

**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCILARA (SURİYELİ GÖÇMEN ÇOCUKLARA)  
OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN  
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

**Ayşegül POLAT**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD**

**Konya – 2019**



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCILARA (SURİYELİ GÖÇMEN ÇOCUKLARA)  
OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN  
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

**Ayşegül POLAT**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD**

**Konya – 2019**





T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşegül POLAT
	Numarası	138302031003
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Yabancılara (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

11/06/2019

Ayşegül POLAT



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşegül POLAT
	Numarası	138302031003
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
	Tezin Adı	Yabancılara (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan *Yabancılara (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri* başlıklı bu çalışma 11/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. İsa KORKMAZ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Banu USLU	

## ÖNSÖZ

Eğitim; bireyden topluma her alanda yücelten, yükselten bir tabiata sahiptir. Eğitimi yönetebilenler ellerinde muazzam bir güç tutarlar. Dünya’da söz sahibi olmanın kapısı eğitimidir. Bu kapının anahtarı ise eğitimcilerin elindedir. Bağımsız her toplum eğitimini ana dilde yapar. Dil aynı zamanda kültür aktarımı aracıdır. Bu nedenle dil-kültür ilişkisi et ve tırnak gibidir. Bir ülkenin dilini öğrenmiş ve kültürünü almış insan o ülkeye uyum sağlamış demektir. Kişinin hayatını idame ettirebilmesi için yaşadığı topluma entegre olması önemlidir. Bu adaptasyon en alt düzeyde kişinin kendine bakabilecek durum ve şartlara sahip olması, en üst düzeyde ise fikir ve sanat dünyasına eser ve yapıt kazandırmasıdır. Türkiye’de en temel düzeyde beceriler kazandırmak için bireylerin on iki yıl eğitim alması gerekli görülmüştür. Bu eğitim doğuştan itibaren her bireyin hakkıdır. Türkiye coğrafi olarak geçmişten bugüne büyük savaşların yaşandığı bir konumda yer almaktadır. Halihazırda da süregelen bu kaos ortamına ülkemiz kayıtsız kalamamaktadır. 2011 yılında ülkelerinde çıkan savaş nedeniyle Türkiye’ye gelmeye başlayan Suriyeli mülteciler ve bunların eğitim durumları 2013 yılında akademik olarak ele alınmaya başlanmıştır. Akademik çalışmaların nedeni ortaya çıkan bu yeni ve kaotik durumu her boyutuyla değerlendirip daha nitelikli bir hale getirecek öneriler sunmaktır. Yabancıların eğitimi, düşünce ve pratik alanında pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır ve en iyi çalışma henüz yazılmamış olandır düşüncesiyle ele alınmaya devam edecektir. Suriyeli çocukların eğitimi okuma yazma ile başlamaktadır. Bu süreci derinlemesine inceleyip anlamak için sahada baş rolde olan öğretmenlerin fikir ve görüşleri aydınlatıcı nitelikte olacaktır. “Yabancılara (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” çalışmamın bu alanda örülmüş çözümler duvarına bir tuğla ekleyebilmesini umuyorum.

Daha öğrencisi olmadan ismini duyduğum, bütün öğrencilerini nezaketi, anlayışlı iklimi ve tüm samimiyeti ile kucaklayan çok sevgili danışman hocam Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD’e tez konumun belirlenmesinden son noktanın konulmasına kadar her aşamada hiçbir emeğini esirgemediği; beni her zaman cesaretlendirdiği; fikir ve görüşleri ile çalışmamı şekillendirmeme ışık tuttuğu için

çok teŖekkür ederim.

Lisans öğrenciliğimden bu yana tanıdığım bana her zaman destek olan, fikirleriyle hayatımda iz bırakan değerli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Seyit EMİROĞLU'na, Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a, Prof. Dr. Ahmet SABAN'a, bana her zaman destek olan Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye ve Dr. Mehmet AŞIKCAN' a , jüri üyem Dr. Öğretim Üyesi Banu USLU' ya teŖekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca varlıklarıyla ve destekleriyle her zaman güç bulduğum sevgili anneme ve babama sonsuz Ŗükranlarımı sunarım.

**AyŖegül POLAT**





T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşegül POLAT
	Numarası	138302031003
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Yükseks Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
	Tezin Adı	Yabancılara (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

## ÖZET

2011 yılında Suriyeli mülteciler ülkemize gelmeye başladıklarında bunun geçici bir süreç olduğu düşünülmüş ve eğitime entegrasyonları yapılmamıştı. Ancak ilerleyen zaman içinde Suriyeli çocukların okullarımızdaki sayısı azımsanamayacak kadar artış gösterdi. Ülkelerinde huzur ortamı henüz sağlanamadığı için de dönüş planları yapılamadı. Bu durum devletimizi Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikaları uygulamaya yöneltti. Eğitim sistemimizde yerini alan yabancı uyruklu öğrencilerin nitelikli bir eğitim alabilmeleri adına sahada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler, uygulanması gereken plan-program, yöntem-teknik kullanımı gibi sorunlara çözüm üretmek için akademik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın temel amacı sınıflarında Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Konya Karatay İlçesinde görev yapmakta olan ve en az bir tane Suriyeli öğrencisi bulunan 16 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, sekiz tane açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığı ile

elde edilmiş ve görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik aldıkları eğitimleri yetersiz buldukları, Suriyeli öğrencilerle iletişimde dil problemi yaşadıkları, öğrencilerin velileri ile yeterince iletişim kuramadıkları, öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarının ve imkanlarının yetersiz olduğu, daha donanımlı eğitim öğretim ortamları istedikleri görülmüştür. Bu bulgulara yönelik olarak, öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden bazıları öğretmenlere yabancı öğrencilerin eğitimi ile ilgili dersler verilmesi, Suriyeli öğrencilere dil eğitimi verilmesi, ailelerin sosyalleştirilmesi olarak sıralanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli öğrenci, sınıf öğretmenleri, ilkokul, okuma yazma eğitimi



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşegül POLAT
	Numarası	138302031003
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
	Tezin İngilizce Adı	Primary Teachers' Perspectives on Teaching Reading and Writing Process to Foreigners (Syrian Immigrant Children)

### SUMMARY

When Syrian refugees started to come to our country in 2011, it was considered a temporary process and was not integrated into education. However, the number of Syrian children in our schools has increased considerably recently. The return plans could not be made as the peace atmosphere in their country could not be provided yet. This situation led our state to implement educational policies towards Syrian students. The purpose of this study was to provide a solution for the problems faced by the classroom teachers in the field of education system, the problems faced by the classroom teachers, the plan-program, the use of method-technique to produce solutions to problems such as academic studies have started to be done to determine the views of the first literacy teaching process. A case study pattern, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group consisted of 16 primary school teachers who were working in Karatay district of Konya in 2017-2018 academic year and with at least one Syrian student. The data of the study were obtained through a structured interview form consisting of eight open-ended questions and the data obtained from the interview were analyzed by descriptive

analysis technique. According to the findings of the study, it was observed that the majority of the class teachers found the education they received for the education of the Syrian students insufficient, they had language problems in communication with the Syrian students, they could not communicate with their parents adequately, the students were inadequate in the educational environments and facilities, they wanted better equipped educational environments. For these findings, suggestions were made to teachers, parents and students. Some of these suggestions include giving classes to teachers on the education of foreign students, giving language education to Syrian students, and socializing families.

