme yapıyorum, (Selin Öğretmen)".

"Yani onları kendi kategorisinde değerlendiriyoruz. Dinlemede zaten anlama olmadığı için dinleme haliyle eksik kalıyor. Çocukta eksik kaldığı için derse yoğunlaşması mümkün olmuyor yani bir yerden sonra kopuyor (Kağan Öğretmen)".

"Anlatacağına, konuşacağına hâkimse biliyorsa, kendine de güveniyorsa çok güzel yapıyor ama bilmediği bir konuya farklı kelimeler karşısına çıkıyorsa orada bir kalıyor ve

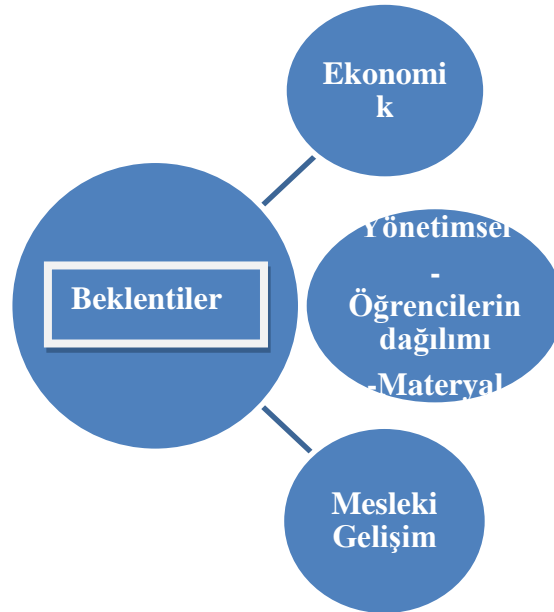
kendini kapatıyor (Ahmet Öğretmen)".

Kader Öğretmen, öğrencisinin dikkatinin dağınık olduğunu bu durumun kelime hazinesinin yetersizliği nedeniyle söylenenleri anlamadığından kaynaklanabileceğini düşünmektedir. Selin Öğretmen, öğrencisinin doğru telaffuz edebilmesi için kelimeleri tekrar ettiğini belirtiyor. Kağan Öğretmen de ana dili farklı olan öğrencileri bireysel olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. Öğrencinin dinlediğini anlamadığı için dersten sıkıldığını, öğretmenin de çocuğun ana dilini bilmediği için yaptığı etkinliklerin faydası olmadığını, amacına hizmet etmediğini ifade etmiştir. Ahmet Öğretmen, öğrencisinin ne anlatacağını ne konuşacağını bilip kendine güvendiğinde kendini ifade edebildiğini fakat bilmediği kelimelerde kendini kapattığını belirtmiştir. Ayrıca birinci sınıfta seviye farkının olmadığını ama ara sınıflarda seviye farkının çok olduğunu dile getirerek dolayısıyla bireysel değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcıların öğrencilerin sözel iletişim becerilerini ders süreçlerini gözlemleyerek, derse katılımı, kendini ifade etme becerisini bireysel olarak değerlendirdikleri, ancak değerlendirme de herhangi bir rubrik ya da özel bir değerlendirme aracı kullanmadıkları söylenebilir.

Tema 5. Beklentiler

Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik beşinci tema "Beklentiler" temasıdır. Bu tema başlığında ulaşılan alt temalar Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Beklentiler temasına yönelik ulaşılan alt temalar.

Şekil 8'de katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik Beklentiler "Ekonomik", "Yönetimsel " ve " Mesleki Gelişim" olmak üzere 3 (üç) alt tema etrafında toplanmıştır. Yönetimsel beklentiler alt teması da öğrencilerin dağılımı ve materyal olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

Ekonomik beklentiler.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin beklentiler temasında ulaşılan ilk alt tema " Ekonomik " alt temasıdır. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ekonomik beklentilere yönelik bulgularına yer verilmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

"Onlar için ekstra bir şeyler yapıyorum, onlara da bir şeyler anlatmaya çalışıyorum. Maddi manevi yani psikolojik olarak bile çok farklı bir psikoloji, onlara bir şeyler anlatamamanın psikolojisi. En azından öğretmenleri teşvik edici bir şeyleri olmalı. Çünkü sınıfta bütün öğrencileri Türk olan çok iyi seviyede olan öğretmenle benim beş tane yabancı öğrencim aynı maaşı alıyoruz, aynı süreyi veriyoruz, aynı müfredatı işliyoruz (Özlem Öğretmen)".

"Öğretmenler açısından tabii daha fazla emek sarf ediyoruz daha fazla zaman kaybediyoruz bir teşvik olması açısından öğretmenlere ya ayrı sınıflar açılıp ayrı bir eğitim sürecinden geçirilen o sınıflara verilmesi bir de teşvik olması anlamından ekonomik olarak daha farklı şeyler düşünülebilir. Bence daha faydası olacaktır yani konsantrasyon anlamında motive edecektir. Çünkü kimse istemeyecektir o sınıflara girmeye onlarla uğraşmayı zaten birinci sınıf başlı başına zor bir iş hem de birinci sınıfa gelen öğrencilerin dil bilmediklerini düşünürsek bu şekilde daha teşvik edeceğini düşünüyorum öğretmenlere ek bir şeyler yapılabilir ekonomik anlamda mesleki gelişimi anlamında (Semra Öğretmen)".

"İşe ciddi bakarız, işimizi ciddi yaparız dolayısıyla karşılığında ücretimizi ders ücreti belli bir şekilde ödenirse biz işi ciddiye alırız. Takdir edersiniz bugün yani bu geçici değil de kalıcı bir düşünce olsa biz işimizi daha doğru yapmaya dolayısıyla bedelini karşılığını aldığımız için bu parayı hak etmemiz helalinden hak etmemiz için gayret sarf etmemiz lazım (Yılmaz Öğretmen)".

"Bence bu tarz öğrencilerin ekonomik olarak öğretmeni desteklerse devlet belki öğretmen güdülenir. Çünkü bizim mantığımız, inançlı bir toplumuz ve aldığımız parayı helal kılma noktasında elimizden geleni yapıyoruz ama ister istemez Suriyeli ya da Afgan öğrencinin bize ekstra bir yük getirdiğini düşünüyoruz. Ekstra yükünde ekstra bir mesai oluşturduğunu düşündüğümüz için bu ekstra mesai karşılığında belki çok aşırı değil ama küçük bir ekonomik

ödüllendirmenin ya da nasıl deyim teşvikin yardım olabilir öğretmenler için (Meryem Öğretmen)".

"Yani ekonomi ne kadar artarsa o kadar iyi bir öğretmen oluyorsunuz aslında. Biraz bu iş fedakârlık. Ondan sonra biraz kendini geliştirme ile ilgili. Biz bu konuda ilk defa karşılaştığımızda yaya kaldık maalesef (Ahmet Öğretmen)".

"Benim yok çünkü çok sıkıntı yaşamıyorum. Hiçbir ekonomik beklentim yok, görevim, hayır hiç gerek yok (Selin Öğretmen)".

Özlem, Semra ve Yılmaz Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlere ekonomik anlamda teşvik amaçlı artı bir ücret verilmesinin öğretmeni motive edeceğini, işini daha ciddiyetle yapacağını çünkü daha fazla emek sarf edildiğini, bu öğrencilerin olduğu sınıfları hiçbir öğretmenin almak istemediğini belirterek eğer artı bir katkı sağlanırsa gönüllü öğretmenler olabileceğini ifade etmişlerdir. Meryem Öğretmen de öğretmene verilecek küçük desteği öğretmende pozitif etki oluşturacağını belirterek toplum olarak kazancımızın helal olmasına dikkat ettiğimizi ifade ederek sınıfında ana dili Türkçe olmayan öğrencisi olan öğretmenlere teşvik amaçlı destek yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Ahmet ve Selin Öğretmen ise artı maaş, ek ders verilmesinin öğretmeni daha iyi bir öğretmen yapmayacağını belirterek bunun görevleri olduğunu, öğretmenliğin fedakârlık istediğini tabi ki öğretmenin kendini geliştirmesine bağlı olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu bulgulara göre; katılımcıların çoğu sınıfında ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler için artı çaba sarf ettiklerinden (öğle araları, teneffüsler, boş dersler vs) dolayı öğretmenlerin ek ders ücretlerinin artırılarak öğretmenin teşvik edilmesi ile öğretmenlerin daha istekli olabileceğine dair görüş belirtirken çok az bir katılımcı ek ücrete gerek olmadığını eğitim öğretimin tüm öğrenciler için verilmesi gerektiğinin görevleri olduğunu dolayısıyla ek bir ücrete gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ekonomik olarak okula materyal anlamında destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların araç gereç desteği sağlayarak daha anlamlı kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek istedikleri söylenebilir. Öğrencilere dersleri somutlaştırarak daha kolay öğrenmelerini sağlayan materyal çeşitliliğinin, özellikle kalabalık sınıflarda hem öğretimi kolaylaştırabileceği hem de uygulamada zaman yönünden yararlı olabileceği söylenebilir.

Yönetimsel beklentiler.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin beklentiler temasında ulaşılan ikinci alt tema "Yönetimsel" alt temasıdır. Buna yönelik ilkökul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Yönetimsel beklentilere yönelik

bulgularına yer verilmiştir. Katılımcıların ana dili farklı olan öğrenciler ile Yönetimsel beklentiler alt temasının "*Öğrencilerin Dağılımı*" kategorisinden oluştuğu görülmüştür.

Öğrencilerin Dağılımı: Yönetimsel beklentiler alt temasının *Öğrencilerin Dağılımı* kategorisinde bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Yani şöyle mesela diyelim Erzurum'dayız şu anda evet Erzurum da bize işte bütün yabancı Afganistan'dan mesela gelen öğrenciler var. Bunların bir sınıfta işte toplanıp diyelim yani seviye farkları olacak şekilde bir sınıfta ama bu konuda tabii eğitim almış bir öğretmen eşliğinde yani eğitim verilirse daha başarılı olur (Mustafa Öğretmen)".

"Okul yönetimi bize ayrı bir sınıf açıp Suriye uyruklu ya da yabancı uyruklu öğrencileri bir sınıfta toplayabilir. Onlara ayrı bir eğitim verilebilir sonra kendi seviyelerinde olması gereken sınıflara dağıtılabilirdi. Yani bir ön hazırlık mahiyetinde olabilirdi (Semra Öğretmen)".

"Öncelikle ben bu çocukların sınıflara birer birer ikişer ikişer dağıtılmasından ziyade bu öğrencilerin hep birlikte bulunabileceği birbirlerini anlayabileceği bir sınıf ortamı oluşturulsun istiyorum (Melek Öğretmen)".

"Okul başladıktan iki hafta sonra gelmeye başladılar. En azından daha önce hangi okula ne kadar düşeceğini ya da hangi sınıfta ne kadar olacağını bilseydik ona göre tedbirlerimizi bizde sene başından planlama sürecinde ya da işte kafamızda bir şeyleri taslakları oluştururken ona göre planlardık... Dönem arasında ya da işte sene başında hangi okula gideceği belli olmalı bu öğrencilerin. Sürekli bir git-geller yaşamamalı. Sürekli bir göç halinde olmalarına engel olunmalı (Özlem Öğretmen)".

"Bu öğrencilerin kendileri için zaten ayrı bir sınıf açıldığı zaman Türkçe öğrenmeleri daha da zorlaşacak ne kadar Türk öğrencilerle birlikte kaynaşırlarsa Türkçe kavramaları işte önlerine çıkabilecek engelleri kaldırmaları daha kolaylaşır ayrı bir sınıf açılmasından ziyade sınıflarda diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmeleri bence daha olumlu (Name öğretmen)".

"Bu şekildeki uygulaması güzel, okul eğitiminde ayrı sınıflarda tutulması bence onları üzer diye düşünüyorum, hani kendilerini dışlanmış gibi hissediler burada gayet güzel kaynaşıyorlar yani öğrencilerle bir sıkıntıları da yok (Saim öğretmen)".

Mustafa, Semra ve Melek öğretmen Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere okullarda seviye farklarına dikkat edilecek şekilde ayrı sınıflar açılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Açılacak olan sınıf bu öğrencilere özel olmalı ve bu sınıflar için dil eğitimi almış bu konuda uzman öğretmen görevlendirilmesinin daha fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Böylece aynı sınıfta toplanacak öğrenciler birbirlerini daha rahat anlayıp kendilerini daha rahat ifade etmeleri de sağlanarak başarılı olabileceklerini dile getirmişlerdir. Özlem öğretmen Suriyeli ve Afgan

mülteci öğrencilerin dönem başında okul açılmadan hangi sınıflara kaç öğrenci verileceğinin planlanıp bu plandan okul başlamadan öğretmenin de haberdar edilmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin dönem aralarında farklı yerlere gitmelerinin önüne geçilmesini dile getiren özlem öğretmen dönem aralarında gerçekleşen yeni yabancı uyruklu öğrencilerin sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Name ve Saim öğretmen ise Yabancı uyruklu öğrencilere ayrı bir sınıf açılmasının doğru olmadığını belirterek sınıflarda öğrenciler ile birlikte kaynaşarak eğitim almalarının çocuk açısından daha faydalı olacağını dile getiriyorlar. Ayrı sınıflar açılmasının öğrencinin dışlanmış gibi hissetmesine neden olabileceğini dile getiriyorlar.

Bu bulgulara göre katılımcıların çoğu ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için ayrı bir sınıf oluşturularak dil eğitimi alan öğretmenin o sınıfa ek ücretle görevlendirilmesi yönünde fikir belirtmişlerdir. Bu konuda okul idaresinden ziyade Milli eğitime görev düştüğü söylenebilir. Hazırlanan planlar doğrultusunda belirli aralıklarla ve dil eğitimi alan öğretmenler görevlendirilerek, eğitim öğretim yılı başlamadan önce okullarda bu öğrencilere özel sınıflar hazırlanarak eğitim verilmeli ve bu sınıflarda görevlendirilecek öğretmenler eğitim öğretim yılı başlamadan bilgilendirilmelidir. Ayrıca bizim uyguladığımız müfredatın dil bilmeyen öğrenciler için ağır olduğu dile getirilerek ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için ayrı sınıflar açılarak ayrı müfredata göre ders işlenirse daha başarılı olunabileceği söylenebilir. Okul rehberlik servislerinin, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hususunda sınıf öğretmenlerine eksik kaldığı yerlerde destek olabileceği ve öğretmen ve öğrencilere gerektiğinde psiko/sosyal yönden desteklemesinin faydalı olacağı söylenebilir. Bazı katılımcılar ise ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile Türk öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almaları ve kaynaşmalarının daha faydalı olduğu hususunda görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin akranları ile birlikte aynı sınıfta eğitim alarak, paylaşarak, birbirine destek olarak hem daha çabuk dil öğrenebilecekleri hem de sosyalleşerek anlamlı, kalıcı öğrenme sağlayabilecekleri söylenebilir. Katılımcıların hepsi ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin sınıflara belirli bir plan dahilinde dağıtılması gerektiğini düşünmektedir. Dönem ortasında gidip dönem sonunda gelen yabancı uyruklu öğrencilerin mutlaka sınıf tekrarı yaptırılması gerektiği dile getirilmiştir. Öğretmenlere gönüllük esas olmak üzere öğrencilerin sınıflarına verilmesinin daha faydalı olabileceği söylenebilir.

Materyal: Yönetimsel beklentiler alt temasının “*Materyal*” kategorisinde katılımcılar okul idaresinden, Millî Eğitim Bakanlığı’ndan, materyal sağlama hususundaki beklentilerini ve isteklerini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcıların materyal kategorisindeki görüşleri şu şekildedir:

"Türk öğrencilerle değil onlara göre bir müfredat hazırlansa ona göre işlense belki daha da başarılı olabilir (Esin Öğretmen)".

"Bunun dışında aynı müfredat öğretilmemeli diye düşünüyorum. Çünkü öğrencilere çok çok büyük ağırlık. Tamam bu Ülkede yaşamak kendini ifade edebilmek için bu dili öğrenmeli ama öğrendikten sonra en azından çok detaya inmemeli. Kendini idare ettirebilecek şekilde ya da sorunlarını çözebilecek şekilde öğrenmesi yeterli (Özlem Öğretmen)".

"O yüzden bizlere bununla ilgili belli bir seminer kursla desteklememiz gerekiyor hatta elimizde onlara yönelik ayrı bir eğitim öğretim programı işte planlama yapılması gerekiyor onları ayrı bir müfredat oluşturulması gerekiyor (Semra Öğretmen)".

"Bize bu eğitim verirken bu tür öğrencilerin İlk başta farklı olmasını gerektiğini düşünüyorum. Daha çok görsel okumaya yönelik basamaklar halinde olabilir hani birinci basamak, ikinci basamak, ayrı kaynak kitap kullanılması ilk Türkçe öğretiminde yardımcı olacağını düşünüyorum (Kağan Öğretmen)".

"Bizlere kaynak kitapları göndermede işte dediğim gibi sözlük bank benzeri, resimli, görselleri olan çalışmaların, fasiküllerin gönderilmesi o çocuklara yardımcı olabilir (Sevim Öğretmen)".

"Bence Milli Eğitim Müdürlüğünün kurslarının önemi burada büyük ve yani Arapça bildikleri için bunlar belki Suriyeli bir öğretmenin tavsiyelerini veya yol göstermelerini, öğütlerini bir kitapçık halinde belki verilebilirdi. Bir de rehber öğretmenden bir destek alınabilirdi. Yani RAM desteği sağlama sürecinde (Vedat Öğretmen)".

Esin, Özlem ve Semra Öğretmenler Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler için ayrı müfredat oluşturulup, derslerin bu müfredata göre işlenmesinin öğrenciler için daha yararlı olacağını dile getirerek öğrencilerin dili kendini ifade edebilecek kadar öğrenmelerinin yeterli olduğunu, dil konusunda detaylı bilgi vermenin çok önemi olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencinin kendi sorunlarını çözebilecek kadar dil öğreniminin yeteceğini belirtmişlerdir. Kağan Öğretmen, Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere basamaklar halinde, seviyeler oluşturularak kaynak kitap oluşturulmasını derslerin hazırlanan kaynak kitaplar çerçevesinde işlenmesinin Türkçe öğretiminde daha faydalı olacağını dile getirmiştir. Sevim Öğretmen de görsellerin yoğunlaştırıldığı fasiküllerin Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere dağıtılması gerektiğini dile getirmiştir. Vedat Öğretmen ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın Arapça bilen Suriyeli öğretmenlerden tavsiye alarak kitapçık haline getirmenin faydalı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca dil eğitimi sürecinde rehber öğretmenden destek sağlanması gerektiğini dile getirmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcılar, Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler için ayrı bir müfredat hazırlanmasının eğitim öğretim sürecinde daha fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin ana dilleriyle oluşturulan müfredatın daha kolay anlaşılabilir olduğunu dolayısı ile öğrencilerin sahip oldukları gerçek seviyelerini ders sürecinde daha rahat gösterebilecekleri söylenebilir. Katılımcıların, ana dili Türkçe olmayan öğrencileri olan öğretmenlerin sınıfları için yol gösterici kitapçıklar hazırlanması, eğitim öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi, görsel ağırlıklı fasiküller hazırlanması böylece eğitim öğretimde materyal zenginliği sağlanarak dil eğitiminin daha yararlı hale getirileceğini düşündükleri söylenebilir. Zenginleştirilen materyallerle eğitim öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımı sağlanarak kalıcı öğrenme sağlanması yönünde katkı sağlanacağı söylenebilir.

Mesleki Gelişim: Yönetimsel alt temasında üçüncü kategori olan “*Mesleki Gelişim*” hususunda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Öncelikle bizlere belirli kurslar verilmesi lazım. Artık onu zamanı tayin edilmesi süresi tayin edilmeli, öncelikle kurslar verilmesi lazım. Dolayısıyla biz en azından hangi milletten, hangi dilden bir öğrenci onu tanımamız ona nasıl yardımcı olabileceğimiz nasıl dersleri daha iyi anlatabileceğimiz şeklinde kursların da verilmesi lazım ve bunun da uzun süreli olması lazım öyle kısa sürede olacak bir şey değildir (Yılmaz Öğretmen)".

"Her türlü eğitimin faydası olur. Tek başına çalışmaktansa birisi yönlendirmiş olsa şu şekilde yaparsanız süreç daha kolay işler diye yönlendirilsek daha hızlı işler, istenilen sonuca daha çabuk ulaşılır (Selin Öğretmen)".

"Materyal noktasında bize destek sağlayabilirler veya farklı öğrenme öğretme ortamları oluşturabiliriz. Öğrenciyi sınıftan soyutlama değil de zaman zaman küçük çaplarda bir eğitim ortamı sağlanmasında bize destek verebileceklerini, düşünüyorum (Murat Öğretmen)".

"Seminer, kurs vs. olabilir. Evet, kurslar olabilir tabi burada gönüllülük esas alınmalı yani gönüllü öğretmenler seçilmeli ki amacına ulaşılabilsin onlara mutlaka program dahilinde neleri yapmaları gerektiği, önümüzde bize yol gösteren bir şeyler olmalı. Öğretmenler eğitim anlamında bir kurstan, seminerden geçirilebilir (Semra öğretmen)".

"Bence bir de mesleki gelişim olarak hem öğretmene yönelik eğitimler verilmeli, aynı zamanda çocuklara yönelik de eğitimler verilmeli desteklenmeli sadece sınıf ortamında bırakılmamalı (Kader Öğretmen)".

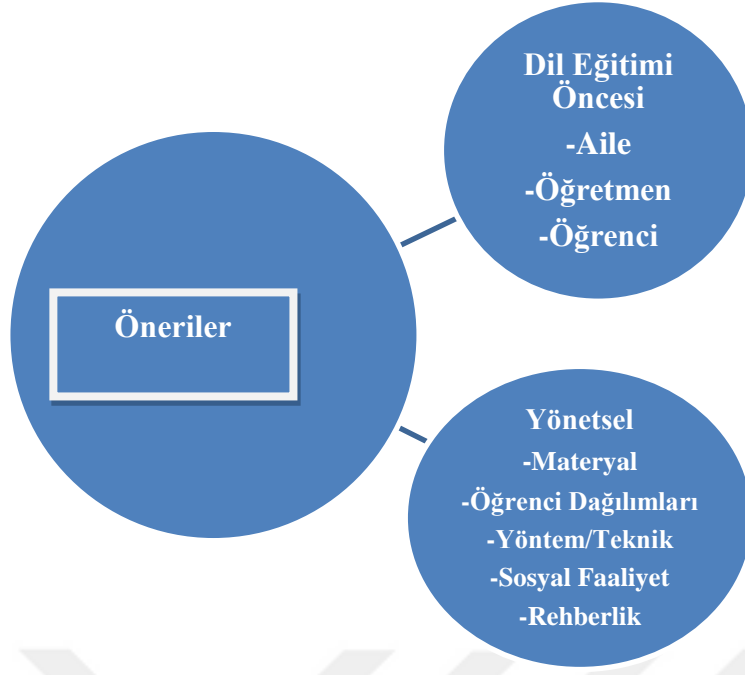
"Verilmesi gereken eğitim il milli eğitim müdürleri tarafından, alanında uzman kişiler tarafından gerçekten fayda sağlayacak eğitim seminerleri verilmeli. Okul dışında ekstra yani bizim zamanımızı alıcı bir zaman diliminde değil de zamanı daha uygun bir zamanda ücretli ve konunun önemi daha da ortaya serilmiş bir şekilde gerçekten somut faydası dokunabilecek eğitim seminerleri mutlaka düzenlenmeli (Hilal Öğretmen)".

Yılmaz Öğretmen, öğretmenin zamanı ve süresi önceden belli olan program dahilinde, ana dili farklı farklı olan öğrencilerle karşılaşabileceği için, öğretmenin öğrenciyi tanıyabilmesi ve derslerde daha etkili olabilmesi için uzun vadede dil eğitimlerinin verilmesinin önemini dile getiriyor. Selin ve Murat Öğretmen belirli bir plan dahilinde kursların açılarak öğretmenlerin yönlendirilmesi gerektiğini böylece dil öğretiminde sürecin daha kolay ilerleyebileceği ve sonuca daha kolay ulaşılabileceğini, rehberlik araştırma merkezlerinin öğretmenlere akademik anlamda yetersiz kaldığı noktalarda destek vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Semra Öğretmen kurs, seminerlerin amacına ulaşması için gönüllü öğretmenlere verilmesi gerektiğini, belirli bir program ile öğretmene yol gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sınıfında ana dili Türkçe olmayan öğrenci olsun olmasın hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenlere verilmesi gerektiğini, her an farklı farklı öğrencilerin sınıflara gelebileceğini dolayısıyla öğretmenlerin hazırlıklı olması gerektiğini, seminerlerin yararlı olacağını ifade etmiştir. Kader öğretmen Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin eğitimleri için öğretmenlere eğitim verilmesinin mesleki gelişim anlamında faydalı olacağını dile getirmiştir. Hilal Öğretmen, alanında uzman bir öğretmenin okul dışında, ekstra zaman almadan, somut olarak faydasını görebileceği, konunun önemini ortaya koyabilecek kişilerin görevli olduğu eğitim seminerlerinin Milli eğitim müdürlüklerince veya bu konuda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcıların 31 (otuz bir) tanesi öğretmenlerin seminer almaları gerektiğini, 2(iki) tanesi seminer alması gerekmediğini, 3(üç) öğretmenin ise görüş belirtmediği görülmüştür. Öğretmenlerin belirli bir plan ile uzun bir süreçte, amaca hizmet eden ve gönüllü öğretmenlerin katılımını sağlayacak şekilde ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin dil eğitimi hususunda seminer eğitimi alınması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Seminere katılan öğretmenlerin semineri gereksiz bulmaları semineri alanında uzman kişilerin vermemelerinden ve seminerin teorik olması ve uygulamaya dair bilgi alamamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu hususta seminerlerin bir plan dahilinde, uzman kişiler tarafından verilmesinin daha faydalı olabileceği söylenebilir.

Tema 6. Öneriler

Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik altıncı tema " Öneriler" temasıdır. Bu tema başlığında ulaşılan alt temalar Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Öneriler temasına yönelik ulaşılan alt temalar.

Şekil 9'da katılımcıların ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe Öğretimine ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına yönelik Öneriler "Dil Eğitimi Öncesi" ve "Yönetimsel" olmak üzere 2 (iki) alt tema etrafında toplanmıştır. Dil eğitimi öncesi alt teması "Aile, Öğrenci ve Öğretmen" olmak üzere üç kategoriye, Yönetimsel alt teması da "Materyal, Öğrenci Dağılımı, Yöntem/Teknik, Sosyal Faaliyet ve Rehberlik" olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır.

Dil eğitimi öncesi.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin Öneriler temasında ulaşılan ilk alt tema "Dil Eğitimi Öncesi" alt temasıdır. Dil eğitimi öncesi alt teması "Aile, Öğrenci ve Öğretmen" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde "Dil Eğitimi Öncesi Önerilere" yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların çoğu dil Eğitimi Öncesi alt temasının tüm kategorilerinde özel bir eğitim, kurs seminerlerin verilmesi gerektiğini belirterek daha faydalı olunabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların dil probleminden dolayı veliler ile iletişimde, öğrenci ile iletişimde, öğretmenlerin derste farklı yöntem teknik veya materyal kullanmada güçlük çektikleri görülmüş ve öneriler teması altında sorunların çözümüne yönelik öğrencilere, MEB'e, ailelere, öğretmenler ve okullara yönelik önerilerde buldukları söylenebilir.

Aile: Dil Eğitimi Öncesi alt temasında birinci kategori olan "Aile" hususunda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Yani çocuk biliyor ama ailelerinde sıkıntı. Örneğin; aileleri bilmiyor, annesi bilmiyor, annesi ile iletişim kuramıyorum, yani bir sorun yaşadığım zaman telefon açıyorum yani şey alamıyorum cevap alamıyorum hani bunlara da Türkçe öğretilse iyi olur. Belki çocuk daha başarılı olur (Esin Öğretmen)".

"Öncelikle ailelerinden başlamalı bence çünkü mesela Afganlarla hiç iletişimimiz yoktur. Mesela telefonla bile hiç iletişim kuramıyoruz yani telefon numarası, verdikleri numaraya bile ulaşamıyoruz yani bir şey bulamadık. Anne hiç Türkçe bilmiyor o yüzden yani en büyük etken bence aileyi bilinçlendirmek aileye Türkçe eğitimi vermek (Esra Öğretmen)".

"Bir de velilerin eğitimleri bence öğrencilerin eğitimlerinden daha önemli. Çocuklar burada Türkçe konuşuyor, öğreniyor, öğrenmeye çalışıyor. Ama evlerine gittiklerinde kullanılmayan bir dil haline geldiği için orada biraz eksik kalıyoruz bence ailelerinde çok ciddi bir sıkıntı var, mesela buraya geliyorlar veli toplantısı yapıyoruz ya da birebir veli ile görüşme yapıyoruz orada sıkıntı yaşıyoruz çünkü iletişim kuramıyoruz (Selma Öğretmen)".

"Bu çocukların anneleri, babaları yani ailelerinin Türkçe öğretimi almaları daha faydalı olur. Bunların bu şekilde kurslar açılıp, Türkçe öğrenmeleri sağlanırsa daha faydalı olur daha başarılı olur, işimiz bu şekilde daha kolaylaşmış olur (Mustafa Öğretmen)".

"Evde de mümkün olduğu kadar Türkçe konuşmaları, kendi kardeşleri arasında, ailesi arasında hem ailesinin hem de kendilerinin bazı sorunları aşmaları açısından. Örneğin; hastaneye gitmeleri ya da başka Devlet dairelerine giderken kendi sıkıntılarını, kendi problemlerini anlatmaları açısından hem aile içinde hem de burada Türkçe konuşmaları gerekir (Name Öğretmen)".

"Sadece öğrenciye değil aileye de Türkçe eğitimi verilecek, halk eğitim merkezleri tarafından okuma yazma öğretilecek, kursların açılması, ailenin de o şekilde bilinçlendirilmesi ya da rehberlik öğretmenleri tarafından özel olarak toplanıp bilinçlendireceksin aileyi ki çocuk evde de Türkçe konuşsun. (Didem Öğretmen)".

Esin, Esra, Selma ve Mustafa Öğretmenler ailenin mutlaka eğitim alması gerektiğini özellikle öğrencilerin annesinin tek kelime bile Türkçe bilmediğini belirterek telefonla bile iletişim kuramadıklarını, ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini, veli öğretmen iletişimini gerçekleştirebilmeleri için mutlaka ailelerin dil eğitimi almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin de okulda az da olsa öğrendikleri dili, evde aile içinde ana dillerini kullandıkları için unuttuklarını belirtiyorlar. Aileler ile iletişim kuramayan öğretmenler veli toplantılarında da çok güçlük çektiklerini veliler için dil eğitiminin mutlaka verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Name Öğretmen, ailelerin evde Türkçe kullanmaları hususunda

bilinçlendirilmeleri gerektiğini bunun sadece okul için değil eğer bu ülkede yaşıyorlarsa her yerde dili kullanmaları gerekeceği, dolayısı ile hastanede, devlet dairelerinde kendi problemlerini rahatça ifade edebilmeleri açısından dil eğitimi almaları gerektiğini ifade etmiştir. Didem Öğretmen, aileye halk eğitimi merkezleri tarafından okuma yazma kursları ile dil öğretilmesi gerektiğini belirterek okullarda da rehber öğretmenlerinin aileleri evde Türkçe konuşmaları hususunda uyararak, öğrencinin evde kitap okuyup, ailesine anlatması ve dili güzel öğrenmesi hususunda bilinçlendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcıların tamamı dil sorunu yaşayan ailelere mutlaka eğitim verilmesi gerektiğini dile getirmelerine rağmen sadece katılımcılardan bir kısmı (13) aileye dil eğitimi verilmesi gerektiği hakkında net görüş belirtmiştir. Öğrencilerin okulda öğrendikleri dili evde unutmamaları açısından evde de Türkçe'yi kullanmaları gerektiği, bu hususta okul rehberlik servislerinden aileleri bilinçlendirmeleri yönünde önerileri olduğu söylenebilir. Verilecek dil eğitiminin sosyal alanda da hastanede, devlet dairesinde de kişilerin kendilerini ifade etmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Milli eğitim, halk eğitim merkezlerinin, sivil toplum kuruluşlarının dil eğitimi kursları ile ilgili programlar yapıp belirli bir planla Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin ailelerine dil kursları açmasının yaşanan problemlerin çözümünde etkili olacağı söylenebilir.

Öğrenci: Dil Eğitimi Öncesi alt temasında ikinci kategori olan “Öğrencilere” öneriler hususunda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencilere bu tip öğrencilere ilçe merkezlerinde hafta sonları en azından okulda çok fazla olmuyor ama bizim okullarımızda. Belki bazı okullarda, mülteci öğrencilerin çok daha fazla yoğun olduğu okullar var. Oralarda daha uygun yapılabilir. Haftanın iki saati işin uzmanından dil eğitimi yaptırılmış olsa çocuklar daha iyi Türkçeyi öğrenmiş olurlar. Bu da derslerini olumlu etkiler (Selin öğretmen)".

"Türkçe öğretimi ile ilgili aslında bu işte uzmanlaşmış öğretmenler özel kadrolarla gelseler...Mesela toplama kamplarında Suriyeli olan öğretmenler de var mesela onlara milli eğitim kendi bünyesinde bu öğrenciler dağıtsa aslında daha faydalı olur (Kübra Öğretmen)".

"Mülteci öğrenciler sonuçta kamplardan ya da birliklerden, okullarımıza, mahallelerimize geliyorlar. Bu süreç içerisinde ara eğitimlere tabi tutulsa en azından işte Türkçe'yi öğretmeye yönelik bir şeyler yapılabilse yani somut olarak ne olabileceğini şu an sunamıyorum ama illaki bir şeyler yapılabilir diye tahmin ediyorum (Murat Öğretmen)".

"Normal eğitime başlamadan önce, bir kursa tabi tutulup en az bir ay harfleri öğrenerek, normal eğitime tabi tutulabilirdi bu çocuklar (Fatma Öğretmen)".

"Bence, okul ders saatleri dışında, yabancı dil öğrenme gibi kurslar ya da işte eğitimler verilirse çocukların okula daha kolay uyum sağlayacaklarını düşünüyorum (Sevim Öğretmen)".

"Öncelikle bizim okullarımıza gelecekse yeterli düzeyde Türkçe'yi öğrendikten sonra gelmelerini tercih ederim. (Songül Öğretmen)".

Selin Öğretmen, hafta sonları veya ders saati dışında belirlenen saatlerde geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin yoğun olduğu okullar seçilerek dil eğitimi almış uzman öğretmen görevlendirilerek bu öğrencilere dil eğitimi vermenin eğitim öğretim sürecinde faydalı olacağını belirtmiştir. Kübra Öğretmen de Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler eğitim öğretim dönemi başlamadan önce Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapacağı plan doğrultusunda uzman öğretmenler veya kampta bu öğrencilerin dillerine hâkim öğretmenler getirilerek bu öğrencilerin yoğun olduğu sınıflara verilirse daha fazla başarı sağlanacağını ifade etmiştir. Murat Öğretmen, Fatma Öğretmen, Sevim Öğretmen ve Songül Öğretmen öğrencilerin okula başlamadan önce buldukları yerde önce dil eğitimi almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Murat Öğretmen, bu öğrencilerin kamptan, birliklerden okullarımıza gelmeden önce dil eğitimi almasının okula geldiğinde de kaynaşmasını hızlandıracağını, kendilerini yabancı hissetmeyecekleri ve kendilerini daha kolay ifade edebileceklerini belirtmiştir. Fatma Öğretmen de okula başlamadan önce, en azından harflerin öğretimi sağlanarak, okullara verilmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Songül Öğretmen sınıflarda kendi müfredatımızı işlediğini, normal olarak derse devam ettiğini dolayısıyla bu öğrencilerin Türkçe'yi ne kadar biliyorsa o kadar derse katılımlarının olduğunu belirterek devlet okuluna gelecekse önce dil eğitimi alıp sonra gelmesinin daha faydalı olacağını dile getirmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcıların çoğu öğrencilerin okula başlamadan önce buldukları yerde dil eğitimi almalarının eğitim öğretimi kolaylaştıracağını dile getirmişlerdir. Ancak net görüş belirtmemişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (10) bu konuda eğitim alınmasının şart olduğunu ifade etmiştir. Böylece hem müfredatın normal düzende işlenebileceği hem de öğrencilerin biraz da olsa dil bilerek okula başlamalarının kendilerini yabancı hissetmeden arkadaşlarıyla çabuk kaynaşmalarını ve kendilerini daha rahat ifade edebileceklerini sağlayacağı söylenebilir. Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin dillerini bilen, eğitim almış öğretmenlerin Milli Eğitim Müdürlüklerinin plan program çerçevesinde öğrencilerin Türkçe eğitimi için görevlendirilmelerinin Türkçe'nin öğretiminde karşılaşılan problemleri aşmada büyük katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmen: Dil Eğitimi Öncesi alt temasının "Öğretmen" kategorisinde bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Her türlü eğitimin faydası olur. Tek başına çalışmaktansa birisi yönlendirmiş olsa şu şekilde yaparsanız süreç daha kolay işler diye yönlendirilsek daha hızlı işler, istenilen sonuca daha çabuk ulaşılır... Kurs olursa tabii iyi olur. Yani gerçekten de çok basit püf noktaları vardır. Biz onları alırız daha kolay bir yolda hemen uygularız, daha çabuk işler (Selin Öğretmen)".

"Öğretmenler de ciddi manada, bir özel eğitime tabii tutulmamız lazım. Bu konuda neler yapılmalı, neler edilmeli, hangi yöntemler uygulanmalı, hangi materyaller kullanılmalı; bu konuda daha nitelikli bir eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum (Murat Öğretmen)".