**Keywords:** Syrian students, classroom teacher, primary school, reading and writing instruction

# İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI</b> .....	<b>ii</b>
<b>YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>viii</b>
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. <i>Problem Durumu</i> .....	1
1.2. <i>Araştırmanın Amacı</i> .....	3
1.3. <i>Araştırmanın Önemi</i> .....	4
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>6</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>6</b>
2.1. <i>EĞİTİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR</i> .....	6
2.1.1. <i>Kavramsal Olarak Eğitim ve Öğretim</i> .....	6
2.2. <i>İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ</i> .....	7
2.2.1. <i>İlk Okuma Yazma Öğretiminin Temel Bileşenleri</i> .....	7
2.2.2. <i>İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı ve Önemi</i> .....	8
2.2.6. <i>Türkiye’de Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler</i> .....	9
2.3. <i>Yabancılara Okuma Yazma Öğretimi</i> .....	22
2.3.1. <i>Okuma Öğretimi</i> .....	23
2.3.2. <i>Yazma Öğretimi</i> .....	28
2.4. <i>İlgili Araştırmalar</i> .....	30
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>35</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>35</b>
3.1. <i>Araştırmanın Deseni</i> .....	35
3.2. <i>Araştırmanın Katılımcıları</i> .....	36
3.3. <i>Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi</i> .....	37
3.4. <i>Araştırmanın Geçerliliği İle Güvenirliği</i> .....	37
3.5. <i>Araştırmacının Rolü</i> .....	38
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>40</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>40</b>
<b>SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>52</b>

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. Dünyada ve Türkiye’de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	9
Çizelge 2.2. Resimli Ses Öğretimi .....	12



## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 3.1. Araştırmanın Katılımcıları .....</b>	<b>35</b>
<b>Tablo 4.1. Akademik Becerilerde Yaşanan Problemler .....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 4.2. Dil ve Kültürle ilgili Problemler .....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 4.3. İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Genel Sorunlar ve Çözüm Önerileri .....</b>	<b>47</b>



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın problem durumu açıklanmakta, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir.

#### 1.1. Problem Durumu

Sürekli değişen dünya düzeninde bireysel ve toplumsal olarak varlığımızı devam ettirebilmemiz için çağdaş milletlerin sahip olduğu teknoloji ve güce ulaşabilmemiz eğitim ile mümkündür. Eğitim bir bakıma zihinsel bir yapılandırma, kodlama ve biçimlendirmedir. Düşüncelerimiz, değerlerimiz, amaçlarımız ve hedeflerimiz, eğitim yolu ile şekillenir. Toplum; kültür, bilim, teknoloji, siyaset gibi bütün alanlarda sürekli bir gelişim ve değişim içindedir. Toplumu bu değişime iten güç onun yeni benimsediği ve yaşantısına geçirdiği değerlerin bütünüdür. Bu değerlerin belirlenmesinde ise eğitimin payı çok önemlidir. Bu bakımdan eğitimin bireylerin ve toplumun üzerindeki gücü yadsınamaz (Başaran, 1998).

Toplumu biçimlendiren; dinamik, bir arada ve çağdaş milletlerin denkleğinde tutan; toplumun geleceğine şekil veren eğitim ve öğretim çalışmalarının kaliteli bir biçimde planlanarak uygulanması önemlidir. Her alanda sürekli bir değişimin söz konusu olduğu yaşam içinde eğitimin işlevsel olması gerekmektedir. Bu nedenle ülkemizde son yıllarda ilköğretim programlarında köklü değişikliklere gidilerek programların gelişim ve yeniliklere uyarlanması sağlanmıştır (Bircan, 2003). Öğrenme anne karnından itibaren başlasa da etkin bir öğrenme ancak formal öğretim ortamında okuryazarlığın kazandırılmasıyla mümkündür. Okuryazarlığa geçişin ilk adımı okuma yazma öğrenimi ile başlamaktadır. Geçmişten günümüze okuryazar olmanın niteliği de değişmiştir. Bireyin toplum içinde sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda ve özel yaşamında entegre olabilmesi, dış dünyayı anlayabilmesi için okuryazar olması şarttır. Bu da eğitimin önemini bir kez daha ortaya koymuştur (Kesginç, 2011).

Silver ve Binatlı Büyükkurt (akt. Erginer, 1996:15) en iyi öğrenmenin iyi okuma ve yazma öğretildiğinde gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Günümüzde bireyin okuma ve yazma bilmesi kimseye ihtiyaç duymadan yaşayabilmesi için gerekli araçlardır (Akyol, 2006). Okuma ve yazma becerisi bireyin yaşamı boyu kullanacağı iki araçtır. Bu temel becerilerin etkileri kişinin hayatı boyunca sürecektir. Kazanılması istenen okuma yazma becerileri ise sadece kelimeleri okumak değil; okuduğunu anlamak, yorumlamak, kendini ifade edebilmek gibi becerileri de kapsamaktadır (Erginer, 1996).

İlk okuma ve yazma ve dil becerisi, çocuğun sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçerken edindiği alışkanlıkların derine işlendiği önemli bir dönemdir. Okuma ve yazma sadece yazılı ve yazısız materyalleri seslendirme ve aktarma işi değil; aynı zamanda dili doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, anlama ve hissetme işi olup sosyal ve kültürel bir olgudur. İlk okuma ve yazmanın genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma temel becerilerini kazandırmak, onları zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden geliştirmek, değiştirmektir (Akyol, 2006). Bu önemi taşıması sebebiyle anadili öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiği günümüz tartışma konularından biridir. Bireyin yaşamında meydana gelen derin izli değişmeler arasında belki de en önemli dönemi ilkokula başlama evresi yansıtmaktadır.

Söz konusu yabancı uyruklu öğrenciler olduğunda; ilgili öğrencilerin Türkçe ilk okuma, yazma ve dil becerileri kazanmasında farklı yöntemlerin kullanılması, çocuğun yaşayacağı sorunların en aza indirilmesi hedeflenmelidir. İlk okuma yazma ve dil becerisi kazandırma hali hazırda zorlu bir süreç iken; bu durum Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen ya da Türkçe okuma, yazma veya dil becerisi açısından standardın çok altında olan yabancı uyruklu öğrenciler için çok daha zorlu bir süreçtir. Dolayısıyla bu alanda yapılacak çalışmalar ile yabancı uyruklu öğrencilere okuma yazma ve dil becerileri kazandırmak konusunda yeni yöntem ve stratejilerin gündemde netleşmesi ve olası sorunların daha hızlı çözümü mümkün olacaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıfında Suriyeli çocuk olan Sınıf Öğretmenlerinin bu öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin görüş ve tecrübelerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde;

1.1 Hazırlık aşamasında yaşanan problemler nelerdir?

1.2. Sesi tanıma ve hissetme aşamasında yaşanan problemler nelerdir?

1.3 Hece, kelime ve cümle oluşturma aşamasında yaşanan problemler nelerdir?

2. Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?

3. Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sırasında ailenin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

4. Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecine görev yapılan okul ortamının ve imkânlarının okuma yazma sürecine ilişkin Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

5. Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin yararlandıkları materyaller nelerdir?

6. Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde Sınıf Öğretmenlerine yapılan rehberlik, alınan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ilişkin Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

7. Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

8. Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'ye gelen Suriyeli mültecilerin sayılarının kısa sürede kayda değer bir şekilde artmasıyla sınırlarda kurulan çadır kentler ve kamplar yetersiz gelmeye başlamış ve sığınmacıların büyük çoğunluğu büyük kentlere doğru göç etmişlerdir. Suriyeli mültecilerin büyük bir kısmının büyük şehirlerde yaşamaya başlamasıyla bu göç dalgaları Türk halkı için, insani yardım boyutundan çıkarak toplumsal, siyasal ve ekonomik etkileri olan çok farklı bir boyuta girmiştir. Suriyeli mülteciler Türk toplumu ile birlikte yaşamaya başlamış ve kayıt altına alınma, barınma, eğitim, sağlık, güvenlik, istihdam, toplumsal kabul ve uyum, entegrasyon gibi pek çok sorun ortaya çıkmaya başlamıştır.

Suriye'den gelen göç dalgalarının başlangıçta bu kadar büyüyeceği ve bu denli sosyal, ekonomik, kültürel ve demografik etkileri olacağı Türkiye tarafından öngörülememiştir. Kısa bir süre içerisinde yüzbinlerce sığınmacının ülkeye girmesiyle birlikte eğitim ve sağlık başta olmak üzere birçok soruna acil çözüm getirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Geçici koruma altındaki Suriyeli mültecilerin yarısından fazlasının 18 yaş altında olması, eğitim konusunu üzerinde en fazla tartışılan konulardan biri haline getirmiştir. Büyük travmalar ve kayıplar yaşamış olan mülteci çocukların yeni geldikleri yerde ayrımcılıktan uzak ve güvence altına alınmış eğitim hakkına sahip olmaları uyum politikalarının başarılı olması için en önemli şartlardan birisidir. Türkiye açısından ise yaklaşık 3 buçuk milyon Suriyeli mültecinin yakın gelecekte ülkelerine dönemeyeceğini, savaş bitse dahi büyük bir kısmının bu topraklarda yaşamaya devam edeceğini göz önünde bulundurursak, gelecek günler için atılacak her olumlu adımın önemi çok büyüktür.

Suriyeli mültecilerin büyük çoğunluğunun çocuk olması ve okula gitmeleri gerekirken maddi sıkıntılardan dolayı çalışmak zorunda olmaları, pek çoğunun beslenme, giyinme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarının dahi karşılanamaması ve çeşitli sıkıntılardan dolayı okula gidememeleri gibi problemler bu çocukların kayıp nesil olma sorununu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında çocukların topluma uyum ve entegrasyonları ile ilgili de problemler çıkmaya başlamış; topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması için Türkiye'nin çeşitli politikalar uygulaması zorunlu hale

gelmiştir.

Suriyeli mülteci çocukların Türk toplumuna uyum ve entegrasyonları ile ilgili geliştirilen politikalar daha çok eğitim yolu ile uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu çocukların hem kayıp nesiller olmasını engellemek hem de bu çocuklara Türk toplumun dilini, tarihini, kültürünü, toplumsal normlarını öğretmek ancak eğitim yoluyla mümkündür. Eğitim mülteci çocukların hem en temel haklarından biri olup, hem de Türk toplumuna uyum sağlayabilmeleri için kullanılacak en önemli araçlardandır.

Okullaşmaları sağlanan Suriyeli öğrenciler, ilk basamakta sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda eğitim sistemi içinde yer almaktadır. Eğitim fakültelerindeki lisans eğitimleri süresince yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimleri hakkında beceri, yeterlilik, yetkinlik konularında sınırlı eğitim almış veya hiç eğitim almamış olan sınıf öğretmenleri, son 5 yılda yoğunluklu olarak bu mesele ile karşı karşıya kalmış durumdadırlar. Farklı kültür, dil ve değerler taşıyan küçük yaşta öğrencileri diğer öğrenciler ile bir arada eğitebilmek ve sorunlarla başa çıkabilmek özel bir beceri gerektirmektedir. Bu çocukların okuma yazma öğrenmesi, okuduklarını anlaması ve kendilerini doğru bir biçimde ifade etmeleri aldıkları eğitimle yakından ilgilidir. Yapılan bu araştırma bu çocuklara okuma yazma öğretmeye çalışan sınıf öğretmenlerinin bu çocuklara okuma yazma öğretimine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini paylaşmaları, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan ya da bulunacak öğretmenlere yol göstermesi ve farkındalık yaratması bakımından önemlidir.

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. EĞİTİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

##### 2.1.1. Kavramsal Olarak Eğitim ve Öğretim

Eğitim, geçmişten bugüne yaşamın her alanında önemli bir konu olmuştur. Birçok araştırmaya kaynak teşkil etmiş, çıkış noktası olmuştur. Yapılan çalışmalar farklı tanımlara yol açmıştır. Eğitim, Büyükkaragöz'ün (akt. Akyüz, 2000: 20) ifade ettiği gibi, hayatın her kademesinde devamlılık arz eden bir davranış değiştirme sürecidir. Eğitim bir süreçtir. İlk insandan bu yana devam etmektedir. Genel olarak bu sürecin sonunda insanlara davranış kazandırmak amaçlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002). İnsan hangi tür toplulukta bulunursa bulunsun uyum sağlamak zorunluluğu ve amacıyla yaşadığı toplumsal çevreyle etkileşimde bulunmakta ve bu etkileşim sonucunda çeşitli beceriler kazanmaktadır. Ayrıca toplumun devamlılığı ve gelişmesi için eğitilmiş çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çabalardan hareketle eğitimi Titiz (2001), “bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bir araç ve kültürlenme süreci” olarak tanımlarken Whitehead (akt. Titiz: 2001), “edinilen bilgileri hayata uygulama sanatının kazanılması” şeklinde tanımlamaktadır. Ertürk ise eğitime, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişimler meydana getirme süreci, şeklinde genel bir anlam yüklemiştir (akt. Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 5-6). Türk Dil Kurumu (2019) eğitimi, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme şeklinde tanımlamıştır.