"Ben yani az çok onların dillerini öğrenmeye çalışıyorum. Ama dediğim gibi belli bir olgunluk, belli bir yaş olgunluğu var. Bu yaştan sonra bunu yapabileceğime açıkçası güvenim yok. Bir de tek dil değil yani hem Afgancayı hem Suriye dilini öğrenmeye çalışmam lazım, benim için de çok zor. Kendi mesleğimle ilgili gelişmeleri mi takip edeyim onların alanını mı takip edeyim bence bunlar için daha uzman öğretmenler olmalı yani bu işi bilen öğretmenler. Tamam, biz Türkçe'yi Matematik'i biz anlatalım ama bizim takıldığımız yerlerde bize yardımcı olabilecek okulumuzda rehberlik öğretmeni gibi yani joker öğretmen tarzı bir şey gerekli (Özlem Öğretmen)".

"Türkçe Öğretimi ile ilgili yine söyleyeyim ben aynı şeyi söylüyorum tekrardan kesinlikle ve kesinlikle onların dilinde dillerini bilen ve aynı zamanda Türkçeyi bilen öğretmen arkadaşların bu işe tabii olması gerekiyor onlarla ilgili eğitim öğretim sürecinde ben böyle düşünüyorum. (Kağan Öğretmen)".

"Şimdi bu öğrencilerle ilgili bir kere hizmet içi eğitimden ziyade gerçekten üniversitelere eğer bizim ülkemizin böyle bir gerçeği varsa üniversitelerde böyle bir ders konulmalı yani mülteci bir çocuğa bir öğretmensen "sen nasıl Türkçe öğretirsin? Bu ders konulmalı. Belki bu biraz geniş kapsamlı bir şey benim karar veremeyeceğim ya da öneremeyeceğim bir şey. Ama eğer alt düzeye indirirsek sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri çünkü branşlarda da ortaokullarda da çok fazla var mülteci öğrenci bu konu ile ilgili ciddi seminerler almalı, eğitim almalı, bununla ilgili sertifika almalı sertifikası olmayan öğretmene de bence Suriyeli öğrenci verilmemeli (Meryem Öğretmen)".

Selin Öğretmen, öğretmenlerin yönlendirilmelerinin eğitimin püf noktalarını öğrenmelerinin eğitim öğretim sürecine hız kazandıracağını dolayısı ile öğretmene eğitim verilmesinin fayda sağlayacağını dile getirmiştir. Murat Öğretmen, öğretmenlerin dil eğitimi hususunda daha nitelikli olmak, hangi yöntemin materyalin kullanılması gerektiği, daha faydalı nasıl olunabileceği, neler yapılabileceği hususunda bilinç kazanmak için ciddi bir eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. Özlem Öğretmen, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin dillerinden bazı kelimeler öğrenmeye çalıştığını ancak belirli bir yaş olgunluğu olduğu için artık

yeni bir dil öğrenebilmenin çok zor olduğunu, ayrıca hem kendi branşındaki yenilikleri takip edip hem dil öğrenmeye çalışmanın güç olduğunu belirterek dil eğitimi hususunda işi bilen uzman öğretmenlerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Okullarda yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi hususunda bilgisi, deneyimi olan öğretmenlerin rehberlik etmesinin, öğretmenlerin soru yaşadığı hususlarda onlardan yardım almasının daha faydalı olacağını önermektedir. Kağan Öğretmen hem öğrencinin ana dilini hem de Türkçe'ye hâkim olan öğretmenlerin bu süreci yönetmesi gerektiğini belirterek dil bilmeyen öğretmene dil eğitimi vermenin bir faydası olmayacağını dile getirmiştir. Kübra Öğretmen öğrencilerin dilini bilen kamplardaki öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine alınıp bu öğrencilere eğitim verilmesinin daha faydalı olacağını dile getirmiştir. Semra Öğretmen, öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce dil eğitimi alarak sınıflara dağıtılmasını, bu dil eğitiminde Türkçe öğretmenlerinin verilmesinin daha faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Meryem Öğretmen ise öğretmenlere hizmeti içi eğitim verilmesinden ziyade üniversitelere “yabancı uyruklu öğrencilere dil eğitimi” adı altında ders konulmasının öğretmeni daha mesleğe başlamadan bilinçlendireceğini, daha faydalı olacağını dile getirmiştir. Eğitim verilecekse de branş öğretmenlerine, sınıf öğretmenlerine ciddi eğitim verilmeli ve eğitim sonucunda sertifika verilmesi, sertifikası olmayan öğretmene ana dili farklı olan öğrenci verilmemesinin gerektiğini belirterek bunun da ekonomik teşvik ile olabileceğini ifade ediyor.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin tamamına yakını, dil bilmeyen öğretmenlere dil eğitimi verilmesinden işin uzmanı olan, kampta olan veya o ülkenin dilini hem de Türkçeyi bilen öğretmenlere bu görevin verilmesinin daha faydalı olacağını düşündükleri söylenebilir. Okullarda dil eğitimi almış öğretmenlerin rehberlik etmesi gerektiği, öğretmenlerin sorun yaşadıkları hususlarda o öğretmenden yardım alabilmelerinin yararlı olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin iki tanesi ise öğretmenlerin daha faydalı olmak adına hangi yöntem tekniği kullanmasının, materyal çeşitliliğini öğrenmesi ve dil eğitimi ile ilgili neler yapılabilir öğrenilmesi adına öğretmenlere ciddi eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. “Üniversitelere Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik dil öğretimi ile ilgili derslerin konulması bu konuda daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesini sağlayabileceği söylenebilir.

Yönetsel.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe Öğretimine ilişkin “Öneriler” temasında ulaşılan ikinci alt tema "Yönetsel Öneriler" alt temasıdır. Yönetsel Öneriler teması *Materyal, Öğrenci Dağılımı, Yöntem-teknik, Sosyal Faaliyet ve Rehberlik* olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde Yönetsel Önerilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Materyal: “Yönetmelik Öneriler” alt temasının *Materyal* kategorisinde bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Elimden geleni yaparım ama bununla ilgili resimli kitaplar olmuş olsa, daha çok metinler olmuş olsa, kısa, öz metinler olmuş olsa çok daha faydalı olur kaynaklar. Bu çocuklara yönelik çizgi filmler var, TRT Çocuk'ta çok güzel basit sade anlatıyor ama bunlara yönelik biraz daha sadeleştirilerek, vurgulanarak bahsedilmiş filmler yapılmış olup izletilse daha faydalı olur. Görsel olarak da ilgilerini çeker. (Selin Öğretmen)".

"Türkçe öğretirken zaten bizim birinci sınıfımızda masallarla başlıyoruz. Sonra etkinliklerimiz kullandığımız eğitim siteleri de bunun içinde onlar da çok faydalı oluyor. Bunların daha uzun süreli olması, daha çoğaltılması. Mesela biz birkaç tane siteden yararlanıyoruz ama onların daha artırılması faydalı olur. Kaynak kitapların daha böyle cıvıl cıvıl, daha renkli olması çocukların anlayabileceği şeyde olması daha güzel olur (Saim Öğretmen)".

"Ayrıca masallar olabilir benim aklıma masallar geldi. Mesela çizgi film şeklinde olan masallar var. Önce izletilip sonra öğrenciye sorulabilir; “Ne anladın?” ya da “Ne anlatabilirsin burada?” gibi. Yine çizgi filmler, şarkılar olabilir, tekerlemeler olabilir onlar mesela çok ilgilerini çekiyor ve dil eğitimine de katkısı olacağını düşünüyorum (Esra Öğretmen)".

"Türkçe öğretimi gerçekten çok ciddiye alınması gereken materyallerle desteklenmesi gereken... Nasıl bir Fen bilimleri laboratuvarı varsa Türkçenin de bir laboratuvarın olması, bir matematik eğitim seti varsa Türkçe Eğitim Seti'nin de olması gerekiyor. Bizim sınıflarımızda ve okullarımızda bu konuda okullarımız ve sınıflarımız yetersiz. Daha çok nesnel objeler sunarak hem kendi Türk çocuklarımızı hem de Suriyeli çocukları Türkçe eğitimine biraz daha dâhil edebiliriz. Sırada ya da tahtada Türkçe öğretilmiyor onun için Türkçenin oyunlaştırılması çeşitli materyaller kullanılması gerekiyor. Mesela deyimlerin kartları var bizim okullarımızda yoktur sadece özel olarak alabiliriz. Deyim öğretme, atasözü öğretme konusunda da yani görsellerden yararlanmanın her zaman daha fayda getireceğini düşünüyorum (Nesrin Öğretmen)".

"Onlara yönelik ekstra kaynak kitaplar hazırlanabilir. Bizimkilerle beraber değil de... Daha kolay, daha görsel, daha çoklu zekâyâ hitap eden tarzda kitaplar ya da videolar akıllı televizyondan seyredecekleri, güzel etkinlikler olabilir (Şeyma Öğretmen)".

Selin Öğretmen görsel ağırlıklı kitapların okunmasını ve TRT Çocuk'un izlenmesinin öğrencilere kısa sürede fayda sağlayacağını belirtmiştir. Saim ve Esra Öğretmenler çizgi film

şeklindeki masalları öğrencilere izletilmesi, onun hakkında sorular sorulmasının, tekerlemeler, şarkılar öğretilmesinin dil eğitiminde faydalı olacağını belirterek kaynak kitapların öğrenci ilgisini çekecek şekilde renkli, dikkat çekici özellikte olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Şeyma Öğretmen görsel ağırlıklı, çoklu zekaya hitap eden ekstra kaynak kitapların dil eğitimi ile ilgili videoların etkili olacağını ifade etmiştir. Nesrin Öğretmen ise Fen bilimleri gibi Türkçe laboratuvarının, matematik eğitim seti gibi Türkçe eğitim setinin de olması gerektiğini belirterek farklı bir öneride bulunmuştur. Ayrıca Türkçe'nin oyunlaştırılarak öğretilmesinin buna uygun oyun materyalleri hazırlanması gerektiğini, deyim kartları gibi etkinlik kartlarının kullanılması, görsellerden yararlanılmasının eğitim öğretim sürecini kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre: öğretmenlerin materyaller kategorisinde farklı öneriler sundukları söylenebilir. Öğrenciler için görsel ağırlıklı kaynak kitapların, çocuklara yönelik medya ürünlerinden (çizgi film) yararlanılmasının faydalı olacağı, Türkçe laboratuvarının, Türkçe eğitim setinin oluşturulmasının önemli olduğu ve Türkçenin oyunlaştırılarak öğretilmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Öğrenci seviyeleri dikkate alınarak, eğlenceli, dikkat çeken kaynak kitapların kullanımı hem öğrencinin derse ilgisini artırabileceği hem de öğretmenin eğitim öğretimde işini kolaylaştırabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin Dağılımı: Katılımcıların *Öğrencilerin Dağılımı* kategorisindeki görüşleri şu şekildedir:

"Türkçe öğretimi için az sayıda öğrenciler alınarak özel bir sınıf oluşturulmalı ve buna özel de bir öğretmen olmalı diye düşünüyorum (Melek öğretmen)".

Melek Öğretmen öğrenci sayısı az olacak şekilde Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi için özel sınıfların oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcılar, sınıf mevcudu az olacak şekilde Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere özel bir sınıf açılması ve eğitim alan bir öğretmenin de bu sınıfta görevlendirilmesi gerektiğini ifade ederek bu şekilde dil öğretiminde başarı sağlanacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğu sınıf mevcudunun az olması ve sınıf dağılımlarının da öğrenci sayısına göre yapılması gerektiği yönünde fikirlerini dile getirmişlerdir.

Yöntem-Teknik: Katılımcıların *Yöntem-Teknik* kategorisindeki görüşleri şu şekildedir:

"Bol bol kitap okuyarak, ondan sonra hikâyeleri canlandırarak. Ben mesela sınıfta genelde onu uyguladım dramalar yaptık. Yani kitap okuduk mesela okuma parçamızı okuduk, ondan sonra onu canlandırdık. Çocuk oynayarak daha çok anladı (Kübra Öğretmen)".

"Bol bol drama yapılmalı, drama çok faydalı olur tavsiyelerim bunlardır (Hakan Öğretmen)".

"Daha çok okuma anlama etkinlikleri soruları cevaplandırma, deyimlerle kelime dağarcıkları zenginleştirilebilir. Okumada çok okuduğunu anlama etkinliklerine verilebilir (Arda öğretmen)".

"Ben şarkılar, tekerlemeler, oyunlar, arkadaşlarıyla kaynaştırarak onları artık oyun yoluyla arkadaşlarıyla kaynaştırarak şarkılar öğreterek (İbrahim Öğretmen)".

"Evet, Türkçe öğretimi ile ilgili aslında biz ilk okumada çalıştığım şey biraz tekerleme ile atasözleriyle kelimelerin ikinci anlamlarını öğretmeye yönelik çalışmalar yapılabilir (Seher Öğretmen)".

Kübra, Hakan, Arda, İbrahim ve Seher Öğretmenler dil eğitimi öncesi önerilerde öğretmenlere dersleri farklı yöntem teknikler kullanarak işlemelerinin daha faydalı olacağına dair önerilerde bulunmuşlardır. Kübra ve Hakan Öğretmenler drama ile metinlerin canlandırılmasının okuduğunu anlamada etkisi olduğunu dile getirerek mutlaka öğretmenlerin derslerde drama yöntemini kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Arda Öğretmen öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için deyimler kullanılmasının, okuduğunu anlama etkinlik çalışmalarının yapılmasının daha faydalı olacağını belirtmiştir. İbrahim Öğretmen ise derslerin tekerlemeler kullanarak, oyunlaştırılarak işlenmesinin tüm öğrencilerde dersin kolay anlaşılır ve kalıcı olmasını sağlayacağını dile getirerek görselleştirmenin de önemini belirtmiştir. Seher Öğretmen ilk okuma yazma çalışmalarını yeni kelimeler öğrenerek, kelimelerin eş anlamlılarını öğrenerek etkili hale getirilebileceğini, tekerleme ve atasözleri ile etkinlikler yapılmasının gerektiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre; katılımcılardan bazıları öğretmenlerin derslerde drama, oyunlaştırma, soru-cevap gibi farklı yöntem teknikler kullanmaları yönünde önerilerde bulunmuştur. Dersi öğrencinin seviyesine indirgeyerek, farklı yöntem ve teknikler kullanarak dersin kalıcılığını artıracığı, eğlenceli, öğrenci katılımı ile zevkli bir şekilde dersin işlenmesi için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ile sağlanacağı ve derslerde farklı etkinlikler yapmalarının dersi daha etkili hale getireceği söylenebilir. Öğrencilerde okuduğunu anlama etkinlikleri yapmanın, atasözleri, deyimler öğrenmenin ve eş sesli kelimeleri öğrenmenin kelime hazinesini artırmayı sağlayacağını bunun da öğrencinin ilk okuma yazma öğreniminde ve dil gelişimde çok önemli katkı sağlayacağını söyleyebiliriz.

Sosyal Faaliyet: Katılımcıların *Sosyal Faaliyet* kategorisinde görüşleri şu şekildedir:

"Düşündüm de zaten yapmakta istiyorum ama şu an ortam çok kötü olduğu için cesaret edemiyorum Sınıfta 25 tane veli var. Her gün aileyle beraber bir velinin misafir etmesi. Aynı ortamda yemek yemesi, konuşması, sohbet etmesi. Düşünün senede dört defa gelecek bir veliye ve sürekli bu işlediği zaman hem veli diğer Türklerle kaynaşmış olacak, gelenek kültürlerini öğrenmiş olacak hem dillerini öğrenmiş olacak daha yakından tanıma fırsatı bulmuş olacak. (Selin Öğretmen)".

"Devletin bunların oturdukları semtleri daha güzel seçmesi. Çünkü çocuklar oturdukları semte mahalleye ailelere güvenmedikleri zaman dışarıya çıkamıyorlar. Çıkamadıkları zaman da bizde dil aslında sokakta öğreniliyor. Sokak dilimiz farklı okuma yazma dilimiz farklı. Ve bu çocuklar sokakta oynamadıkları için kaynaşamıyorlar. Kaynaşamadıkları için de aile içinde devamlı kendi dillerini pekiştiriyorlar. Bunun için bunları daha güzel ortamlara, daha güzel semtlere yerleştirip, diğer aileler ile tanıştırap onlarla eş, komşu, dost arkadaş yapıp ondan sonra dil eğitimini biraz daha sokağa, biraz daha onların o ortamına yaymamız lazım. Çünkü okuldaki öğretilen dil ile sokaktaki dil daha farklı (Ahmet Öğretmen)".

"Bol bol iletişim. İletişim için de okulların da biraz şey yapması lazım hani bakanlık olarak ilçe milli eğitim, milli eğitim müdürlükleri öyle diyelim, okul müdürlükleri falan. Biraz daha imkanlar geniş olacak ki iletişim de sosyal kültürel faaliyetler çocukları oralara katmamız lazım. Veli ziyaretleri yapılmalı ve okullarda bir de kütüphaneler bence çok önemli kitap okuma olayı (Gökhan Öğretmen)".

"Yani şöyle mesela topluma kaynaştırılması, sosyalleştirmesi adına. Yani çocuğun kendini yabancı hissetmemesi lazım, diğer çocuklarla ayrılmaması lazım. Birlikte olması lazım ki daha çabuk öğrenebilsin. Eğer sınıf ortamı onu dışlarsa bu sefer yalnızlaşır (Eymen Öğretmen)".

"Sosyal etkinlikler yoluyla...Mesela sinema filmi, tiyatro olabilir. Okul dışı etkinliklerle özellikle çocukların anlama, algı, konuşma yetenekleri geliştirilebilir (Selma Öğretmen)".

Selin Öğretmen her gün bir velinin geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencisini ailesiyle davet etmesini önererek böylece öğrenci ve ailelerin kaynaşmaları sağlanarak hem birbirlerinin kültürlerini öğreneceğini hem de sosyal hayata girdikçe dili kalıcı şekilde en azından sosyal hayatta kendini ifade edebilecek şekilde öğrenip kullanabilecekleri ortam oluşturmanın faydalı olduğunu dile getiriyor. Ahmet Öğretmen, Suriyeli ve Afgan mülteci ailelerle, komşularla tanışıp kaynaşarak dili kullanımlarının artırılabilceğini dile getirmiştir. Gökhan Öğretmen, veli ziyaretleri yapılması gerektiğini ve öğrencilerin sosyal kültürel aktivitelere katılmalarının ve bu konuda bakanlığın, milli eğitim müdürlüklerinin destek vermesinin, Eymen öğretmen öğrencilerin kendini yalnız hissedip yabancılaşmaması

için sınıf ortamında sağlıklı iletişim kurulmasının önemini dile getirmiştir. Selma Öğretmen öğrencilerin sinema, tiyatro gibi okul dışı sosyal etkinliklerle dil eğitimlerine katkı sağlanabileceğini dile getirmiştir.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin tümü geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencileri ve ailelerini sosyal kültürel aktivitelere katarak onların dil gelişimlerinin hızlanabileceğini belirttikleri söylenebilir. Veli ziyaretleri, piknikler, sinema, tiyatro etkinlikleri, komşuluk ilişkileri geliştirilerek sosyal hayatta daha etkin olmalarını sağlayarak Türkçe dilini öğreniminin kolaylaştırılabileceği, kendilerini rahat ifade ederek topluma uyum sağlayabilecekleri söylenebilir.

Rehberlik: Katılımcıların *Rehberlik* kategorisinde görüşleri şu şekildedir:

"Bu konuda sınıf öğretmenlerinden ziyade branş öğretmenlerinin desteğinin alınması gerektiğini düşünüyorum özellikle Türkçe öğretmen arkadaşların Türkçe öğretmenlerinin desteğinin alınması gerektiğini düşünüyorum (Semra Öğretmen)".