Öğretme; bir disiplindir, bir plan, program ve belirlenmiş süre içinde gerekli yöntem ve tekniklerle öğrenmeye en uygun ortamlar sağlanarak eğitim verilmesidir. Öğretme işinde; öğrenene rehberlik etmek, onun neyi nasıl öğrenebileceğini yönetmek, süreci planlı - programlı olarak düzenlemek gerekmektedir. Öğretimde amaç, öğrenene istenilen davranışları kalıcı olarak kazandırabilmektir. Nitelikli bir öğretimde öğrenmenin gerçekleşmesi ve kılavuzluk önemlidir (Cemaloğlu, 2000).

Eğitimin, insana daha öncesinde seçilmiş istendik davranışları kazandıracak nitelikte olması amaçlanmaktadır. Amaçlanan yeterliliğin kazanılmasında eğitim programları, öğretimde kullanılacak materyaller, eğitim ortamları bireylerin öğrenimi için düzenlenir. Bu unsurlar eğitimin en iyi şekilde verilmesi için gereklidir. Bireyin hayatı boyunca devam eden ve onun doğruyu bulabilmesini, bilimin ışığı altında sağlayan bu süreç ilk okuma yazmanın öğrenilmesi ile daha etkin bir şekilde devam eder. Okuma yazma becerilerinin kazanılması bireyi yaşamı boyunca etkiler. Bireylerden oluşan toplumlarda bu süreçten aynı şekilde etkilenmektedir (Başaran, 1998).

## **2.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**

### **2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Temel Bileşenleri**

*Harf*, dildeki sesleri karşılayan ve abeceyi oluşturan işaretlerdir. Dildeki bir sesi gösteren ve alfabeyi oluşturan işaretlerden her birine harf denir. Türk alfabesinde 29 harf vardır. Bunların sekizi ünlü, yirmi biri ünsüzdür (Türk Dil Kurumu, 1998: 947). Harfler bir araya gelerek anlamlı söz gruplarını oluştururlar. Daha çok yazılı anlatımda kullanılır.

*Hece*, bir solukta çıkarılan ses veya ses birliğidir (Türk Dil Kurumu, 1998: 974). Hece bir cümlenin okunuşundaki ses baskısı olup bir veya birkaç harf grubundan oluşur. Ağzın bir hareketiyle çıkan ses ya da ses öbeklerine hece denir. Ağızdan bir çırpıda çıkan hecede anlam aranmaz. Türkçede heceler en az bir en fazla dört sestten oluşur. Ünsüz harfler tek başlarına hece oluşturamazlar. Hece için mutlaka ünlü harflere ihtiyaç duyulur. Türkçenin ünlüyle biten hecelerine açık hece, ünsüzle biten hecelerine kapalı hece denir (Güleryüz, 2004: 26).

*Ses*, kulağın duyabildiği, akciğerlerden gelen havanın ses tellerinde oluşturduğu titreşimdir. Harflerin konuşma diline yansımalarıdır. Her dilin kendine ait sesleri vardır. Ses bazen bugüne kadar kullanılan okuma yazma yöntemlerinin çıkış noktasını oluşturmuş, bazen de öğretim yöntemlerinin içinde bir aşama olarak kullanılmıştır (Güleryüz, 2004: 47).

*Kelime*, duygu ve düşüncelerin gerek sözle gerekse yazıyla anlatımında kullanılan anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük olarak bilinen kelimelerdir. Kendi başlarına anlamları olan veya anlamı olmadığı halde cümlede anlamı bütünleyen, duyguları, düşünceleri somutlaştıran, canlandıran, cümle kurmada önemli görevi olan bütünlerdir (Güleryüz, 2004: 48).

### **2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı ve Önemi**

Okuma ve yazma öğrenmek bireyin bütün hayatını etkileyecek formal öğretimin başlangıcıdır. Bu sürecin devamında bireyin alacağı eğitim, akademik çalışmalar öğretim hayatındaki başarı, ilk okuma yazma eğitimi almadan gerçekleşemez. İlk okuma yazma öğretimiyle birey yaşamı boyu hayatının her alanında kullanacağı iki temel dil becerisine sahip dış dünyayı anlama ve kendini ifade edebilme imkanı bulacaktır (Akyüz, 2000). Okuma dış dünyayı anlayabilmemiz için ne kadar gerekli ise yazmada fikir dünyamızı anlatabilmenin en etkili yoludur.

Genel anlamda bireyin anlama ve anlatma isteğinin dışında, okuma ve yazmanın öncelikli amacı Türkçe'nin doğru ve etkili kullanılmasını sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmektir. Sonraki amaçlar, noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak, öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlayarak öğrencilerin yazı becerilerini geliştirmektir. Daha sonraki amaçlar, seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğrettikten sonra çabuk ve anlamlı okumayı geliştirerek okuma ve yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmaktır. Bir sonraki amaçlar, kelime hazinesini geliştirip, bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikâye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaktır. Son olarak da okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır (Akyüz, 2000).

İlk okuma ve yazma öğretimi sadece okuma ve yazma öğretmek değildir. Bu süreç öğrencilere yeni ve daha önce deneyimlemediği bir dünyanın kapılarını aralar. Psiko sosyal ve mental olarak da pek çok beceri bu süreçte kazanılmaya başlar. Bu

beceriler ise bireyin yaşamı boyunca geliştirerek kullanacağı yeni edinimlerdir. Okuma yazma becerilerinin edinilmesiyle bireyin öncelikle okuduğunu anlaması, okumayı sevmesi, anladığını ifade edebilmesi, kendini anlatabilmesi beklenir (Cemaloğlu, 2000).

Okuma yazma öğretiminde istenilen becerilerin kazandırılması için kullanılacak yöntem ve teknikler çok önemlidir. Geçmişten günümüze pek çok farklı yöntem kullanılmış ve bunların okuma ve yazma üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri, dil yapısına, çocuğun fiziksel durumuna, doğru ve akıcı bir okuma edindirmesine, anlama becerilerine etkisine, becerileri kazandırmak için gerekli sürelerle bakılmış ve sonuç olarak hiçbir yöntemin bütünüyle diğerlerinden üstün olmadığı görülmüştür (Çelenk, 2005). Bu nedenle birden fazla yöntemi bir arada kullanan ülkeler vardır. Kullanılacak yöntem belirlenirken eğitim alacak bireylerin dil yapısı, yaşına ve diğer faktörlere bağlı olarak zihinsel özellikleri gibi bir çok faktör göz önünde bulundurulmalıdır.

#### 2.2.6. Türkiye’de Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Okuma yazma öğretimi yöntemleri kültür ve diller farklılık gösterse de hemen hemen birçok ülkede birbirine benzemektedir. Çizelge 1’de dünyada ve ülkemizde kullanılan yöntemler yansıtılmaktadır.