Semra öğretmen branş öğretmenlerinden özellikle Türkçe öğretmenlerinden Türkçe öğretiminde destek alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin işinin okuma yazma öğretmek olduğu Türkçe öğretiminde kendi alanında uzman olan Türkçe öğretmenlerinden faydalanılmasının eğitim öğretimde daha etkili olacağı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlara, araştırma bulgularının literatürde yer alan çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve araştırma bulguları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Araştırmada ilkököl öğretmenlerinin sınıfında bulunan ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik deneyimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkököl öğretmenlerinin Türkçe öğretimi bağlamında Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere yönelik deneyimleri; Yeterlilik, Öğrenme-Öğretme süreci, Karşılaşılan Sorunlar, Ölçme Değerlendirme, Beklentiler, Öneriler temaları altında gruplandırılarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusundaki önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Yeterlilik Temasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ilkököl öğretmenlerinin çoğunun ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlilik teması öğretmen, aile ve öğrenci yeterliliği olmak üzere üç alt temada incelenmiştir. Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerine ilişkin yaşadıkları en büyük sorunun dil sorunu olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan iletişimsizlikten dolayı öğretmenler Türkçe öğretiminde zorluklar yaşamaktadır. Öğrencilerin ana dili farklı olduğu için birbirlerini anlamakta zorluk yaşadıkları ve eğitim öğretimde istenen gelişmelerin sağlanamadığı görülmüştür. Çakmak (2018), çalışmasında Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ilköğretim okullarında Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması sırasında karşılaşılan en büyük sorunun dil sorunu olduğunu belirtmiştir. Bu sorun öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, veli-yönetici şeklinde çok yönlü bir iletişim sorunu olarak görülmektedir. Öğrencilerin kendini ifade edememesinden kaynaklı sorunların ders sürecinde hem öğretmeni hem öğrenciyi olumsuz etkilediği görülmüştür. Ailelerle de dil probleminin dolayı iletişim kurulamamakta ve araya üst sınıflardan dili bilen çocukların tercüman öğrenci olarak kullanıldığı, bu şekilde sorunlarını aktardıkları görülmüştür. Bu hususta Tosun vd. (2018) çalışmalarında öğretmenlerin dilden kaynaklanan iletişim sorunlarını çözme noktasındaki en önemli destekçilerinin Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenciler olduğunu belirterek ders içeriğinin aktarılmasında, ödevlerin verilmesinde ve kontrolünde, dilden

kaynaklanan sorunların çözülmesinde bu öğrencilerin tercümanlığına başvurmanın sıkça kullanılan bir yöntem olduğunu dile getirerek araştırma bulguları ile benzer sonuca ulaşmıştır. Çakmak (2018) çalışmasında ise; 'Dil ve dolayısıyla iletişim sorunu yaşayan Suriyeli çocukların farklı bir dil ve kültüre uyumlarının zaman alacağı açıktır' diyerek dil problemini belirtmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen, öğrenci ve velilere Türkçe öğretimi ile ilgili dil eğitimi verilmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ile benzer bulguları olan Cin (2018) araştırmasında ise dil probleminin aşılması için en başta öğretmenlere, sonra mülteci çocukların ailelerine, en sonda ise bu mağdur çocuklara eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında öğretmen yeterliliğine ilişkin sonuçlar.

Öğretmen öğrenci iletişiminde öğretmenin öğrenciyi anlamaması, öğrencinin öğretmeni anlamaması, öğrencinin kendini ifade edemeyişi gibi iletişim sorunlarından dolayı öğrencinin derse katılımının olmadığı, öğrencinin kendini geri çektiği, şiddete yöneldiği ve yalnızlaştığı, öğretmenin öğrenciyi beden dili, göz teması ile hissederek anladığı dolayısıyla net, doğru ve tam anlama sağlanamadığı için sorunların yaşandığı, öğretmen ve öğrencilerin problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ile öğrencinin dil probleminden dolayı birbirlerini anlamadıkları beden dili, göz teması ile iletişim kurdukları belirlenmiştir. Cin (2018), çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin bir kelimesini bile anlamadıklarını, el kol işaretleriyle anlaştıklarını belirterek öğretmenlerin bu sorunları çözmeye gerektiğinde dil kurslarıyla desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerle iletişimin sağlanması için tercüman temin edilmesini faydalı olacağını da belirtmiştir. Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018), çalışmasında çocuklarla Türkçe iletişim kurmaya çalıştıklarını dile getiren öğretmenlerin, süreci daha çok jest ve mimiklerini kullanarak işlettikleri görülmüştür. Bu bulgu araştırma bulguları ile benzerdir. Dil ve iletişim sorununun temelinde; okullarda Suriyeli öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle öğrencilerin Türkçe'ye ihtiyaç duymadıkları, iletişimi kendi aralarında gruplaşarak sağladıkları görülmüştür. Ayrıca entegrasyonda politika yapıcılarının geç kalması da dil probleminin çözülememesindeki etkenlerden biri olarak olduğunu ifade ederek araştırmanın sonucuna benzer bulgu bulunduğu söylenebilir. Anasınıfına giden veya belirli bir süre önce ülkemize yerleşerek dili biraz öğrenerek kullanabilen öğrencilerle daha rahat iletişim kurulduğu söylenebilir. Yüce (2018), Gözüküçük ve Kıran (2018) çalışmalarında öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere eğitim verecek yeterlilikte hissetmediklerini belirterek öğretmenlerin bu konuda akademik ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar da öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri için iletişim kurmada zorlanmaları, öğrencilerin

öğretmenin söylediklerini anlamaması, öğretmenlerin ana dillerini bilmediği için öğrencilerle iletişim kuramaması, öğrenciler Türkçe bilmedikleri için öğretmenlerin kavramları tek tek açıklamak zorunda kalması şeklinde sonuçlara ulaşmaları araştırmanın bulguları ile ulaşılan ortak sonuçlardandır. Due, Rigss ve Augoustinos (2016), araştırmasına mülteci ve göçmen kökenli öğrencilere eğitim verme konusunda deneyim sahibi olmalarını, mülteci ve göçmen kökenli öğrencilerle kültürel yetkinlik ve mülteci öğrencilerle ilişki kurma becerisi sağlamada önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Dil eğitimi için seminere katılıp yarım bırakan bazı katılımcılardan yola çıkarak öğretmenlere yönelik verilecek Dil eğitim kurs ve seminerlerinin alanında uzman öğretmenler tarafından daha uzun bir süreçte ve teorik bilgilerden ziyade bu öğrencilere dil eğitiminde uygulamada neler yapılabileceğine dair yol göstermede yardımcı olmasının daha fayda sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Alyılmaz (2018), çalışmasında Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim öğretim merkezlerinin yöneticilerinin ve öğretmenlerinin (öğretim üyelerinin, öğretim görevlilerinin, okutmanlarının, öğretmenlerinin) çoğunlukla konunun uzmanı olmadıklarını Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme eğitimine ve yeterliğine sahip bulunmadığını ifade etmiştir. Araştırma bulgularında olan dil eğitimlerinin uzmanlarca verilmesini desteklediğini söyleyebiliriz. Çakmak (2018), de çalışmasında benzer bulguya ulaşmıştır. Çakmak okul müdürlerinin çoğunluğunun bu konuda hizmet içi eğitimler yapılmasına rağmen eğitimlerin verimli ve faydalı olmadığı düşüncesiyle bu eğitimlere katılmadıklarını belirterek bu konuda hizmet içi eğitim çalışmalarının verimli, amaca uygun ve yetkin kişilerce verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Kanbur (2017), çalışmasında öğretmenler, mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik kendilerini yeterli hissedebilmeleri için hizmet içi eğitim ve seminerlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgu araştırma bulguları ile benzerdir. Bozkurt (2018), çalışmasında öğretmenlerin dil eğitiminde kendilerini yetersiz gördüklerini belirterek bu yetersizliğin en az seviyeye inmesi için öğretmenlerin özel eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında öğrenci yeterlilik durumuna ilişkin sonuçlar.

Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin çevresi ile iletişim kuramamadan kaynaklanan şiddet eğimli davranışları, arkadaşları ile birbirlerini anlayamadıkları için sürekli yaşanan yanlış anlaşılmalardan dolayı dışlanmış hissettikleri ve saldırgan davranışlar göstererek hata yaptıkları görülmüştür. Şimşir ve Dilmaç (2018), çalışmasında ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile Türk öğrencilerin karşılaştığı başlıca dil ve iletişim sorunlarının ana dili Türkçe olmayan arkadaşlarını anlayamama ve yabancı uyruklu arkadaşları iletişim kurmada isteksizlik görüldüğünü ifade etmiştir. Zaman geçtikçe sınıf seviyesi artan öğrenciler dil öğrenimlerini geliştirdikçe iletişim sorununun biraz daha aşıldığı söylenebilir. Çevresinde Türkçe konuşan

kişi sayısının fazla olduğu yerlerde ise dil kullanım imkânı olduğu için öğrenciler arası iletişiminin akran yardımlaşması ile daha avantajlı hal aldığı görülmüştür. İlkokul 1 ve 2. sınıflarda hiç dil bilmemenin etkisi ile daha çok iletişim sorunu olduğu 3 ve 4. sınıflarda ise sınıf seviyesi ilerledikçe iletişimin daha rahat sağlandığı ve akran yardımlaşmasının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüce (2018), çalışmasında dil sorunu nedeniyle Türk öğrencilerin Suriyeli akranlarıyla iletişime geçmek için akran tercüman (Türkçe bilen Suriyeli öğrenci veya Arapça bilen Türk öğrenci) kullanmak durumunda oldukları, bunun da doğrudan iletişimi ve akran kabulünü engellediğini ifade etmiştir.

Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin derslerde, sınavlarda dil bilmedikleri için büyük zorluklar yaşadıkları söylenerek çocukların okulda öğrendikleri dili evde kullanmadıkları, evde aile içinde anadillerini kullandıkları için okulda öğrendikleri dili de unuttukları dolayısı ile dil eğitiminin hem öğrenciye hem veliye verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere verilecek olan dil eğitiminin okul dönemi başlamadan önce belirli bir zaman belirlenerek o zamanda verilmesi veya anasınıfları şeklinde okula başlamadan belirli bir dönem bu öğrencilere özel dil sınıfları açılarak önce bu sınıflarda kendini ifade edecek kadar dil eğitimi alıp sonra okula başlamasının daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Gözüküçük ve Kıran (2018), anadili Türkçe olmayan öğrencilerin, kendilerini Türkçe ifade edemedikleri için iletişim kurmada zorlandıklarını, öğrencilerin Türkçe iletişim kurmada zorlanmasının nedeni ise günlük hayatlarında anadilleriyle iletişim kurmalarının olabileceğini dile getirmiş, anadili Türkçe olmayan öğrencilerden iletişim boyutunda kendilerini yeterli düzeyde Türkçe ifade edebilenler, öğretmenlerinin söylediklerini de anlayabilenlerin ilk okuma yazma öğretiminde daha başarılı olabileceği yönünde sonuçlarını ifade ederek araştırma ile benzer bulgulara ulaşmıştır.

Çalışmaya göre anadili Türkçe olmayan öğrenciler sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak ele alındıkları için akademik başarı olarak akranlarından geride kalmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018), çalışmasında akademik başarıda yaşanan olumsuzlukların altında yine ifade edilen dil probleminin yattığını ifade ederek araştırma bulgularıyla benzer bulgulara ulaşmıştır. Araştırma bulgularına benzer bulguları olan Güngör ve Şenel (2018), çalışmasında öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekileri anlayamayan, iletişim kuramayan, dil becerileri gelişmeyen yabancı uyruklu öğrencilerin, duygu ve düşüncelerini paylaşamadıkları, eğitim-öğretimde programın gerisinde kaldıkları ve bu bağlamda akranlarına göre daha başarısız oldukları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Barın (2004), öğrencilerin dil öğrenirken sınıfta aktif olmaları gerektiğini ifade

ederek uygulamaların öğrenciye yönelik olmasının ve öğrencilerin etkinliklerin merkezinde yer almalarının öğrencilerin dikkatini de olumlu etkileyeceğini dile getirmiştir.

Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler belirli bir plan dâhilinde kurs, seminer alan öğretmen varsa öncelik o öğretmenlere görev verilerek, sonra gönüllü, kendini o dile yakın hissettiğini söyleyen öğretmenlere görev verilerek dil eğitimi verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tosun ve diğerleri (2018), çalışmasında dil probleminin yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu söyleyerek bu öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmeden önce ya da sistem içerisindekiler için ilave olarak kapsamlı bir Türkçe eğitimine tabi tutulmaları önemli bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında aile yeterliliğine ilişkin sonuçlar.

Veli-öğretmen iletişimde de özellikle bayan velilerin dil sorunu nedeni ile öğretmenlerle anlaşamadıkları görülerek, mobil iletişimde bile birbirlerini anlamayan öğretmen ve velilerin yine tercüman öğrenci yardımı iletişim kurmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak (2018), dil sorununun çözümü için okullarda iletişimin sağlanmasında geçici olarak tercümanların aktif olarak kullanıldığı çalışma bulgularında ifade edilerek bu bulgunun araştırma bulgularının benzer olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ödevlerinde dil sorunu nedeni ile büyük sorun yaşadıkları, ödevleri istenildiği gibi yapamadıkları ve velilerin de dil bilmediği için yardım çocuklara yardım edemedikleri ve etkinlikler yapmak için öğrencilerden istenen materyal ve araç gereçlerin anlaşılmadığı için okula getirilemediği ve dil sorunu nedeni ile öğretmenin isteklerini anlayamadıkları için öğrencilerin çoğunun etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda iletişimsizliğin ders sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016), çalışmalarında, iletişim sorununun velinin okula ve öğretmene gereken desteği verememe durumunu da beraberinde getirdiğini öğretmenler, velilerle iletişim kuramamanın öğrencinin eğitim yaşamını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Türkçenin evde de anadil gibi kullanılmasının dil öğrenmede öğrencilere de velilere de kolaylık sağlayarak iletişim sorununun çözümünde katkı sağlayacağı, öğrencinin okulda başarısının artmasına olumlu etki yapacağı söylenebilir. Güngör ve Şenel (2018), öğrenci ve ailelerin iletişim sorunu yaşadığı ve bu sorunun öğrencilerin eğitim-öğretim hayatı boyunca oldukça önemli olduğuna, öğretmenlerin bu sorunu gidermeleri için öğrenci ve aileleri ile iletişim kurmaları gerektiği belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada, ailelerin okullarla iş birliği yapabilmesi ve çocuklarının eğitimlerinde daha fazla söz sahibi olabilmeleri için ailelere

yönelik seminerler ve okul içi etkinliklerin düzenlenebileceğini ifade edilmiştir. Yüce (2018), de çalışmasında Suriyeli ailelerin eğitime ve çocuğa yönelik bakış açısının çocuğun okula uyumunu ve akademik başarısını belirleyen önemli bir etken olduğunu dile getirmiştir. Morali (2018), ve Aykırı (2017), çalışmasında Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunun aile iş birliği eksikliğinden kaynaklandığını belirterek bu sorunların ödev desteği, iletişim kurma, evde Türkçe konuşma ortamı sağlama, ilgisiz olma, iş birliği ve çocukların Türkçe öğrenmesine yönelik tutumların olumsuz olması hususunda yaşadığını, sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin velileri ile iletişim kuramadıklarını ve velilerin ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin Öğrenme öğretme sürecine ilişkin sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğrencinin ne demek istediğini anlayamayan öğretmen, eğitim öğretim sürecinde zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin derse katılımlarının düşük olması, öğretmenin öğrencilerin söylemek istediğini anlayamaması öğretmenlerin de kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin okul, arkadaş, öğretmen ve çevre tarafından sahiplenilmesi ile duygusal olarak yakınlık oluştuğunu dile getirerek bu durumun öğrencide istek oluşturarak ve ortama daha hızlı uyum sağlamada faydası olduğunu belirterek, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini yalnız, dışlanmış hissetmemeleri için öğrencilere yönelik etkinlikler yapılması, öğrencilerin farklı ortamlara katılması, farklı arkadaş grupları edinmelerinde destek olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında okuma öğrenme öğretme sürecine ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar sınıflarında bulunan ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler ile okuma öğrenme alanı alt temasında yaşadıkları sorunları belirterek bu sorunlara ilişkin çözümler sunmuşlardır.