**Çizelge 2.1.** Dünyada ve Türkiye’de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Dünyada Kullanılan Yöntemler	Türkiye’de Kullanılan Yöntemler
Harf Yöntemi	Harf (Alfabe) Yöntemi
Ses (Fonetik) Yöntem	Ses (Fonetik) Yöntem
Hece Yöntemi	Hece Yöntemi
Kelime (Sözcük) Yöntemi	Sözcük (Kelime) Yöntemi
Cümlecik Yöntemi	Çözümleme (Cümle) Yöntemi
Cümle Yöntemi	Öykü Yöntemi
Hikâye Yöntemi	Karma Yöntem
	Ses Temelli Cümle Yöntemi

**Kaynak:** Öz, 2005: 3

Harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, kelime yöntemi, cümle yöntemi,

öykü yöntemi, karma yöntem ve son olarak ses temelli cümle yöntemi; Türkiye’de bugüne kadar uygulanmış olan ilk okuma yazma öğretim yöntemleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

*Harf (Alfabe) Yöntemi*, birçok ülkede 19. yüzyılın sonuna kadar kullanılan yöntem ülkemizde de ‘Elifba Cüzü’ adı ile harf inkılâbına kadar kullanılmıştır. Harfi temele alan yöntem en eski okuma yazma öğretim yaklaşımıdır. Yöntemin temel ilkesi, sözcükleri okumak için önce harfleri tanımaktır. Okuma yazma öğretimi sesli harflerin kavratılması ile başlar. Öğrencilere harflerin tümü sırasıyla öğretilir. Harflerin telaffuzu ile başlanan öğretim çalışmalarında, harfler birleştirilerek hecelere, heceler de birleştirilerek kelime, cümle ve metinlere ulaşılmaktadır. Oluşturulan cümleler çözümlenir. Bunlardan kelimelere ve hecelere hecelerden de harflere ulaşılır. Okuma eyleminin öğretilmesi amaç olup harflerin yazılıp yazılmaması önemsenmemiştir. Türkiye’de harf inkılâbına kadar kullanılan Elifba cüzü, harf yöntemine göre öğretilmiş olup Latin alfabesi yöntemidir (Çelenk, 2005: 45).

Yöntem öğrencilere sessiz harflerin önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan seslendirme aşamasında sorunlar yaşatmıştır. Yöntemde yeteri kadar yararlı olmayan alıştırmalar ve tekrarların yapılmasıyla öğrenciler okumaya karşı olumsuz tutumlar sergilemeye başlamıştır. Ayrıca harften heceye ve kelimeye doğru akan okuma sürecinde çocuk bütünü anlamakta zorlanmaktadır (Cemaloğlu, 2000: 62).

Gelişen olumsuz tutumlara ek olarak, yöntemle okuma yazma öğrenenlerin geç ve zor öğrenmeleri, okuma hızlarının çok yavaş olması, yapılan tekrarların öğrencileri sıkması, çocuk psikolojisine, algılama özelliklerine uygun düşmemekte ve öğrencilerin kekeleyerek okumaları sonucunda okunulmanın anlaşılabilmesi yöntemin terk edilme sebepleri olarak ifade edilmiştir (Güleryüz, 1991: 2-4).

*Ses (Fonetik) Yöntemi*, harf yöntemi uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar bireyleri yeni yöntem arayışlarına itmiştir. Akyol (2006: 78), Çelenk (2005: 110), Ferah (2005: 97) ve Kesginci’den (2006:5) alınan bilgiler yöntemin “Harf Yöntemi” ile öğretim sonucunda oluşan harflerin telaffuzundaki sorunları ortadan kaldırmak

amacıyla uygulandığını ortaya koymaktadır. Bir kelimeyi doğru telaffuz edebilmek için harflerin adını değil, sesini tanıtarak işe başlanmaktadır. Tanınan bu sesler, sesin sembolü olan harflerle eşleştirilir. Yazılan harflerin okunmasına önem verilmiştir. Ses yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde uzun yıllar kullanılmıştır. Sesten öğretimde öncelikle ünlü ve ünsüz harfler doğal sesleri ile öğretilmektedir. Daha sonra sırasıyla bu sesler birleştirilerek heceler oluşturulmakta ve en sonunda da heceler birleştirilerek kelimeler, kelimelerle de cümleler oluşturulmaktadır.





Sese dayalı bütün yöntemler ‘ezberi’ bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Burada bahsedilen ‘ezber’ öncelikle anlam üzerinde değil işitme ve görsellik üzerinde durmaktadır. Ses yöntemi ile daha hızlı ve kolay okuma yazma öğretilmektedir. Sık tekrarlardan da yararlanan sese dayalı öğretimlerde, çocuğun okuyacağı kelimelerin anlamını okula gelmeden kazandığı, dolayısıyla seslendirmenin anlama kolayca ulaştıracağı iddia edilmektedir (Cemaloğlu, 2000: 635).

Yöntem çocuğu harflerin sesleriyle, heceleriyle uğraştırırken sözcüğün ve cümlenin anlamından uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla çocuk anlamadan okumakta ve anlayamadığı için okumaktan soğumaktadır (Güleryüz, 1991: 6).

Sese dayalı öğretimi savunanlardan bazıları resimlerle öğretime karşı çıkmaktadır. Resimlerin aradan kaldırılmasıyla çocuğun tüm dikkatinin odaklandığı durumun ortadan kalktığı ve bu sebeple çocuğun işinin zorlaştığı belirtilmiştir. Bundan dolayı seslerin resimsiz olarak verilmesi gerektiğini savunurlar (Akyol, 2006: 78).

*Resimli ses öğretimi*, dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada Çizelge 2’de gösterildiği gibi başlangıç ünsüzleri resimlerle verilmekte, resim ile birlikte başlangıç harfi (Defter kelimesinin D.... sesi) gösterilmektedir.

## Çizelge 2.2. Resimli Ses Öğretimi

 D... Defter	 K... Kalem
 K... Kulak	 M... Makas

İkinci aşamada ‘r’ ve ‘m’ bitiş sesleri (Defter kelimesinin ‘r’ sesi) tanıtılır. Bu iki aşama sonunda farklı kelimeler kullanılarak alıştırmalar yapılır ve çocuğun bu sesleri farklı kelimelerin başında ve sonunda ayırt edip edemediği belirlenir. Üçüncü aşamada ünlüler ünsüzlerde kullanılan yöntemle kavratılmaya çalışılır. Son aşamada ise, ünsüzlerle alıştırmalar yapılarak ekler ve birleşik kelimelerin çözümlenmesi çalışmaları yapılır. Yöntemin temel materyalleri resimli ünlü ve ünsüz şemalar olup tanıtılan ilk ünsüz harf ‘p’, ünlü harf de ‘e’dir. Ayrıca harflerin adı asla söylenmez. Öğrencilerin öğretmeni iyi dinlemesi, izlemesi ve taklit etmesi oldukça önemlidir (Akyol, 2006: 69-70).