Katılımcıların Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler ile okuma sorunlarını çözebilmek için öğrenciler ile bireysel ilgilendikleri, serbest etkinlik derslerinde, öğle aralarında, tenefüslerde, okul çıkışlarında belirli saatler ayırarak öğrencilerin eksiklerini gidermeye çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin “ü, ö, a, e, ı, i, g, h” seslerindeki sorunlarını çözmek için vurgulama, sürekli tekrar, eğitim sitelerinden yararlanma ve akran desteği sağlama gibi uygulamalarla problemleri aştıkları söylenebilir. Katılımcıların öğrencilerin bireysel

farklılıklarına ve yaşadığı probleme göre uygulamaları belirlediği görülmüştür. Katılımcıların karşılaştıkları güçlükleri gidermek için okuma çalışmalarının yanı sıra görsel materyaller ile destekleme, Türkçe dilini geliştirici etkinlikler (çizgi filmler izletme, şarkı söyleme, masal okuma, hikâye hakkında sorular sorma, deyimlerle paragraf oluşturmalarını isteme vb.) gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğrenciler ile bireysel ilgilenme, tekerleme ezberletme, Türkçe şarkılar dinletme ve söyletme, öğrenci ile oyun grupları oluşturup anadili Türkçe olmayan öğrencilere daha çok yer verme, akran öğretimine önem verme, Türkçe bilen öğrencilerden yardım alma, sorumluluk verme, veli işbirliğinde olma ve okuduğu hikayeleri canlandırmaları, dramalar yapmaları gibi okuduklarını anlamalarını kolaylaştırmaya yönelik geliştirici etkinlikler kullanmalarının öğrenciler üzerinde farklı uygulamalar kullanmanın olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına benzer bulgulara sahip olan Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018), çalışmasında öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin sözlü ya da yazılı yönergeleri anlamaları için görsellere başvurduklarını da dile getirmiş ve görsel içeriklerin anlamlarına yer vererek öğrencilerin anlamlandırmalarını sağlamaya yönelik çabalarının olduğu görülmüştür. Çakmak (2012), araştırma bulgularını destekler nitelikte, özellikle sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin oyun temelli öğretim tekniklerini öğrenmesi için MEB'in çalışmalar yaparak, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bulut, Soysal, Gülçiçek (2018), çalışmasında Suriyeli öğrencilerin günlük yaşamlarında ve akranlarıyla olan ilişkilerinde konuşma becerilerinin geliştiği, sonrasında ise okuma becerisini daha rahat kazanabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencileri derste kaynaştırma öğrencisi gibi ele alarak onlara özel etkinlikler geliştirerek, boş zamanlarını öğle aralarını onlara ayırıp birlikte çalışarak ek uygulamalar yaptırılmalarının öğrencileri okuma sürecinde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akran desteği sağlayarak çocuklara etkinlikler yaptırmanın, Eba, Okulistik gibi eğitim sitelerini, akıllı tahta kullanmanın çok fayda sağladığı ve oyunlaştırarak dili öğretmeye çalışmanın hem eğitim öğretim sürecini hızlandırdığı hem de anadili farklı olan öğrencilere dil gelişimlerinde olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Beyhan (2018), çalışmasında öğretmenlerin dikte yöntemiyle, zaman zaman hikâye okuma çalışmalarıyla, zaman zaman eğitici videolarla, akıllı tahta kullanımı ile dil becerilerini öğretmeye çalıştıklarını ve çok fayda gördüklerini belirterek çalışmasında anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik oyun ve dramayla, müzik, video, film gibi araçlarla, münazara etkinlikleri ve dikte çalışmalarının uygulanmasıyla öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Yüce (2018), çalışmasında akran öğretimi konusunda yapılacak planlı bir çalışmanın Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluğunu istenen seviyeye getirebileceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında yazma öğrenme öğretme sürecine ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar sınıflarında bulunan Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencileri ile yazma öğrenme alanı alt temasında yaşadıkları deneyimlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Katılımcıların, öğrencilerin yazma problemlerini çözmek için farklı yöntem ve teknikler kullandıkları görülmüştür. Özellikle kopya çalışmalarının çok rahat yapıldığı, dikte çalışmalarını yapmada sorunların arttığı, seslerin vurgulanarak söylenip yazdırıldığı, kısa metinlerin yazmada kullanıldığı, şiirlerin ezberletilip yazdırıldığı görülmüştür. Beyhan (2018), çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin soldan sağa yazma becerilerini geliştirmek için sıklıkla yaptıkları çalışmalardan birinin dikte olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yazma sorununu gidermede öğrencilerle bireysel ilgilendikleri, öğrencilerin yazısını tek tek kontrol ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yazısı okunaksız ve estetik olmayan öğrencilere harflerin yönlerinin tekrar öğretilip doğru yazana kadar, tekrarlattıkları söylenebilir. Ses temelli cümle yöntemi kullanmanın yazmada çok avantaj sağladığı öğrencinin parçadan bütüne ulaşarak okuma yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin derste sorun yaşayan öğrencilere anında dönüt vermelerinin öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmeye etkili olduğu ve öğrencilerin geri bildirimlerle hatalarını hızla düzelttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beyhan (2018), çalışmasında öğretiminin hatta genel olarak eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri de öğrenciye verilen anında dönütlerin olduğunu belirterek öğrencinin öğrenme sırasında güzel davranışına anında dönüt vererek öğrenci öğrenmeye daha istekli hale getirilebileceğini ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilere yazma etkinlikleri uygularken çoğunlukla akran desteğinden yararlanılmıştır. Bu durumun da olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu hususta Çakmak (2018), akran öğretiminin ve iş birliğinin minik tercümanlar vasıtasıyla dil öğrenmeyi de hızlandırabileceğini söylemiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında sözel iletişim öğrenme öğretme sürecine ilişkin sonuçlar.

Öğrencilerin sözel iletişim becerilerini geliştirmek için öğrenciyi sürekli konuşturmaya çalışmanın, sorular sorup öğrencini cevap vermesini sağlamanın, müzik dinleme, video-film izletme, drama yöntemini kullanarak öğrencileri derse katmanın, çeşitli TV kanalları izletilmesini sağlayarak dili geliştirmeye çalışmanın iletişimde olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benhür (2006)'göre, öğretmenlerin öğrencilerin telaffuzuna dikkat etmeleri gerektiğini özellikle doğru telaffuz konusunda ısrarcı olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri okul dışında da yönlendirerek dili sürekli kullanıma teşvik ettikleri görülmüştür. Barın (2004) çalışmasında ana dili Türkçe olmayan milletlerin Türkçe öğrenmelerinde en önemli hususun Türkçe'yi telaffuz, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek birçok örneklerle öğretilmesi olduğunu dile getirmiştir. Okullarda temel dil becerilerini geliştirmede okumada, yazmada ekstra birçok etkinlik yapıldığı görülmüş, sözel iletişim becerileri içine ekstra etkinlik yapılmadığı diğer öğrenme alanları kadar sözel iletişim becerilerinin önemsenmediği görülerek bu durumun eğitim öğretim faaliyetlerinde aksaklıklara yol açtığı belirlenmiştir. Bu nedenle en az diğer öğrenme alanları kadar sözel iletişim (dinleme, konuşma) öğrenme alanının da önemsenip derslerde sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik özel etkinliklerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Biçer ve Kılıç (2017), araştırmasında kitaplarda temel dil becerilerinin dağılımı konusunda dinleme/izleme dil becerisine gereği kadar yer verilmediği, söz konusu becerinin ihmal edildiği bunu konuşma becerisinin takip ettiğini belirterek öğretmenlerin temel dil becerileri arasında yeterli olarak gördüğü beceri yazma becerisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Beyhan (2018), çalışmasında öğrencilere yapılan uygulamalarda dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğunu ifade ederek Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin göz ardı edilmesi dil öğrenimini olumsuz etkileyeceğini bu yüzden dinleme becerisinin ve diğer becerilerin hem öğretmen tarafından geliştirilmesi hem de program tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Alyılmaz (2018), çalışmasında öğrencilerin gündemde olan dizileri, filmleri, müzikleri takip ettiğini belirterek öğrenciler popüler kültürden oldukça fazla etkilendiğini bu yüzden öğrencilerin de sosyal ve kültürel yaşamdan kopuk olmamaları gerektiğini ifade etmiştir. Gözüküçük ve Kıran (2018), çalışmasında dil farklılığından dolayı iletişim kuramamanın hem öğretmen hem de öğrenci açısından önemli bir sorun olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin iletişim sorunlarına ilişkin çözümü içinde görsel materyaller kullanarak öğrencilere Türkçe kelimeler öğretme, ilk etapta anadilleriyle konuşma, Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçme, çok basit düzeyde ve öğrencilerin bildiği Türkçe kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya çalışma, beden dili ile iletişim kurmaya çalışma, her iki dili bilen öğrencilerden yardım alarak iletişim kurmaya çalışma, iletişimi güçlendirmek için oyunlar oynatma gibi önerileri sunarak araştırma sonuçlarına benzer bulgular edindiği söylenebilir.

Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar sınıflarında bulunan ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere yönelik Yazma, Okuma ve Sözel İletişim öğrenme alanı temalarında karşılaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Öğrenci ile yaşadığı dil probleminin dersin

etkilenilmesinin, öğretmenin derste materyal kullanmakta bile güçlük yaşamasının, velilerden öğrenci hususunda dönüt alamamasının, derslerde etkinlikleri her öğrenciye aynı şekilde yaptırılmamasının öğretmeni kötü hissettirerek derslerde öğretmenin isteği ve performansını düşürdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Yüce (2018), çalışmasında özellikle dil problemi, maddi engeller, öğretmen yetersizliği, eğitim sistemlerindeki farklılıklar, ayrımcılık, okulun tutumu ve ruhsal sorunların mültecilerin okula uyum sağlamasını zorlaştıran etkenler olduğunu belirtmiştir. İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan Mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde özellikle birinci sınıf çağında olan yabancı uyruklu öğrencilere harfler ilk kez öğretildiği için bu seviyede rahat öğrendikleri görülmüş, ara sınıflarda gelen Türkçe bilmeyen öğrenciler ile çok problem yaşadıkları, ara sınıfta dil sorunu olan öğrenci alımlarına dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında okuma öğrenme alanına yönelik karşılaşılan sorunlara ilişkin sonuçlar.

Katılımcıların tamamının okumada öğrenme öğretme sürecinde ses harf ilişkisi, seslendirme ve okuduğunu anlama kategorilerinde (sorunlar yaşadıkları, sesleri tanıyamama, sesleri karıştırma, hecelere ayıramama, sesleri çıkaramama veya zorlanma, okuduğunu anlayamama). Öğrencilerin “-ü, -ö, -a, -e, -ı, -i, -g, -h” seslerinde sorun yaşadığı görülmüştür. Arapça’da sesli, sessiz harf ayrımı net olmadığı için sorun olduğu görülmüştür. Vurgu ve tonlamada da öğrencilerin istenilen düzeye ulaşamadığı gırtlak yapıları farklı olduğunda seslendirmenin de farklı olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrencide yaşadıkları harf atlama, sesleri karıştırma, sesleri kendi dilindeki seslere benzetme gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Beyhan (2018), çalışmasında öğrencilerin geçici eğitim merkezlerinde İngilizce eğitimi aldıkları için “i” ve “e” seslerini sıklıkla karıştırdıklarını belirterek aynı zamanda öğrencilerin sesli (“o, ö, ı, i, u ve ü”) harfleri karıştırdıklarını ve “p, b, ş, ç ve l” gibi sessiz harfleri karıştırdıklarını ifade etmiştir. Kıran (2016), çalışmasında öğrencilerin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarda ana dili Türkçe olmayan öğrenciler “ö ve ü” seslerini karıştırdıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu da araştırma bulguları ile benzerdir. Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerde okuduğunu anlamada problem yaşadığı görülmüştür. Çakmak (2018), çalışmasında okuma yazma öğrenenlerde gözlemlenen diğer bir sorunun ise okuduğunu anlama yönündeki sıkıntı olduğunu belirtmiştir. Dersleri anlamayan bu öğrenciler sınıf içerisinde huzursuzluk, sınıf düzenini bozma eğilimi göstermektedir. Dolayısıyla anlama sorunu çözülmeden akademik derslerin verilmesinin bu öğrencilere fayda sağlamadığı araştırma bulgularıyla benzer sonuçta olduğu görülmüştür. Berk Hadidi (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilere Türkçe

öğretirken kelimenin anlamı, iletişim problemi, Türkçe ifade etme ve cümle oluşturma eksikliği gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmadaki katılımcıların hepsinin okuma sürecinde seslendirme ile okuduğunu anlamayı ayrı aldıkları sadece öğrencinin metni anlamasa da seslendirebilmesinin öğrencilerin okuyabilmedeki yeterliliği olarak ifade edildiği görülmüştür. Öğrencilerin okumayı öğrendiklerini fakat ne okuduklarını bilmediklerini ifade eden öğretmenlerin okuma sürecini sadece harfi tanıma ve seslendirme olarak ele aldıkları okuduğunu anlamayı okumadan ayrı düşündükleri söylenebilir. Öğrenciler okuma metinlerini seslendirebilmekte ancak metinlerin içerdiği anlama erişememektedir. Bu ise, okuma eylemiyle gerçekleştirilmesi amaçlanan durumlardan uzaktır. Okumada seslendirme ve okuduğunu anlama birlikte gerçekleşen eylemlerdir. Bu konuda öğretmenlerin okuma düzeyini değerlendirme konusunda eksiklerinin olduğu, okuma ile okuduğunu anlamayı ayrı ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018) çalışmasında, dil becerilerinin anadili öğretime uygun biçiminde ele alınmasının sığınmacı öğrencilerin okumayı öğrenmesi ancak okuduğunu anlamlandıramaması sonucunu ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu bağlamda çocukların yaptığının, yazılı kodları çözmekten öteye geçmediğini, öğrencilerin okuma metinlerini seslendirebildiğini ancak metinlerin içerdiği anlama erişemediğini dolayısıyla okuma eyleminin gerçekleşmediğini ifade etmiştir. Kıran ve Gözüküçük (2016) çalışmasında, öğretmenler, öğrencilerin en çok anlama sorunuyla karşılaştıklarını belirttiğini ifade etmiştir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin matematik dersinde daha başarılı oldukları işlemleri kolaylıkla yapabildikleri fakat problemlerde okuduğunu anlayamadıkları için sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ergün (2018), çalışmasında çocukların sayısal ağırlıklı derslerde daha verimli ve istekli olduklarını, bunun nedeni olarak matematik dilinin evrenselliği olduğunu ifade etmiştir. Afgan öğrencilerin eğitim öğretimde Suriyeli öğrencilere göre daha çabuk ve güzel öğrendikleri Suriyeli öğrencilerin daha genel olarak Afgan öğrencilere göre derslerde daha başarısız oldukları görülmüştür. Bu durumun oluşmasında ise Afgan öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının daha iyi ve ailelerinin daha eğitilmiş olması, okumaya ayrı önem verdiklerinin görülmesi ve çalışan aileler olması sebebi ile dil eğitimine daha bilinçli yaklaştıklarından dolayı olduğu görülmüştür. Moralı (2018), çalışmasında özellikle telaffuzdaki problemlerin ön plana çıktığı, Arapça Türkçe arasındaki alfabe farklılığının ve bunun bir yansıması olarak ünlü-ünsüz harflerde çocukların zorlandığını belirtmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretiminin çocuklar için bir problem olduğunu ortaya koymuştur.

Dilek Belet (2009), çalışmasında öğrencilerin ana dilde telaffuzlarının bozuk olduğunu, sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu, öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarını, çok az

sözcükle konuştuklarını, öğrencilerin Türkçe öğrenme ile ilgili motivasyonlarının düşük olduğunu, yazmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu araştırma bulguları ile benzerdir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında yazma öğrenme alanına yönelik karşılaşılan sorunlara ilişkin sonuçlar.

Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin bakarak yazma da akran desteği olarak kopya yazma da çok sorun yaşamadıkları görülmüştür. Katılımcıların dikte çalışmalarında sorun yaşayan öğrencilerin sorununu çözmek için sık sık yazma çalışmaları yaptıkları görülmüştür. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin diktede zorluk yaşamalarının sebebinin henüz yazı becerisini kazanmadıkları ve kelime hazinelerinin yetersiz olması şeklinde söylenebilir. Kıran ve Gözüküçük (2016), anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken ve yazarken zorlandıklarını ifade etmiştir. Belirli seviyeye gelmeden yapılacak dikte çalışmalarının öğrencinin güvenini kırarak öğrenmeye olan ilgisini de azaltacağı söylenebilir. Öğrencilerin yazmada özellikle sesli harfleri atlayarak yazdığı ve noktalı harfleri karıştırdığı belirlenmiştir. Arap alfabesinin dil yapısı farklı Latin alfabesinin farklı olduğu için Arap alfabesini bilen öğrencilerin yazma da harflerin yönünü yanlış yapma, harflerin kuyruklarını ters yapma gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunun sebebi Arapçada yazının sağdan sola doğru yazılması olduğu söylenebilir. Öğrencilerin genel yaşadıkları sorunlarda seslerin çıkışının farklı olması, sesli veya sessiz harflerde karıştırma (Arapça’da sesli sessiz harfler net ayrılmadığı için), ‘-i’ ve ‘-e’ sesinin karıştırılması ve Arapçada ‘-p’ sesinin olmadığı için bu seste yaşadıkları zorluklardır. Öğrencilerin bu seslerde yaşadıkları sorunları öğrencilere sürekli yazma etkinlikler yaptırılarak ve öğretmenin yanışı hemen düzeltmesi ile harflerin karıştırılması en aza indirgenmeye çalışılmasının olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Beyhan (2018), çalışmasında Suriyeli öğrencilerin, sesli harflerde ‘-o’ sesinin yerine ‘-ö’ sesini, ‘-ı’ sesinin yerine ‘-i’ sesini, ‘-u’ sesinin yerine ‘-ü’ sesini yazdığını belirterek Arapça da ‘-p’ sesi olmadığı için öğrencilerin zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda Arapçanın sağdan sola doğru yazımının dil öğretimini etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında sözel iletişim öğrenme alanına yönelik karşılaşılan sorunlara ilişkin sonuçlar.

Araştırmada katılımcıların tamamına yakınının sözel iletişim (dinleme ve konuşma) de öğrenciler ile sorun yaşadığı görülmüştür. Katılımcıların sözel iletişimde öğrencilerin derslere dil bilmediği ve anlamadığı için katılmama, derslerden soğuma, erken sıkılma, kendini yetersiz görme ve kendini geri çekme, ailelerin dil bilmemesi, öğrenciler ile ailelerinin ilgilenmemesi,

öğrendiği dili dışarıda dilencilikte kullanması gibi birçok sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Bulut vd. (2018), çalışmasında sığınmacı çocukların kendilerini Türkçe ifade edemediği için derse katılım konusunda da diğer öğrencilerin gerisinde kaldıklarını dile getirerek bu öğrencilerin pek çok anlamda yabancılaşma çektiği eğitim ortamlarında anlatılanları, konuşulanları tam anlamıyla anlayamadıkları ve düşüncelerini yansıtamadıkları düşünüldüğünde derse katılımında sorunların yaşanmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. Güngör ve Şenel (2018), çalışmasında Türkçe'nin yapısını ve temel dil becerilerini kazanamayan, kültürel aktarımdan yoksun olan yabancı uyruklu öğrencilerin, dilin işlevlerinden düşünme, değerlendirme ve değer yargılarını edinemedikleri için, kendini ifade etme ve yorum yapma ile ilgili sorun yaşadıkları sonucuna ulaştıklarını ifade etmiştir. Çakmak (2018), çalışmasında özellikle Suriyeli öğrencilerin ülkelerindeki savaştan kaçarak ülkemize gelmelerinin etkisiyle saldırgan davranışlar sergiledikleri ve şiddet eğiliminde olduklarından dolayı farklı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. İşleyen (2018), çalışmasında dil farklılığı açısından iletişim engellerinin özellikle anlama ve anlatmaya dayalı sözel kategorideki derslerde yaşanması bu dersin öğretmenlerini de fazladan çalışma ve iş yükünün artması gibi durumlara sokarak öğretmenlerde zamanla mesleki deformasyonlara ve verimsizleşmeye, isteksizleşmeye neden olabildiğini ifade etmiştir.

Aykırı (2017), ve Erdem (2017) çalışmalarında, mülteci öğrencilerin dille ilgili sorun yaşadıklarını ve dil probleminin öğretimdeki en temel sorun olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar öğrencilere dil öğretiminde özel zaman ayırdıklarında ise diğer öğrencileri ihmal ettiklerini ve müfredatı yetiştirmede zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerini sağlayacak şekilde dil öğretimi yapılması için eğitimlerin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul içerisinde öğretmenler ile Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin birbirlerini anlamadıkları iletişim kuramadıkları, beden dili ile söylemek istediklerini aktardıkları görülmüştür. Yüce, Kardeş ve Akman (2018), çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin dersi anlayamamaları nedeniyle derse ilgisiz kaldığı ve başka şeylerle uğraştığını, bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin akranlarından geri kalma problemini çözmek için öğretmenlerin ekstra çaba sarf ettiği ve Türk öğrencilerin Suriyeli akranlarına yardım ettiğini ifade ederek araştırma sonucu ile benzer sonuca ulaşmıştır. Aynı şekilde veliler ile iletişimde ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde de sorun yaşanmaktadır. Sonuç olarak anadili Türkçe olmayan öğrenciler öğretmene sorunlarını aktaramayıp kendileri çözmeye çalışmaktadır. Bu durumda, öğrenciler kendilerini yalnız hissedip zamanla okuldan soğumalarına sebep olup bu sorunun devamsızlık problemini oluşturduğu söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin eğitim öğretim sürecini ve akademik hayatın da olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yüce (2018), araştırma bulgularına

benzer şekilde Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemelerinin okula uyumu olumsuz olarak etkilediği ve bu durum sonucunda hem Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandığı hem de sınıf ortamının olumsuz etkilendiği ifade etmiştir. Aynı zamanda Türk öğrenciler, Suriyeli öğrencilere karşı kabullenici bir tutum takındıklarını, onlarla empati kurabildiklerini ve akademik anlamda derslerine yardımcı olduklarını ifade etmelerine karşın, bazı öğrencilerin Suriyelilere karşı ayrımcı ve dışlayıcı bir tutum içinde oldukları ve Suriyeli öğrencilerin yalnızlık yaşadıklarını araştırma sürecinde gözlemleyerek özellikle okul dışında veya okul bahçesinde ayrışma ve dışlanma durumunun olduğunu ifade etmiştir. Tosun vd. (2018), çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin önemli bir kısmının Türkçeyi bilmediği, bir kısmının Türkçeyi bilmekle birlikte akademik düzeyde yeterince kullanamadığı, çok az bir kısmının Türkçeyi rahatlıkla kullanabildiğini belirterek bu durumun öğretmen ve öğrenci, öğretmen-veli ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimde önemli zorlukların yaşanmasına neden olduğunu ifade etmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar sınıflarında bulunan ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde Ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin bulgularına göre elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Katılımcıların ölçme değerlendirme sürecinde sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında okuma öğrenme alanına yönelik ölçme değerlendirme deneyimlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada katılımcılar Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe Öğretimine yönelik katılımcılar ölçme değerlendirme sürecinde öğrencileri özel bir ölçüt ile değerlendirmedeği görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ölçme değerlendirmede öğretmenlerin bireysel değerlendirme yaptığı görülmüştür. Medya aracılığıyla, kısa metinler ile soru cevap tekniği kullanılarak, öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak verilen ödevler aracılığıyla öğrenci başarılarının belirlendiği görülmüştür. Baldık (2018), çalışmasında Türkiye'deki göçmen öğrencilere uygulanacak dil programlarında veya ölçme değerlendirme süreçlerinde metin kullanılmasının uygun olmadığını dile getirmiştir. Katılımcılar, bireysel değerlendirmeyi de hangi kriterlere göre yaptığını belirtmemiş, öğrencilere yönelik herhangi özel bir değerlendirme yöntemi uygulamamışlardır. Öğretmenler, öğrencileri süreç içerisinde gözlemlerine, ders katılımına etkinliklerdeki durumlarına, sınıf içi durumlarına bakarak ve gelişim düzeylerine göre değerlendirme yapmaktadırlar. Katılımcıların tümü Suriyeli ve Afgan Mülteci öğrencilerin

değerlendirilmesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerine göre hareket ettikleri ve Türk öğrenciler ile aynı kriterlere dayalı olarak not vermediklerini ifade etmişlerdir. Sadece matematikte tüm öğrencilerin aynı şekilde değerlendirildiği çünkü matematiğin evrensel bir ders olduğunu, dil bilmek gerekmediğini katılımcılar ifade etmişlerdir. Katılımcıların, öğrencilerin eksiklerini bilmelerine rağmen, özel ölçme araçları kullanmadıkları söylenebilir. Bu bağlamda katılımcılara ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencileri değerlendirmede öğrencilere özel kriterler belirlenerek rubrikler hazırlanması, özel ölçme araçları oluşturulması önerilebilir. Çakmak (2018) çalışmasında dil sorunu olan öğrenciler derslerde anlama sorunu yaşamalarına rağmen, Türk öğrencilerle aynı değerlendirmelere tabi tutulduklarında akademik başarısızlık yaşadıkları açıkça görülmekte olup; sınıf geneline göre bu çocukların başarılarının çok düşük olduğunu ifade etmiştir. Bulut vd. (2018), çalışmasında öğrencileri değerlendirmek için düzeye ve var olan koşullara uygun değerlendirme yolları olmayan öğretmenlerin kendilerine özgü yollar izlediklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Erdem (2017), çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içindeki durumlarına ve gelişim düzeylerine göre değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında yazma öğrenme alanına yönelik ölçme değerlendirme deneyimlerine ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların tamamına yakınının öğrenciler için farklı bir ölçme değerlendirme yöntemi kullanmadıkları söylenebilir. Katılımcıların yazma becerisini değerlendirmede, ölçütlerinin yazının okunaklı ve güzel olması, bakmadan yazabilmesi ve heceleri doğru yerden ayırabilmesi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerini sınıftaki durumlarına göre değerlendirmiş, bazı katılımcıların ise öğrencileri diğer sınıf arkadaşlarıyla aynı sınava tabi tutarak sonuca göre değerlendirdikleri görülmüştür. Sınavla değerlendirilen öğrencilerin yazma da sınıf ortamına göre daha başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarısız olmalarında kelime hazinelerinin yetersiz olması, soruyu net anlayamamaları ve kendini ifade edememeleri söylenebilir. Katılımcıların bireysel değerlendirmede ölçütlerinin bakmadan yazabilme ve yazının okunaklı, estetik olmasının yeterli olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında sözel iletişim öğrenme alanına yönelik ölçme değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin sözel iletişim becerileri için özel bir ölçme aracı kullanmadıkları, öğrencileri genel durumlarına göre bireysel olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Nitekim Benhür (2006), çalışmasında

öğretmen, ölçme ve değerlendirmenin, öğretimin vazgeçilmezi olduğundan öğrenciye sunduğu bilgileri sürekli kontrol etmesi gerektiğini, bu amaçla da yazılı ve sözlü testler uygulaması gerektiğini ifade etmiştir. Telaffuzları doğru olmayan öğrencilerde öğretmenlerinin sürekli tekrar ve düzeltmelerle dil sorunlarını gidermeye çalıştıkları ve geri bildirim öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltmede çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulut vd. (2018) çalışmasında, öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrencileri diğer öğrencileriyle aynı biçimde değerlendirmediklerini farklı özellikler gösteren bu iki grup için değerlendirme süreçlerinde farklı yollar izlediklerini ifade etmişlerdir. Güngör ve Şenel (2018), çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin sözel iletişim becerilerini ders süreçlerini gözlemleyerek, derse katılımı, kendini nasıl ifade ettiği yönünde bireysel olarak değerlendirdikleri, özel bir değerlendirme aracı kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Beklentiler Temasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların ana dili Türkçe olmayan geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi Bağlamında beklentilerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında ekonomik beklentilerine yönelik deneyimlerine ilişkin sonuçlar.

Katılımcıların ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mültecilere Türkçe öğretiminde yaşadıkları dil probleminden dolayı öğrencileri boş kaldıkları her an çalıştırdıkları için sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin ek derslerinin artırılarak verilmesinin öğretmenler için teşvik olacağı ve bu probleminden dolayı olumsuz etkilenen eğitim öğretim durumunda da iyileştirilme sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik beklenti olarak okula çeşitli materyal destekleri sağlanarak öğrencilerin eğitim ortamı iyileştirilebilir, öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmelerine imkân sağlanabilir. Çakmak (2018) araştırmasında bir kurumun işlevlerini yerine getirebilmesi için finansal kaynak önemlidir ve bu konuda yeterli kaynak bulunamazsa yönetsel sorunlar yaşayacaklarını, Türkiye’de eğitim kurumlarında bu sorun genel bir sorun olmakla birlikte, Suriyeli öğrencilerin okullara kayıtlarıyla birlikte kapasitesinin üzerinde öğrenciye hizmet veren okullarda finansman sorununun daha da artacağını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında yönetsel beklentilerine yönelik deneyimlerine ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere yönelik Yönetsel Beklentilerde Öğrencilerin Dağılımı ve Materyal beklentilerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların sınıf mevcutları kalabalık olan öğretmenlerin sınıflarında ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler olmasının ders etkinliklerini zorlaştırdığı, öğretmenin iş yükünü artırdığı ve eğitim öğretimin zaman zaman aksamasına sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dil problemi olan öğrencilere Türkçe öğretimi gerçekleştirmek için artı zaman ayırması gerektiği dolayısıyla normal müfredatı yetiştirmede zaman sorunu yaşandığı ortaya çıkmıştır. Kardeş ve Akman (2018), çalışmasında öğretmenlerin mültecilerin eğitiminde uygulanan MEB müfredatını yeterli bulmadıklarını dolayısıyla bu çocukların eğitimi için yeni müfredatı zorunlu olduğunu belirtmiştir. Ferris ve Winthrop (2010), çalışmasında ev sahibi ülkeler arasındaki farklı dil konularını ele alan her iki ülkenin müfredatının öğelerini içerebilecek melez bir müfredat geliştirilebileceğini dile getirmiştir. Çakmak (2018), çalışmasında veliler arası kültürel uyumun sağlanması için sığınmacı sayısının yoğun olarak bulunduğu bölgelerde çok kültürlü eğitim müfredatı uygulamalarının hayata geçirilmesinin faydalı olacağı dile getirmiştir. Katılımcılar yabancı uyruklu öğrenciler için özel bir sınıf açılıp bu sınıfa alanında uzmanlaşmış, eğitim almış öğretmenlerin ayrı bir ücretle görevlendirilmesi gerektiğini belirterek bu hususta Milli eğitimin Bakanlığın çalışma yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hangi sınıfta olacağını, kaç tane olacağını, hangi öğretmene bu sınıfların verileceği hazırlanacak plan ile dönem başında idarenin belirlemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrenciler ve Afgan mülteci öğrenciler için bizim ülkemizde uygulanan mevcut müfredatın değil de ayrı bir müfredatın oluşturulması gerektiği ve derslerin bu müfredata göre işlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece bu öğrencilerin sahip olduğu performansı herhangi bir etkiye maruz kalmadan gösterebilecekleri düşünülmektedir. Bu hususta sınıflarda yaşanan zorlulardan bahseden Çakmak (2018), dil sorunu kaynaklı anlama problemi yaşanan bu sınıflarda öğretmenler ders işlenişinde daha yavaş ilerlemekte ve hedeflenen amaçlara ulaşmada ciddi zaman kayıpları yaşandığından ayrı bir müfredat oluşturulması gerektiğini desteklemiştir. Bulut, Soysal, Gülçiçek (2018), de yaptığı araştırmada anadilinin dışında başka bir dil öğrenen çocuklar için özel tasarlanmış eğitim programının yanı sıra bu program çerçevesinde yararlanılacak içeriği sağlayan kitapların, metinlerin varlığının da gerekli olduğu böylece çocuklar kendi dil düzeylerine göre sadeleştirilmiş ya da özel olarak hazırlanmış

metinlerle dil becerilerini geliştirme olanağı bulabileceğini ifade etmiştir. Sınıfında Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencisi olan öğretmenler için zorluk yaşadıkları hususta danışabilecekleri ve öğretmenlerin eksik kaldığı yerde öğrencilere destek olabilecek okul rehberlik servislerinde eğitim almış bir öğretmen bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflara belirli bir planla dağıtılması gereken anadili Türkçe olmayan öğrencileri mutlaka dönem başında okula kayıtlarının alınması gerektiği dönem aralarında veya dönem ortasında bu öğrencilerin kayıtlarının alınmaması gerektiği bu durumun öğretmenleri zora soktuğu ortaya çıkmıştır. Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin yoğun bulunduğu okullarda sınıfların mevcutlarını belirli bir planla sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiği ve bu sınıflarda materyal çeşitliliği sağlanmasının öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Tanrıku (2017), çalışmada ara sınıfa dahil olan çocukların psikolojik travma yaşadığı, dilini bilmediği ve başka kültürde yaşadığı hissiyatı içinde olduğunu ve böylece öğrencilerin yaşadıkları sorunların niteliği daha iyi anlaşılabilirliğini ifade etmiştir. Bu bulgu araştırma bulgusu ile benzerdir. Aynı şekilde Yaylacı ve Serpil (2017), çalışmada Türkçe hazırlık sınıflarında okumadan çocukların ara sınıflara alınmaması gerektiğini dile getirmiştir. Güngör ve Şenel (2018) çalışmada, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim alabilmesi ve oluşabilecek sorunların giderilmesi için devlet ve MEB'in öğrencilere vereceği denklikte kurallar oluşturması ve bu doğrultuda öğrencilerin okullara kaydının yapılmasının faydalı olacağını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında mesleki gelişimdeki beklentilerine yönelik deneyimlerine ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre sınıflarında ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerin belirli bir plan dâhilinde uzun bir süreçte, gönüllü öğretmenlerin öncelikli katılımının sağlandığı, seminer eğitimleri alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Verilecek olan seminer eğitimlerinin alanında uzman olan öğretmenler tarafından verilmesi ve uygulamaya dair öneriler oluşturulabilecek şekilde hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Çakmak (2018), araştırmasında hizmet içi eğitimlerde yetersiz ve donanımsız kişilerce eğitim verilmesi, sorunların ve olayların somutlaştırılmaması, nokta sorunlara çözüm üretilmemesi ve eğitimcilerin verdikleri eğitim ile ilgili alana uzak olmaları yapılan çalışmaları verimsiz hale getirdiğini belirterek eğitimlerin ciddiye alınması gerektiğini, daha iyi planlanıp, daha fazla sorun çözme, motivasyon sağlama ve verimi artırma odaklı yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimler, kurum çalışanlarının zihnindeki "angarya" kavramını çürütecek tarzda verimli ve ihtiyaca dönük eğitimler haline getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kıran ve Gözükcü (2016), çalışmada Eğitim Fakültelerinden mezun olmadan

önce öğretmenlere anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşanan sorunlar ve uygulanabilecek çözümlerle ilgili eğitim verilebileceğini ifade etmiştir. Bu mesleki gelişim anlamında katkı sağlayacaktır.

Öneriler Temasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik önerilere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında dil eğitimi öncesi önerisine yönelik deneyimlerine ilişkin sonuçlar.

Katılımcıların çoğu dil eğitimi Öncesi Aile, Öğretmen ve Öğrenciye yönelik özel bir dil eğitimi, kurs ve seminerlerin verilmesi gerektiğini belirterek böylece dil probleminden kaynaklanan sorunların biraz aşılıp daha fayda sağlanacağı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların dil probleminden dolayı veli ve öğrencilerle iletişimde sorunlar yaşadığı öğretmenlerin derste farklı yöntem teknik veya materyal kullanmada güçlük çektikleri ifade edilip “Öneriler” teması altında yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğrencilere, MEB ve devlete, ailelere, öğretmenler ve okullara yönelik önerilerde buldukları söylenebilir. Güngör ve Şenel (2018) araştırmasında resmi dil Türkçe ile eğitimin sağlanması için öncelikle dil bilmeyen öğrencilere, ilk okuma-yazma dersleri ile Türkçe öğretilmesi ve gerekli çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Aile eğitimine yönelik önerilere ilişkin sonuçlar.

Ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin ailelerinin Türkçe dilini kullanamadıkları için öğretmenler ile veliler arasında ciddi iletişim sorunu olduğu görülmüştür. Güngör ve Şenel (2018), öğrencilerin dil sorunuyla okul içerisinde problem yaşamalarını engellemek amacıyla, öğrencilerin ve ailelerinin Türkçe öğrenmelerinin gerektiği, bunun için de Türkçe kurslara katılması gerektiğinin önerildiği görülmüştür. Öğretmenler aile ile iletişimi dili biraz bilen üst sınıftan öğrenciler aracılığı ile veya tercüman olarak kullandığı kişiler aracılığı ile sağlamakta ve velileri ile birbirlerini anlamakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Dil sorunu yaşayan ailelerin sosyal hayatta da (hastanede, devlet kurumunda vs.) güçlük çektikleri belirtilerek ailelere dil öğretimi hususunda mutlaka planlama yapılarak kursların açılması gerektiği ortaya konmuştur. Veliler evde anadillerini kullanmaya devam ettikleri için öğrencilerde okulda az çok öğrendikleri dili evde kullandıkları için öğrendiklerini unuttukları bunun da okul başarısını olumsuz etkilediği söylenebilir. Çakmak (2018), kendi aralarında iletişimi ana dillerinde sağlayan Suriyeli öğrencilerin bu nedenle Türkçe öğreniminde geri

kaldığını ifade ederek araştırma ile benzer sonuca ulaşıldığı söylenebilir. Ailelere verilecek dil eğitimi için Milli eğitimin, halk eğitim merkezlerinin, sivil toplum kuruluşlarının faaliyete geçmesi gerektiği önerilmiştir. Kanbur (2017), çalışmasında hizmet içi eğitim ve seminerlerde öğretmenlere mültecilerin sorunları ve çözümüne ilişkin saha içi çalışmalarda yer alan sivil toplum kuruluşları, üniversitelerde ilgili çalışma yapan birimlerin gözlemleri ve deneyimlerinin paylaşımında, Millî Eğitim Bakanlığı-STK iş birliğinden faydalanılması gerektiğini belirtmiştir. Susar Kırmızı vd. (2016), çalışmasında gerekli görülen bölgelerde ebeveynler için de Türkçe dil kursları açılabilceğini ve veli desteğinin öğrencinin eğitim sürecinde ne kadar önemli olduğunun ebeveynlere seminerlerle anlatılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen eğitime yönelik önerilere ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrencinin dilini öğrenmesi için öğretmene eğitim verilmesinden ziyade Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler için onların dilini bilen, kamplarda eğitim almış, görev almış öğretmenlerden faydalanılmasının daha doğru olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bulguların sonuçlarına göre eğer öğretmenlere eğitim verilecekse de bu eğitim sınıf öğretmenlerine değil Türkçe öğretmenlerine verilmesi gerektiği, sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi ile ilgili eğitim aldıkları ifade edilmiş ve Türkçe öğretmenlerinin sınıflarda bulunan Ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere dil eğitimi vermesi gerektiğinin daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bir kısmı yol gösterme, bilinçlenme amaçlı öğretmenlere dil eğitimi verilmesi hususunda görüş belirterek aslında dil eğitimini Türkçe öğretmenlerinin vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla dil eğitimi ile ilgili kursların, seminerlerin Türkçe öğretmenlerine yönelik olması gerektiği ve Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere de ailelerine de Türkçe eğitimi kurslarını Türkçe öğretmenlerinin vermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde henüz ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler için ciddi bir planlama yapılmadığı için bu öğrencilerle her sınıfta karşılaşmanın mümkün olabileceği söylenebilir. Bu hususta sınıfta Ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler bulunan öğretmenler için gönüllü olmaya dikkat edilerek dil eğitimi seminerlerinin verilmesinin öğretmene yol göstermesi açısından faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Tosun vd. (2018), öncelikle mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamları ve mültecilerin eğitimi ile ilgili yöntem ve yaklaşımlar hakkında bilgilenebilecekleri eğitim programlarına katılmaları gerektiğini ifade ederek araştırma ile benzer bulgulara ulaşmıştır. Yüce (2018), çalışmasında öğretmenlerin farklı bir dil bilen öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını, dil bilmeyen birine ders anlatma yöntemlerini bilmediklerini ve bu tür öğrencilerle baş etmek için psikolojik olarak hazır

olmadıklarını dile getirerek eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Demirtaş (2019), çalışmasında Suriyeli öğrenci ve dersine giren öğretmenin uyum sorunu yaşayabildiğini ve bu sorunların çözümüne yönelik eğitim programları hazırlanabileceğini ifade ederek çok kültürlü sınıflarda eğitimle ilgili sınıf öğretmeni adaylarına hizmet öncesi, sınıf öğretmenlerine ise hizmet içi dersler verilebileceğini dile getirmiştir. Okulların ve öğretmenlerin (öğretmen adayları dahil), sığınmacı ve mülteci çocukların eğitim ve kültürel tarihlerini, ihtiyaçlarını ve deneyimlerini anlamaları için geliştirebilecekleri profesyonel öğrenme ve geliştirme faaliyetlerine ihtiyaç duymaları ve bunlardan yararlanmak için okul ve öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini dile getirilmiştir (Peterson, Meehan, Durrant,2016).