Yöntemle daha hızlı ve kolay okuma ve yazma öğretilebileceğini, ses işaretleri yoluyla kelimelerin çok kolay öğrenileceğini belirtmiştir Öz (akt. Özcan, 2003: 21). Ancak ses yöntemi ile okumayı öğrenen öğrencilerin, cümle oluşturmada zorlandıkları görülmüştür. Harflerin üzerinde aşırı derecede yoğunlaşmaktan metni hızlı okuyamama, anlama dikkat etmeden okumaya yönelme sorunları yaşanmıştır. Harflerin sesleri üzerinde fazla durarak zaman kaybetme gibi sorunların metnin anlamını engellemesinden dolayı sesi temele alan yöntemler terk edilmiştir (Köksal, 1999: 11).

*Hece Yöntemi*, basit hece yapısına sahip dillere (İspanyolca, Japonca, Portekizce vb... ) uygun olan yöntem ile okuma ve yazma öğrenme süreci oldukça kısa ve kolaydır. Bu yöntemde öncelikle heceler öğrencilere tanıtılır. Hecelerden kelime, kelimelerden de cümleler oluşturularak okuma yazma öğretilir. Yöntemle okunacak kelime yavaş yavaş kavranacak, seslere dönüştürülecek ve kelimelerin sesinde tekrar birleştirilecek harflerin toplamı olarak kabul edilmektedir. Yöntem ile

öğrenmenin hece tablosuna bağlı olması, öğrencilerin hecelere takılmasına ve okuma hızlarının yavaşlamasına dolayısıyla metni anlayamamalarına sebep olmuştur (Cemaloğlu, 2000: 65).

Ses değerlerini temele alan bireşimsel yöntemlerin eleştirilen noktaları; ünsüz harflerin önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan tek başlarına seslendirilememesinin okuma öğretiminde sorunların doğmasına neden olması, anlamsız uzun süreli hece tekrarının çocuğu bıktırması, okuma zevkından uzaklaştırması, yöntemin çocuğu okunan metnin anlamından uzaklaştırarak, sesler üzerinde odaklaması, okumada görme açısından daralmalara, okuma hızının düşmesine, vurgu ve tonlama sorunlarına neden olmasıdır (Çelenk, 2005: 11).

*Sözcük (Kelime) Yöntemi*, yöntemin kurucusu olarak Comenius kabul edilmekle birlikte kelimelerden hareket edilerek heceleri ve harfleri çocuğa öğretme düşüncesi ilk olarak Abbe Rodonvilliers tarafından 1768 yılında önerilmiştir. Bu yöntem yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde daha fazla tercih edilmektedir (Güleryüz, 1991: 7; Özcan, 2003: 5). Kelime çözümleme tekniği de denilebilecek yöntemin uygulanmasına öğrenci için anlamlı olan kelimelerle başlanır. Kelime yanında genellikle öğrenci tarafından hatırlanabileceği düşüncesiyle resimler verilir. Verilen her yeni kelime cümlecik veya cümleler içinde tekrar edilir.

Ancak sürekli yapılan tekrarların öğrencilerin okuma ve yazmadan soğumasına neden olması, sözcük üzerinde aşırı derecede yoğunlaşmanın cümlelerin anlaşılmasını engellediği, bu sebeple hızlı ve anlamlı okumanın gerçekleşemediği gerekçeleriyle yöntemin kullanılmasından vazgeçilmiştir. Bu sebeple bu yöntemden okuma yazma öğretiminde bir aşama olarak yararlanılmaktadır (Köksal, 1999: 12). Sözcük yöntemi, okuma ve yazma öğretiminde önemli bir aşama olmuştur. Yöntem ayrıca çözümleme yönteminin sözcük tanıma aşamasında kullanılmıştır (Güleryüz, 1991: 8).

*Çözümleme (Cümle) Yöntemi*, cümle çözümleme yöntemi, uzun yıllar dünyada ve ülkede tartışmasız en gelişmiş yöntem olarak kabul edilmiştir. Yöntem ile ilk okuma yazma öğretimi 18. ve 19. yüzyıllarda Itard, Olivler ve Jecatot tarafından kullanılmıştır. Daha sonra Decroly tarafından geliştirilmiş ve Gestalt Ekolü çalışmaları ile yayılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlandığı şekliyle çözümleme yöntemi geçerli yöntem olarak uygulamaya konmuştur (Çelenk, 2005: 7).

Güleryüz (1991)'e göre, ilk okuma ve yazma öğretiminde uygulanan cümle ya da çözümleme yöntemi, hem göz fizyolojisine, hem Gestalt Psikolojisine hem de davranışçı psikologların temel öğrenme anlayışlarına uygun bir yöntem olma niteliği taşımaktadır. 1920'lerde Gestalt Psikolojisinin okuma ve göz hareketleri, okuma ve algı üzerinde önemle durduğu görülmekle birlikte okumanın göz sıçraması neticesinde oluştuğu gerçeğinden hareketle öğretime cümleden başlanmıştır. İlk okuma ve yazma öğretiminde cümle yöntemini kullanmak için, deney sonuçlarıyla ortaya konan anlayışlardan biri bile yeterlidir. Gestaltçı psikologlar, öğrenmeyle ilgili yapılan tekrarların, anlamlı öğrenmelerin, göz sıçramalarının ve önceki yaşantıların önemine dikkat çekmiş bu sorunların Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntem olduğu için çözümsel yöntemlerle giderilebileceğini belirtmişlerdir.

Schlaflly (akt. Şahin vd., 2006: 113) 1987'den beri bütünden parçaya hareketle ilerleyen öğretimin öğrencileri sembol ve resimlere bakarak kelime ezberlemeye, tahminlere, kelime atlamaya yönlendiren kötü bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Selçuk (akt. Acat ve Özsoy, 2006:16) Türkiye ve Almanya'nın eğitim reformlarının görüşüldüğü sempozyumda yöntem üzerine yapılan araştırmaların yöntemin pek işlevsel olmadığı sonucunu ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Cümle yönteminin birçok yararı ortaya konmuştur. Metinlerin anlaşılması üzerinde ısrarla durması, bilinçli okumayı kazandırmayı amaçlaması, Türkçenin ses (fonetik) yapısına, öğrencilerin göz sıçramasına, öğretim ilkelerine ve öğrencilerin dil becerilerine, psikolojilerine, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine uygun olması yöntemin yararlarından bazılarıdır. Yöntemin yararlarının yanında uygulama

aşamasında ortaya çıkan sorunlar da olmuştur. İlk okuma yazma programındaki belirsizlikler, çözümlene yönteminin zaman alıcı bir yöntem olması, okumayı geciktirici özelliği, yöntemin geçiş aşamalarındaki süre kararının öğretmene bırakılmasının sıkıntılara yol açması, öğretmenin yetersiz eğitimi ve okullardaki araç-gereç eksiklikleri şeklinde özetlenebilir. Ayrıca bazı çalışmalar yöntemin öğretimin temel amacı olan okuma ve anlama başarısını da sağlamasında başarıya ulaşamadığını ortaya koymuştur (Güleryüz, 1991: 13).