Öğrenci eğitimine yönelik önerilere ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrenciler okula başlamadan önce dil eğitimi alması gerektiği Türkçeye biraz da olsa hâkim şekilde okullara kayıtlarının alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler için okula başlamadan önce ana sınıfları şeklinde dil eğitim sınıfları oluşturulması ve bu sınıftan sonra ilkokula başlamasının daha faydalı olacağı sonucu elde edilmiştir. Nitekim Çakmak (2018), araştırmasında dil yeterliliğinin sağlanması için okul öncesi eğitimden başlanarak etkin Türkçe öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kardeş ve Akman (2018), çalışmasında da öğrencilerin okul öncesi eğitime katılım oranlarının artırılması, sınıf ortamının düzenlenmesi ve aile katılımının artırılması, dil problemleri ve okula uyum problemlerinin çözülmesi bakımından etkili olacağını ifade etmiştir. Benli Özdemir (2018), çalışmasında Suriyeli öğrenciler sınıflarına dağıtılmadan önce yoğun bir şekilde Türkçe hazırlık sınıfına alınarak Türkçe eğitimine tabi tutulması gerektiğini ve eğitiminden sonra başarılı olan öğrencilerin seviyelerine uygun sınıflara yerleştirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Böylece öğrencilerin dili biraz bilerek okula başlamaları ile hem müfredatımız rahat bir şekilde uygulanabilecek hem de öğrencilerin kaynaşarak iletişimde sorun yaşamadan kendi sorunlarını çözebileceği, öğretmeninde karşılaştığı olumsuzlukların, güçlüklerin birazda olsa giderilerek eğitime başlayabileceği söylenebilir. Güngör ve Şenel (2018) çalışmasında, en büyük sorunlardan biri diye belirtilen dil bilmeden eğitime dâhil olmanın oluşturduğu sorunların çözümü için okulların Türkçe kurslar düzenlemesi ya da derslerden sonra ek dersler verilmesinin gerektiğidir. Literatürdeki bulgulara göre de öğrencilerin okula başlamadan önce plan yapılarak dil eğitimi alması veya okula başladıktan sonra uygun zamanlarda dil eğitimi verilmesinin dil problemlerini azaltacağı faydalı olacağı yönündedir (Çakmak, 2018). Peterson vd. (2016) ve Yüce (2018), dil bilmenin önemli olduğu ve dil bilme durumu arttıkça okula uyumun arttığını, öğrenciye yönelik olumsuz tutumun azaldığını belirterek bu noktada Türk

öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımının çok önemli olduğunu ve Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerin tutum ve davranışlarından çok fazla etkilendiğini ifade etmiştir. Suriyeli öğrencilere yönelik destek eğitiminin verilmesinin ve sınıf içinde düzenlemelerin yapılmasının, Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Bu hususta Tosun vd. (2018), mülteci öğrencilere Türk eğitim sistemine dahil edilmeden önce, okulda yürütülen dersleri takip edebilecekleri düzeyde dil eğitimi ve dil eğitiminin yanında Türk kültür ve toplum yapısına ayak uydurmalarını sağlayacak eğitim verilmesi gerektiğini ifade ederek araştırma bulgularının benzer olduğu görülmektedir. Güngör ve Şenel (2018), araştırma bulgularına benzer olan bulgularına göre öğrencilerin sorun yaşamalarını engellemek amacıyla, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin gerektiği, bunun için de Türkçe eğitim kurslarına katılımın sağlanmasının önerildiği görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer bulgular olan Güngör ve Şenel (2018) çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimlerinde yaşadıkları sorunların çözülmesinde, öğrencilerin eğitime başlamadan önce Türkçe öğrenmeleri gerektiği, öğrencilere yönelik bir düzey belirleme sınavının uygulanması gerektiği ve öğrencilerin bu sınava göre okula başlamalarının gerektiği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Şimşir ve Dilmaç (2018), çalışmasında Suriyeli öğrencilere öncelikle uyum eğitimi verilmesi gerektiğini, eğitimleri ayrı bir okulda sürdürülmesinin daha uygun olacağını ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine dair hizmet içi kurslarının ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Baldık (2018), çalışmasında öğrencilerin mevcut dil becerileri tespit edilerek ihtiyaç duydukları miktarda destek dil hizmeti sağlanması gerektiği bu hizmete sadece dil öğretmeni değil diğer ana ders öğretmenlerinin de katılması ve öğrencilerin ne kadar süre ile dil desteği alacakları ise öğrenci izlemeleri ile yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik yönetsel önerilerine ilişkin sonuçlar.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların ana dili Türkçe olmayan geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe Öğretimine yönelik Yönetsel Önerilerde Materyal, Öğrenci Dağılımı-Sınıf Mevcudu, Yöntem-teknik, sosyal faaliyet ve Rehberlik bulgularına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Materyal

Araştırma bulgularına göre materyaller hususunda öğrenciler için görsel ağırlıklı kaynak kitapların, çocuk medyasında çizgi filmlerin, masalların izletilip onlar ile ilgili sorular sorulmasının faydalı olacağı, Türkçe laboratuvarının, Türkçe eğitim setinin oluşturulmasının önemli olduğu ve Türkçenin oyunlaştırılarak eğlenceli şekilde öğretilmesine hizmet edecek oyun kartları şeklinde kavramların, deyimlerin verilmesinin daha kalıcı ve kolay öğrenme

sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci seviyeleri dikkate alınarak eğlenceli, dikkat çeken kaynak kitapların kullanımı hem öğrencinin derse ilgisini artırabileceği hem de öğretmenin eğitim öğretimde işini kolaylaştırabileceği söylenebilir. Benhür (2006), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla yazılan öğretim setlerine ait öğretmen kitaplarının bulunmaması ya da yetersiz ve hatalı bilgiler içermesi, yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlerimizin karşılaştığı en önemli sorun olduğunu ifade etmiştir. Matthews (2008), Barın (2004) ve Beyhan (2018), çalışmasında çok fazla duyuya hitap eden materyallerin kullanılmasının dil öğreniminde kalıcılığı artıracakını, görsel işitsel anlamda öğrencide etkili olacağını ve bu hususta akıllı tahtaların çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıfların öğretmenleri için kamptaki öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılarak hazırlanacak olan yol gösterici kitapçıklar hazırlanıp dağıtılmasının öğretmene yol göstereceği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim öğretim materyallerinin zenginleştirilerek ders öğretiminde öğrenci katılımı sağlanarak, öğrencinin seviyesine göre anlamlı kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Nitekim Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018), çalışmasında konuya ilişkin hizmet içi eğitimler MEB tarafından verilmekle birlikte, çalışmaların daha kapsamlı ve nitelikli olarak planlanması gerektiğini belirtmiştir.

Moralı (2018), çalışmasında Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birinin de materyaller olduğu ve kullanılan ders kitaplarının çocukların seviyelerine uygun olmadığını belirlemiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018), çalışmasında yabancı uyruklu öğrenciler için ailelerin bilinçlendirilmesi, dil eğitimine yönelik materyal temin edilmesi ve tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uşaklı (2005), çalışmasında öğrencilerin anlayabilecekleri kolay okuma materyali seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Roxas (2010), Şimşir, Dilmaç (2018), Biçer ve Kılıç (2017), çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenmeyi sağlamak ve kalıcı hâle getirmek için kullanılan materyaller arasında ders kitapları, çalışma kitapları, alıştırma kitapları, okuma kitapları gibi basılı materyaller yanında bilgisayar destekli görsel-işitsel uygulamalar da kullanıldığını aynı zamanda her alanda kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ders kitapları en önemli ve en çok kullanılan materyallerden olduğunu ifade etmiştir. Bulut, Soysal, Gülçiçek (2018), çalışmasında Türkçe öğretiminde en yaygın kullanılan araçların, ders kitapları ve kitaplardaki metinler olduğunu, öğretmenlerin Türkçe derslerinde Suriyeli çocuklara yönelik farklı metinler kullanmaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Güngör ve Şenel (2018) çalışmasında Öğrenciler için daha çok görsel içeren materyaller sağlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenci dağılımı.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların sınıf mevcudu az olacak şekilde Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere özel bir sınıf açılması ve eğitim alan bir öğretmenin de bu sınıfta görevlendirilmesi gerektiğini belirterek bu şekilde dil öğretiminde başarı sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2013) ve Beyhan (2018), çalışmasında anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıfların mevcudunun az olması gerektiğini sınıf mevcudu az olan bir sınıfta öğrenci- öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğrenci- öğrenci etkileşimi daha fazla olacağını ifade ederek bu durumun öğrenmeyi hızlandırarak kalıcı hale getireceğini ifade etmiştir. Güngör ve Şenel (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde sorun yaşamalarını engellemek, var olan sorunların çözümüne yönelik öneriler getirmek amacıyla, okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin seviyelerine göre ayrı sınıflar düzenlemesi gerektiği önerdikleri görülmüştür. Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda öğrenciler belirli bir plan ile önceden öğretmenin haberi olacak şekilde sınıflara dağıtılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu hususta Yüce (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarına alınmasının, alınırken gelişim özelliklerine dikkat edilememesinin, öğretmenlerin bu konuda kapasitelerinin artırılmadan ve görüşleri alınmadan böyle radikal bir kararın alınmasının da okula uyum sorunlarının oluşma riskini artıracığı ifade etmiştir. Ayrıca sınıfında kaynaştırma öğrencisi, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarına bir de dil problemi olan yabancı uyruklu öğrencinin verilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul idaresinin dönem başında belirli bir plan dâhilinde öğrencileri sınıflara yerleştirerek öğretmenleri haberdar etmelerinin faydalı olacağı söylenebilir. Güngör ve Şenel (2018) öğrencilerin dönem başında eğitime dâhil olmalarını önerdikleri görülmüştür. Çakmak (2018) ve Yüce (2018), çalışmalarında bir sınıfta birden çok hatta 10'lu 20'li rakamlarda Suriyeli öğrencinin bulunmasının, sınıflarda Türk ve Suriyeli ayrışmasının veya çatışmasının yaşanmasına zemin hazırlayabileceğini belirterek bu nedenle Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik yapılan çalışmaların planlı ve bilimsel yöntemlere uygun olarak yapılmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin sınıflara dağılımlarında, iletişimi sağlamada kolaylık sağlanması için Türkçe-Arapça bilen öğrencilerden her sınıfa verdiklerini bunun da sınıf içi iletişimde “minik tercümanlar” olarak çok faydalı ve verimli olduğunu belirterek sınıf dağılıma dikkat edilmesi önermektedir. Ayrıca Çakmak (2018) çalışmasında, sınıf ortamının ders işlenmeye uygun olmaması durumdan etkilenen Türk öğrencilerde de akademik olarak gerileme gözlemlendiğini belirterek bu durumun okulların genelinde akademik başarı düşüşü gözlenmesine neden olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle Suriyeli öğrenci yoğunluğunun dengeli dağıtılması için okulların hinterland alanlarının dikkatli belirlenmesini; bu yapılamıyorsa, Suriyeli öğrencilerin taşınmalı olarak, dengeli bir şekilde okullara kayıtları

yapılarak dağıtılması gerektiğini ifade etmiştir. SETA (2017), çalışmada Suriyeli öğrencilerin sınıflara eşit dağıtılmasının ders başarısını etkilediğini ifade etmiştir. Bulut vd. (2018) çalışmasında devlet okullarında, kalabalık sınıflarda yabancı uyruklu öğrenciler ile iletişim kurmada etkileşimi sağlamanın öğretmen için zor olduğunu ifade etmiştir.

Yöntem-Teknik

Katılımcılardan bazıları öğretmenlerin derslerini farklı yöntem teknikler kullanarak işlenmesinin dil eğitiminde faydalı olacağını belirtmiştir. Dersi öğrencinin seviyesine indirgeyerek, farklı yöntem ve teknikler kullanarak işlemek dersin kalıcılığını artırarak, eğlenceli, öğrenci katılımı ile zevkli bir şekilde işlenmesini sağladığı için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, derslerde farklı etkinlikler yapmalarının dersi daha etkili hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerde okuduğunu anlama etkinlikleri yapmanın, atasözleri, deyimleri, eş sesli kelimeleri kullanmanın kelime hazinesini artırmayı sağlayacağını böylece öğrencinin ilk okuma yazma öğreniminde ve dil gelişiminde ilerleme kaydedeceğini söyleyebiliriz. Özellikle soru-cevap, drama yöntemlerinin dil öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüce (2018), çalışmasında sosyal etkinliklerin ve grup etkinliklerinin sınıf ortamında kaynaşmanın oluşmasına etki edebileceğini ve özellikle drama gibi etkinliklerin bu süreçte çok faydalı olabileceğini ifade etmiştir. SETA (2017), araştırmasında drama, oyun yolu kullanılarak ve çeşitli etkinlikler yapılarak ilkökul seviyesinde derse ilgisizliğin ve disiplinsizliğin önüne geçilebileceğini ifade etmiştir. Barın (2004), Güngör ve Şenel (2018) yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretim yöntem ve teknikleri uygulaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Uşaklı (2005), göç ile gelen öğrencileri kursa tabi tutarak, farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak seviyelerinin birbirine yakın olmasının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Hadidi (2015), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilere Türkçe öğretirken görsel ve işitsel yöntemlere başvurduğunu, ana dilinde örnekler verdiğini, Türkçe konuşmaya önem gösterdiğini, ezber ve farklı yöntem kullanmama gibi yöntem, teknik veya stratejilerin kullandığını ifade etmiştir. Benhür (2006) ve Barın (2004), çalışmalarında öğretmen dil öğretiminde izleyeceği metotları ve teknikleri öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak belirlemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Sosyal faaliyet.

Araştırma bulgularına göre Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencileri ve ailelerini sosyal kültürel aktivitelere katarak onların dil gelişimlerinin hızlanabileceğini bu uygulamalara yönelik etkinliklerin okullarda planlanarak uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu hususta veli ziyaretleri, piknikler, sinema, tiyatro etkinlikleri, komşuluk ilişkileri geliştirilerek Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencileri ve ailelerini sosyal hayatta daha etkin olmalarını sağlayarak Türkçe dilini daha rahat öğrenebilecekleri, kendilerini rahat ifade ederek topluma uyum sağlayabilecekleri söylenebilir. Çakmak (2018), araştırma bulgusunu destekler nitelikte her iki toplumun kaynaşmasını sağlayacak çalışmalar yapılması gerektiğini ifade ederek özellikle okul rehberlik servislerinin aktif çalışmalar yapması, ayrıca illerde entegrasyon ve travma merkezleri açılması; bu çocukların sosyal uyum ve gelişimini destekleyici çalışmaların hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yüce (2018), çalışmasında Türk öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerle zaman zaman yardımlaşmalarının ve oyun gibi sosyal etkinliklerde bulunmalarının okula uyumu olumlu olarak etkilediğini ayrıca çalışmasında ev ziyaretlerinin de Suriyeli öğrencinin okul dışı yaşam şartlarını görmeye yardımcı olacağı ve okula uyumunu olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Tosun vd. (2018), çalışmasında öğrencilerin okulun sosyal faaliyetlerinden ve rehberlik servisi gibi destek hizmetlerinden yeterince faydalanmadıklarını ifade ederek bunun sebebi olarak öğrencilerin dili iyi kullanamamaları ve bundan dolayı bu tür etkinliklerden kendilerini geri çektiklerini görmüştür. Ayrıca bulgulara göre Suriyeli ve Afgan mülteci ailelerin şehrin belirlenen kısımlarına aynı ortamda olacak şekilde yerleştirilmemesi gerektiği, bu ailelerin şehrin her yerine, her semte belirli bir planla yerleştirilerek topluma daha çabuk uyum sağlayarak kaynaştırılmalarının dil eğitiminde de kolaylık sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Çakmak (2018), Milli Eğitim Müdürlüğü'nün okul müdürlerine kendilerine müracaat eden tüm Suriyeli öğrencileri adreslerine bakılmaksızın kayıt etmeleri gerektiğini belirterek araştırmada elde edilen bu ailelerin şehrin her yerine, her semte belirli bir planla yerleştirilmesi gerektiği sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Tosun vd. (2018), öğrencilerin okulun sosyal faaliyetlerinden ve rehberlik servisi gibi destek hizmetlerinden yeterince faydalanmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum da yine öğrencilerin dili iyi kullanamamaları ve bundan dolayı bu tür etkinliklerden kendilerini geri çektiklerini ifade ederek araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yaylacı ve Serpil (2017), çalışmasında halk eğitim merkezlerinde mültecilerin katılımıyla farklı etkinlikler düzenlenmesi gerektiği, annelere yönelik eğitimler verilmesi ve etkinliklerin planlanması sürecinde mültecilerin de yer alması gerektiği aynı zamanda da fiziki yetersizliklerin ve araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi ve öğrenciler için sosyal faaliyetler düzenlenmesi, ev sahibi toplumla uyum için etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Rehberlik.

Araştırma bulgularına göre okullarda anadili Türkçe olmayan öğrencilere ve bu öğrencilerin öğretmenlerine yönelik rehberlik faaliyetlerinin artırılmasının faydalı olacağı,

öğretmen ve öğrencilerin gerektiğinde rehber öğretmenden her türlü destek almalarının kolaylaştırılması hususunda planlamaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Tosun vd. (2018), ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ve ailelerinin gerek okulda gerekse okul dışında sosyal imkânlardan ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden haberdar edilmesi ve bunlardan faydalandırılması da topluma uyum sağlayabilmelerinde kolaylaştırıcı bir katkı sunabileceğini ifade ederek araştırma ile benzer bulgulara ulaşmıştır. Çakmak (2018), okullarda öğretmenlerin özverili davranışlarının desteklenmesi için motivasyon sağlayıcı uygulamaların okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yüce (2018), ve Cin (2018), araştırmasında göç öncesinde ve göç sonrasında travmaya neden olabilecek durumların iyi bir şekilde tespit edilmesi gerektiği ve çocukların bu konularda psikososyal desteğe ihtiyaç duyduklarını belirterek çocukların yaşadıkları travmanın etkisini oyunlarda veya insan ilişkilerinde açığa vurabildikleri katılımcılar tarafından ifade edildiğinden bu etkilere karşı öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve yöneticilerin duyarlı olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu çocukların başlangıçta okullarda eğitim almasını sağlamadan önce onlara psiko-sosyal destek vermenin daha faydalı olacağı belirtilerek çocukları sadece okula göndermekle okula uyum sağlamanın mümkün olmayacağı, bu çocuklara belli programlar yapılarak, sürekli destek verilmesinin çok önemli olduğu görülmektedir Ayrıca Türk öğrencilerden birinin Suriyeli öğrencilere karşı yaşadığı sorunu çözmede okul psikolojik danışmanından yardım aldığını dile getirmesi, okul psikolojik danışmanın varlığının Suriyeli öğrencilerin okula uyumu olumlu etkileyen bir etmen olduğunu ifade etmiştir. Güngör ve Şenel (2018) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin genel ve eğitim sorunlarının önüne geçilmesi ve farklı bir ülke ve eğitim sisteminde pek çok ihtiyacı olabilecek bu öğrencilere yardımcı olabilecek yabancı dil bilen psikologların, rehber ve uzmanların devlet ve MEB tarafından atanması gerektiğini ifade etmiştir.