Bu yöntem ülkemizde 2004/2005 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar kullanılmıştır. Çözümlene yöntemi okuma ve yazma öğretimi teknikleri arasında en yaygın uygulama şansı bulan yaklaşımdır. Özellikle bazı eğitimciler cümle yönteminin okuma yazmayı geciktirdiği yönünde fikir beyan ederken bazıları bu yöntemin asıl alanı sınıf öğretmeni olmayan, yeterince özel alan eğitimi almayan, kendisini yeterince geliştiremeyen, çözümlene yöntemini gereği kadar tanımayan ya da bu yöntemine inanmayan öğretmenler yüzünden başarısız olduğu görüşünü savunmaktadır (Dikmen, 2003: 35).

Ferah'ın (1999) yöntem üzerine yaptığı detaylı araştırmada yöntemle genel olarak, en fazla 'sesli harfleri unutmama', 'kelimeleri birleştirme', 'sessiz harfleri karıştırma', 'kelimeleri yanlış bölme', 'sessiz harfleri unutmama', 'sesli harfleri karıştırma', 'noktalama işaretlerini yanlış kullanma' ve 'dikte' hatalarının yapıldığını ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmada 'sessiz harf ekleme', 'hece yerlerini karıştırma', 'sesli harfleri ekleme', 'heceleri unutmama', 'kelimeleri karıştırma' hatalarının az yapıldığını belirtmiştir. Yapılan hataların sebepleri olarak da cümle ve cümle birimleri arasındaki ilişkinin tam anlamıyla kavranamamış olması, ses analizindeki başarısızlık, görsel ayırt etme becerisindeki yetersizlikler, harf-ses-hece-kelime-cümle ilişkisinin kurulmamış olması, öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanlış olmasının yanında öğretmenlerin ve velilerin dikkatsizlikleri, öğrencinin aşırı derecede zorlanması verilmiştir.

*Öykü Yöntemi*, bu yöntem, çözümleme yöntemi mantığına uygun olarak hazırlanmış en gelişmiş yöntemdir. Yöntemde esas olan öyküyü oluşturan cümlelerdir. Öykü çözümleme yöntemi ile de anılan yöntemde öğretime bir masal ya da öyküden başlanılmaktadır. Öğretim sürecinde öncelikle öykü çocuklara anlatılır, öykü ile ilgili varsa çizgi film izlettirilir veya ses kaydı dinlettirilir. Öykü dramatize edilerek bölüm bölüm okutulur ve kısa cümlelerden başlanarak öykünün cümle cümle kavratılması sağlanır. Cümle zaman içerisinde kelimelere, hecelere ve harflere ayrılarak öğretim tamamlanır. Öğretim sürecinde görsel öğelerden de yararlanılarak alıştırmaların öğrencilere ilginç ve zevkli gelmesi sağlanır. Göz sıçramasına uygunluğu nedeniyle hızlı okuma becerisini geliştiren ve okunulunun anlaşılmasını sağlayan yöntem Türkiye’de ve dünyada yaygın bir uygulama alanı bulamamıştır. Daha çok yetişkinlere uygulanan yöntem, okuma ve yazma öğretiminin uzun zaman alması, kalabalık sınıfların varlığı, seviyeye uygun öykü bulma güçlüğü ve yeterli araç gereç bulunmadığından başarıya ulaşamamıştır (Köksal, 1999: 13).

Okuduğunu anlamayı esas alan çözümlemeli yöntemlere yönelik yapılan eleştiriler; genel olarak zaman alıcı olmalarının yanı sıra okumayı geciktirmeleridir. Öğretim süreci öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaşanmaktadır, verilen cümlede öğrenci pek çok uyarıcının etkisinde kalmakta ve bu sebeple çözümleme aşamasında heceleri ve sesleri tam olarak algılamakta zorlanmaktadır şeklindedir (Çelenk, 2005: 10).

*Karma Yöntem*, bu yönteme göre bir taraftan cümleler öğretilirken, diğer taraftan kelime, hece ve harfler tanıtılır. Öğrenci bu şekilde cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi aynı anda öğrenmiş olur. Süreç okuma yazmayı daha hızlı öğretmeye dönük olup, özellikle yetişkinlere okuma yazma öğreten programlarda yaygın olarak kullanılmıştır. Birleştirme yönteminde ileri sürülen sakıncalar ortadan kaldırılmıştır. Sayılan avantajların yanında, çok çeşitli uyarıcıların etkisinde kalınan yöntemde bireyler hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanamamaktadırlar. Bir başka deyişle yöntem iç tutarlılıktan yoksundur (Cemaloğlu, 2000: 68).

Bu yöntemler; kısa sürede okuma yazma öğretmeyi amaçlayan yaklaşımın ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarına uygun olmaması, karma yöntemi öneren bir

programın olmaması ve uygulamanın öğretmen tercihinden doğmuş olması, öğrenciye çok çeşitli uyarıcıların etkisi altında kaldığından tam bir karmaşa yaşatması gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Akyüz, 2000: 49).

*Ses Temelli Cümle Yöntemi*, Türkiye’de birinci sınıf ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olarak uzun yıllar uygulanma imkânı bulan çözümleme yöntemi 2005/2006 eğitim-öğretim yılında bırakılarak yerine ses temelli cümle yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemle öğrencilerin nitelikli bir ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirmesi; düşünen, anlayan, yorumlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen ve sorun çözebilen kişiler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2009).

Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde okuma yazma öğretimi; ilk okuma yazmaya hazırlık süreci ile başlar, daha sonra ilk okuma yazmaya geçiş ve ilerleme aşamalarıyla devam eder. Bu aşamalar sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma, okuryazarlığa ulaşma, ölçme ve değerlendirme aşamaları izlenerek gerçekleştirilebilir (MEB, 2009).

Yönteme göre ilk okuma yazma öğretimi; hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ile okuryazarlığa ulaşma olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirilir.

*İlk Okuma Yazmaya Hazırlık*, hazırlık süreci okul açılmadan önce ve sonra yapılması gereken hazırlıklar olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

*Okulun Açılmasından Önceki Hazırlıklar*, okul açılmadan önce yapılması gereken hazırlıklar öğretmenin, ailenin ve öğrencinin yapması gereken hazırlıklar olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

Öğretmenin Hazırlıkları, ilk okuma yazma öğretiminde en etkili faktörlerden birisi sınıf öğretmenidir. Öğrenciyle sürekli etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten, hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri ve beklentileri bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir. Eğitim programının etkililiği, öğretim

programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin davranışlarının etkililiği ile doğru orantılıdır (Erginer, 1996: 27).

Bir öğretmen için en büyük hedef, öğrenmede tam bir başarı sağlamak ve öğrencilerin öğrenme potansiyellerini sonuna kadar kullanmalarına imkan sağlamaktır. Bir başka deyişle okula gelen öğrencilerin niteliklerini, kendilerine güven duyan bireyler olarak yaşamlarını devam ettirebilmeleri öğretmenlerin kişiliğine bağlı olmaktadır. Bu sebeple günümüzde öğretmenlerin sınıf içerisindeki rolleri değişmiştir. Öğretim konusunda karar verme yetisine sahip olan öğretmenler, program geliştirme açısından hem zorlukları hem de sorumlulukları olan kişilerdir. Bu sebeple öğretmenler, okuma yazma öğretim sürecini çocukların nasıl öğrendiği üzerine tasarlamalıdır (Erginer, 1996: 20).