Öneriler

- İlkokul öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi hususunda yeterlilik düzeylerini artırmak için öncelik gönüllü öğretmenler olmak üzere sınıf öğretmenlerine dil eğitimi ile ilgili özel hizmet içi eğitim, kurs ve seminerleri verilebilir.
- Aile, öğretmen ve öğrenci iletişimde yaşanan sorunların çözümüne yönelik uzman öğretmenler eşliğinde uzun süreç içerisinde Türkçe kurs ve etkinlikleri düzenlenmelidir. Sınıflarda temel dil becerilerinin gelişimini sağlayacak etkinlikler artırılabilir.

- Ölçme değerlendirmede öğretmenlerin özel ölçme araçları, rubrikler vs. kullanmaları sağlanabilir.
- Ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere yönelik ayrı bir müfredat oluşturulabilir.
- Kampta görev alan öğretmenlerinin görüş ve önerileri bir fasikülde toplanarak bu fasiküller sınıfında Ana dili farklı olan Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencisi bulunan öğretmene yol göstermesi açısından dağıtılabilir.
- Öğretmenlere verilecek eğitim seminerleri uygulamaya dönük olacak şekilde düzenlemek uzman öğretmenler tarafından eğitimlerin verilmesi sağlanabilir.
- Üniversitelere sınıf öğretmenliği eğitim programı alanında yabancı uyruklu öğrencilere dil öğretimiyle ilgili dersler konulabilir.
- Dil problemi ile ilgili yaşanan sorunları çözmek ve uygulamalarla etkili kararlar almak adına Milli Eğitim Müdürlükleri'nde Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere yönelik destek birimleri kurulabilir.

Kaynakça

- Akerson, F. E. (1991). Anlam-Çeviri-Karşılaştırma. İstanbul: ABC kitabevi.
- Akyol, H. (2009). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Albert, M. (1934). "Lisan Tedrisatı Hakkında Bazı Mülahazalar", (Çev. Ahmetnecdet), Varlık, S. 18, S. 273-274.
- Alılmaz, C., & Er, O. (2018). İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3), 1269-1285.
- Alpaydın, Y. (2017). An Analysis of Educational Policies for School-aged Syrian Refugees in Turkey. Journal of Education and Training Studies, 5(9), 36-44.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe Öğretiminde Hedef Kitlenin / "Öğrenen" İn Önemi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2452-2463.
- Ardıç Çobaner, A. (2015). Çocuk Hakları Bağlamında Suriyeli Mülteci Çocukların Haberlerde Temsili Marmara İletişim Dergisi / Marmara Journal Of Communication, Yıl / Year: 2015 • Sayı / Issue: 24 Ss/Pp. 27-54, Issn: 1300-4050.
- Aykırı, K. (2017). Türkiye Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri, Pamukkale Üniversitesi, 2, 44-56.
- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Tübad Cilt 2, Sayı 1, Aralık, 2017.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ana Dili Konuşuru Olmayan Öğreticilerin Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Uluslararası, Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(2).
- Baldık, Y. Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1, 19-30.
- Başbuğ, S., & Yiğit, İ. (2016). Gülsen Erden ile Mülteci Çocuklar Üzerine... Nesne Psikoloji Dergisi (Npd), 2016, Cilt 4, Sayı 8.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri, Norveç Örneği, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (21).
- Benhur, M. H. (2006). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmenin Önemi, Belleten (1), 45-53.
- Benli Özdemir, E. (2018). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerle Birlikte Eğitim Alan Türk Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Tarih Okulu Dergisi (Tod), 2018, Ss. 1199-1219.
- Beyhan, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Siirt

- Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek İçin Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Bozkurt, S. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Algıları: Gaziantep Örneği. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Sosyal Hizmet Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:9, Sayı:46, Issn:1307-9581. www.sosyalarastirmalar.com
- Bulut, S., Kanat Sosyal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükikiz, K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 5/3, s. 1414-1430, Türkiye.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl:2009, Cilt:42, Sayı:2, s.265-277.
- Cin, G. (2018) Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Psikolojik Sağlamlılık Düzeyi: Adana İli Örneği, *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, Adana.
- Coşkun, E. (2010). *Metin Dilbilim Işığında Yazma Eğitimi*. Hatay.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar*, Setta.
- Creswell, İ.W. (2013). *Araştırma deseni*. (Çev. ed. s. b. demir). Eğiten kitap, Ankara.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Culbertson, S., & Constant, I. (2015). *Education Of Syrian Refugee Children: Managing The Crisis İn Turkey, Lebanon, Andjordan*. Santamonica: Randcorporation.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul Yöneticilerinin Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Kilis Örneği)*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü, Yüksek Lisans Tezi.
- Çelebi, M. D. (2006). *Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretim*, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 21, Yıl: 2006/2 s.285-307.
- Demiral, S. (2015). *Afganlı Sığınmacıların Kimlik Sorunu*, *Folklor/Edebiyat*, Cilt:21, Sayı:81, 2015/175: Erzurum Örneği.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Usem Yay. 6(3).
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. *İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Bildiri.
- Demirtaş, S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi (Konya Örneği)*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

- Deniz, K. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi, Mustafa Kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, Cilt:12, Sayı:29, s. 16-46.
- Derman, S. (2016). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar, Selçuk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Dorman, S. (2014). Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey, <https://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=7898>
- Dryden-Peterson, S. (2011). Refugee Education. A Global Review. Geneva: UNHCR.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. Theory and Research in Education, 14, 1–18.
- Due, C., Riggs, D. W., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. Australian Educational & Developmental Psychologist 33(1), 33-53.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi?, Türkbilig, 35: 181-190.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri, Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt:1, Sayı:1, 2017, S.26-42.
- Ergenç, İ. (1993). Dilbilim Araştırmaları Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadili Sorunu, Ankara Üniversitesi.
- Ergin, M. (1985). Türk dil bilgisi, Boğaziçi yayınları, İstanbul.
- Ergün, Ö. R. (2018). Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecindeki Toplumsal Uyum Sorunları: Burdur Örneği, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Ertay, H., & Çiftçi Kıraç, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli Göçmenlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmaları, Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi Sayı: 13, 2017, Ss. 99-110.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons affected by Conflict. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 201, UNESCO.
- Geyik Yıldırım, S. (2018). Göç ve Afganlar: “İstikrarlı Mülteciler”, Göç Araştırmaları Dergisi Cilt: 4 Sayı: 2, Ss. 128- 159.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H., & Yaylacı, A.F. (2017). Paydaşların Gözünden Mülteci ve Sığınmacılarda Eğitim Kdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 22, Yıl 2017, Ss.101-117.Eskişehir.
- Gözüküçük, M., & Kıran, H. Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (2018). Yüksek Lisans Tezi.
- Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2018). " İkinci Dili Türkçe Olan İlkokul Öğrencileriyle İletişim Kurmada Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 32, S.225-236, Denizli.
- Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Güneş, F. (2016). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, F., & Şenel, A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Araştırma Makalesi, 8(2), s.124-173.
- Hagen-Zanker, J. (2008). Why Do People Migrate? A Review of the Theoretical Literature. Maastricht Graduate School. No.2008/Wp002 <https://ssrn.com/abstract=1105657>
- Hamidi, N. B. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Ana Dili Farklı Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Hetz, A. (2016). A readiness check of German primary schools for handling integration of refugee children. University of Twente. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erişim linki: http://essay.utwente.nl/70534/1/Hetz_BA_BMS.pdf.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2003). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı, Ş. Akipek (Çev). Unicef, <http://insanhaklarisavunuculari.org>, (Aktaran Çobaner, A).
- Humboldt, Wilhelm von (1988). On Language. Peter Heath (Çev). Cambridge: Cambridge University Press
- HRW (2015). Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum: Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller, Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. ABD: Human Rights Watch
- İlksen Kanbur, N. (2017). İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi Raporu (2015). Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu, Politika ve Uygulama Önerileri, İstanbul.
- İşleyen, H. (2018). Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler, 2018 Vol:5 / Issue:23, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar, 2017; 16(4): 1768-1776, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karakuş, E. (2008). İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretiminde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Açısından Masallar, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Karasar, N. (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri, 17(3): Pp. 1224-1237 Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). Çoğulculuk Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim, Ankara: Anı.
- Kaya, Z. (2013). Sınıf Yönetimi. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Korkmaz, A. (2016). Suriyeli Sığınmacılardan Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.
- Matthews, J. (2008) 'Schooling and settlement: Refugee education in Australia', in International Studies in Sociology of Education. 18(1), 31-45.
- Meb. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. Mediterranean journal of education all research, issue 22, year 2017, pp.101-117.: Eskişehir örneği.

- Meb. (2016). Demirci: Gem'ler Üç Yıl İçinde Misyonunu Tamamlayacak. <http://Meb.Gov.Tr/Demirci-Gemler-Uc-Yil-İcinde-Misyonunu>
- Meb. (2016). Suriyeli Çocukların Eğitimi İçin Yol Haritası Belirlendi. <http://Www.Meb.Gov.Tr/Suriyeli-Cocuklarin-Egitimi-İcin-Yol-Haritasi>
- Meb. (2018). Bakan Yılmaz: 608 Bin Suriyeli Çocuğun Eğitime Erişimi Sağlanmıştır. <http://Www.Meb.Gov.Tr/Bakan-Yilmaz-608-Bin-Suriyeli-Cocugunegitime-Erisimi-Saglanmistir/Haber/15549/Tr>.
- Meb. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Meb.Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2018). Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencileri eğitim hizmetleri, <https://hbogm.meb.gov.tr/meb>
- Merriam, Sharan B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, (Çev, Selahattin Turan), 3. Basım Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks: SAGE.
- Mhm (2017). Suriye'den Gelen Sığınmacılar ve Eğitim Hakkı, Sorular ve Yanıtları. <https://Www.Mhd.Org.Tr>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Issn:2528-9527 E-Issn: 2528-9535 Yıl Year: 8 Cilt Volume :8 Sayı Issue 15.
- Nur Emin, M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları, Sayı: 153, analiz, Seta.
- Oytun, O., Pirinççi, F., Erkmn, S., Maden, T. E., Kılıç, S., Duman, B., & Özdemirci, A. S. (2014). Mültecilerin Durumu: Bulgular, Sonuçlar ve Öneriler (No: 189). Ankara: Orsam. http://Www.Orsam.Org.Tr/Eski/Tr/Truploads/Yazilar/Dosyalar/201452_189tur .
- Oytun, Orhan., & Gündoğar, S. Sabiha (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu, Orsam- Tesev Rapor No: 195, Ankara.
- Özcan, A. S. (2018). Çok Kültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası, Pesauluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt:4, Sayı:1 P-Issn: 2528-9950.
- Özkan, T.Y., Demir, K., & Özdemir, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Yenilikçi ve Uygulanabilir Teknolojik Yöntem Önerisi, 3(2), 143-150.
- Peterson, A. Meehan, C. Ali, Z. Durrant, L. (2016). Sığınmacı ve mülteci çocukların refakatsiz olanlarda dahil olmak üzere eğitim ihtiyaçları ve deneyimleri nelerdir? Canterbury Christ Church University.
- Rossi, A. (2008). The impact Of Migration On Children İn Developing countries. Youth migration conference. 24-26 Nisan 2008. Bellagio: İtalya.
- Roxas, K. (2010). Whore Allywants "The Tired, The Poor, And The Huddled Masses" Anyway? Teachers' Use Of Cultural Scripts With Refugee Students İn Public Schools. Multicultural Perspectives. 12(2), 65-73.
- Sarı, M. (2002). İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalaş G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 25/1,2016, s.208-229.
- Sanders, E.B.N. 2002. From User-Centered to Participatory Design Approaches, In: Design and the Social Sciences. J. Frascara (Ed.), Taylor and Francis.
- Selçuk Üniversitesi (2017). Türkiye’de Suriyeli Göçmenlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmaları, Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi Sayı: 13, 2017, Ss. 99-110.
- Seta. (2016). Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası. [Http://Setav.Org/Tr/Turkiyedeki-Suriyelilerin-Egitiminde-Yol-Haritasi/Etkinlikler/42910](http://Setav.Org/Tr/Turkiyedeki-Suriyelilerin-Egitiminde-Yol-Haritasi/Etkinlikler/42910) .
- Seydi, A. (2013). Türkiye’deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye’deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları, Sdü Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 30, Ss.217-241.
- Susar Kırmızı, F., & Ünal, E. (2016). İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E., & Şencan, D. (2016). Türkçenin Az Konuşulduğu Bölgelerde İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(1), 412-445.
- Swan, M. (1997). The influence of the mothertongue on second language vocabulary acquisitionanduse.(Eds.Schmittandmccarthy).Vocabulary,description,acquisition and pedagogy, cup, s. 156–180.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2014). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: sosyal psikolojik bir değerlendirme, kuramsal eğitimbilim dergisi, 8(1), 86-105.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, 17(2): S.1116-1134.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri Medipol üniversitesi, Liberal Düşünce Dergisi, Yıl: 22, Sayı: 86, Ss. 127-144.
- TBMM anayasası. (1982). Kanun No.: 2709, Değişik: 23/7/1995-4121/1 md. Ankara.
- TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu. (2010). Ankara: TBMM Basımevi.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 107-133.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme, Teosam Akademi Dergisi, 2 (2). ISSN: 2148-2462, s. 29-63.
- Türkiye’de Afganistan Uyruklu Uluslararası Koruma Başvurusu ve Statüsü Sahipleri Üzerine Analiz: Türkiye’ye Geliş Sebepleri, Türkiye’de Kalışları, Gelecek Planları ve Amaçları Hacettepe Üniversitesi, isbn: 978-975-491-449-8 Ankara 2017.
- Unhcr (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği). (2017’a). Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler [Http://Www.Unhcr.Org/Tr/Wpcontent/Uploads/Sites/14/2017/02/S%C4%B1k_Sorulan_Sorular.Pdf](http://Www.Unhcr.Org/Tr/Wpcontent/Uploads/Sites/14/2017/02/S%C4%B1k_Sorulan_Sorular.Pdf).
- Unicef. (2013). Suriyeli Gençler Kayıp Kuşak Olmamak İçin Türkçe Öğreniyor. [Http://Unicef.Org.Tr/Basinmerkezidetay.aspx?İd=2388](http://Unicef.Org.Tr/Basinmerkezidetay.aspx?İd=2388).

- Uşaklı, H. (2005). İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Waters, T., & Leblanc, K. (2005). Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State. *Comparative Education Review*, 49(2), 129-147.
- Watkins, K., & Zyck, S.A. (2014). Living on hope, hoping for education: the failed response to the Syrian refugee crisis. Erişim linki: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinionfiles/9169.pdf>.
- Yazıcı, Z., & Temel, Z. F. (2012). İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.
- Yılar, Ö., & Turan, L. (2010). Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılar, Ö. (2015). İlk okuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye ve Gelecek, *Sosyoloji Derneği, Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi Cilt: 16 Sayı: 1*.
- Yıldız, Ü., & Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma *Issn: 2342-0251, Volume 2/4 Winter 2014 P. 564/578*.
- Yüce Şahin, M. M., Tilbe, A., & Şirkeci, İ. (2016). Göç Dergisi ve Göç Konferansı, Cilt: 3, Sayı: 2, Sf. 139 – 142 *Issn: 2054-7110 E-Issn: 2054-7129. [Www.Gocdergisi.Com](http://www.Gocdergisi.Com)*.
- Yüce, E. (2018). Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

EKLER

EK 1. İzin Belgeleri



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.10495394
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni
(Özlem Yıldız)

28/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bayburt Üniversitesinin 22/05/2019 tarihli ve E.1399 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Bayburt Üniversitesi Araştırmacılarından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı (16210014 numaralı) öğrencisi **Özlem YILDIZ**; "*İlkokul Öğretmenlerinin Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere Türkçe Öğretimine İlişkin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması*" konulu tez çalışması için ek listede isimleri belirtilen okullarda araştırma ve uygulama yapma talebinde bulunmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "*Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde*", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ilimize bağlı ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/05/2019

Saadettin DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (5 sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ee80-9a9f-3d28-abfb-2c1f kodu ile teyit edilebilir.

FORM:2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Özlem YILDIZ
Kurumu / Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ekli listedeki okullar
Araştırmanın konusu	İlkokul Öğretmenlerinin Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere Türkçe Öğretimine İlişkin Deneyimleri
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma İzni
Veri toplama araçları	Mülakat soruları
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
<p>Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede görüşmelerin gönüllük prensibine bağlı kalarak ve ses kaydı yapılacağı bilgisi verilip öğretmenlerin izni alınması şartıyla araştırmanın kabulüne karar verildi.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

28.05.2019
Komisyon Başkanı
Ömer Faruk PALA
Şube Müdürü

Üye
Tunç AĞAVER

Üye
Mesut ARAS

EK 2. DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Öğrenim Durumunuz: () Önlisans () Lisans () . Y. Lisans () Doktora

Öğretmenlik Kıdeminiz: () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıl ve üzeri

Özel Eğitim Alanında Hizmet içi Eğitim Alma Durumunuz: () Aldım () Almadım

Sınıfınızdaki Toplam Öğrenci Sayısı: Erkek: Kız:

Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı: Erkek: Kız:

Öğrencinin Sınıf Düzeyi: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

GÖRÜŞME SORULARI

1. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin ne düşünüyorsunuz?
2. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilerle temel dil becerilerinin öğretiminde problemler yaşıyor musunuz, söz eder misiniz?
3. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi hususunda size nasıl yardımcı olunabilir?
4. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen geçici koruma altındaki Suriyeli ve Afgan mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

25.05.1988 tarihinde Erzurum'da doğmuştur. İlkokulu Kazım Karabekir İlkokulunda tamamlayarak Ortaokulu Cumhuriyet İlkokulunda devam etmiştir. 2002-2006 yılları arasında Erzurum Lisesi (Süper) okumuştur. 2008-2012 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi alarak derece ile mezun olarak 2014 yılında Mardin/Mazıdağı Atalar ilkokuluna atanmıştır. 2015-2018 yılları Erzurum Palandöken Yağmurcuk İlkokulunda görevine devam etmiştir. 2016 yılında Bayburt üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi (Atatürk üniversitesi ile ortak program) alanında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2019 yılında Palandöken Mustafa Kemal İlkokuluna tayin olarak halen orada sınıf öğretmeni olarak görev yapan Özlem YILDIZ ÇELİK " İlkokul Öğretmenlerinin Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilere Türkçe Öğretimine İlişkin Deneyimleri: Bir Olgu Bilim Çalışması isimli yüksek lisans tezini hazırlamıştır.

İletişim Bilgileri:

E-mail: ozlemyildiz_2525@hotmail.com