Çok hızlı değişikliğe uğrayan yaşam, öğretmenlerin sorunlara daha etkin bir biçimde hazırlanması gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Öğrencinin olduğu kadar öğretmenin de okuma yazma öğretimine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyi oldukça önemlidir. Öğretmenlik, hizmet öncesinde bir eğitimi gerektiren, bilgi birikimi, değerleri oluşmuş bir meslek, bir yaşam biçimidir (Akyüz, 2000: 21). En önemli rolü de eğitim programlarında yer alan önceden belirlenmiş davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Azim (2005) uygulayıcıların hangi öğretim programı olursa olsun, eğitimi ve donanımlı olmalarının çok önemli olduğunu ve bu sebeple hazırlık devresinin ayrı bir önem taşıdığını belirtmiştir.

Bireylerin yaşamlarını etkileyen becerilerin kazandırıldığı bu dönem öğretmenler için oldukça kaygı dolu bir dönemin başlangıcıdır. Okulla ilk kez tanışan çocuklar bir yandan okullu olmanın sevinci diğer yandan aileden ayrılmanın üzüntüsü gibi karmaşık duygular içinde okula gelmektedirler (Özcan, 2003:2).

Bu nedenlerle öğretmen her şeyden önce doğru kaynak desteği ile neyi nasıl öğreteceğini bilmelidir. İlgili yayınlarla ve konuyla ilgili fikir alışverişlerinden yararlanılarak öğretimin planlanması konusunda hazırlanmalıdır. Öğretmenler sadece kendi yaşantıları sonucunda elde edilmiş deneyimlerin işe yaramayacağını, başkalarının deneyimlerinden de öğrenecekleri çok şey olduğunu bilmelidirler.

Çocukların kaygılarını en aza indirecek eğitsel oyunlar uygulanmalıdır. Başarılı bir öğretmen, dilin bilgi işinden çok beceri işi olduğunu bilir. Bu dönemin başarıyla devamı için öğretmenlerin alan hâkimiyeti ve sınıf yönetimi eğitimi ile desteklenmeleri, hitap edilen kesimin gelişimsel özelliklerinin çok iyi tanınıyor olmaları gerekir. Öğretmenlerin öğretim yapacakları alanlarda gerekli bilgi, beceri ile donanımlarının yanında, alan bilgisinin nasıl öğretileceği konusunda yetiştirilmeleri de büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından bilinmesi gereken bir başka husus, çocuğun çoğunlukla ailenin bir yansıması olduğu ve dolayısıyla bireysel farklılıkların olduğu ‘çocuğa görelik’ ilkesidir (Yapıcı ve Fidan, 2006: 75).

Birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma etkinlikleri için bazı hazırlıklar yapmaları gerekir. Bu nedenle okullar tatile girmeden önce, özellikle birinci sınıfta okutacak öğretmenin belirlenmesinde yarar vardır. Böylece öğretmenin, gerekli materyalleri ve planları hazırlamak için daha fazla zamanı olacaktır (Öz, 2005: 62-63).

Okulların açıldığı ilk günlerde okula karşı olumsuz tutumlarla gelen çocukların ilgilerini çekmek çok büyük önem taşımaktadır. Bu günler öğrencinin eğitim yaşantısında önemli etkilere sahiptir. Öğretmenler, birinci sınıf öğrencilerinin yetenekleri, gelişme hızları, ilgileri, gereksinimleri ve okul olgunluk düzeyleri bakımından birbirlerinden büyük farklılıklar gösterdiklerini bilmeli ve başlangıçta onları her yönüyle tanımaya çalışmalıdır. Her öğrencinin başarısını kendi gelişimi içinde değerlendirmeli ve kıyaslamadan uzak durmalıdır. Çocukları okula gelmeye istekli kılabacak, eğitim materyalleri yönünden eksiksiz bir sınıf ortamı düzenlemek, oyun etkinlikleri hazırlamak istenilen amaca hizmet edecektir. İlk okuma yazma öğretimi tesadüfe bırakılacak bir eylem değildir. Bu sebeple yıl boyunca takip edilecek kaynakların eğitimciler tarafından okullar açılmadan en az 15 gün önce tespit edilmesi gerekir (Akyüz, 2000: 52-62).

Ailenin Hazırlıkları; eğitim ailede başlar. Aile çocuğa istenilen bilgi ve deneyimleri kazandıran, karşılıklı iletişimin hâkim olduğu en az okul kadar yardımcı bir kurumdur. Çocukta sağlam bir benlik algısı ancak, seven, saygı gösteren, hoş gören, kabullenen aile içinde gerçekleşir. Temeli ailede atılan becerilerin

ayrıntılarının şekillendirildiği okul dönemi ile çocuk bir bütün olarak tamamlanır. Öğrenim hayatına yeni başlayan çocukların ilk bilgi ve becerileri kazandığı, öğrenciliğe alıştığı bir dönem olması, ev, okul ve çevre arasında bir köprü kurması bakımından bu dönem özel bir öneme sahiptir (Akyüz, 2000: 12).

Eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar ailenin, çocuğun gelişme, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmedeki başarısında çok güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sebeple ebeveynler çocuklarına iyi birer model olmalıdırlar. Okula kayıt döneminde aile içinde yaşanan hava çocuğun psikolojisini ve toplum içindeki yerini belirlemede önemli bir etken teşkil etmektedir. Okul ile ilk defa tanışacak çocukların aile bireyleri tarafından istekli kılınması çok önem taşımaktadır. Bu süreçte okul alışverişinin çocuk ile birlikte yapılması, ailenin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili bilinçlenmesi önem taşımaktadır (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005: 174).

Bu sebeplerle okulun ilk açıldığı günlerde velileri bilgilendirmeye yönelik veli toplantıları yapılmalıdır. Ailelerin çocuklarına nasıl ve ne kadar yardımcı olacakları açıklanmalıdır. Ailelerin öğretmenle işbirliği içinde olmaları gerektiği ve okuma yazma sürecinin hızlanmasında ısrarcı olmamaları gerektiği ailelere hatırlatılmalıdır (Kesginici, 20011: 15).

Öğrencinin Hazırlıkları; birey, öğreneceği bir konuda bilişsel, duygusal, psikomotor yeterliğe ulaşmış ve konu için gereken ön yaşantıları edinmişse öğrenmeye hazırdır. Birey eğer öğreneceği konunun gerektirdiği yeterliğe ulaşamamışsa ya konuyu öğrenemez ya da öğrenirken zorlanır (Başaran, 1998: 23).

Okula yeni başlayacak olan çocukların kaygı düzeyleri oldukça yüksektir. Öğrenciyi okula hazırlama aşamasında en büyük görev aileye düşmektedir. Bu aşamada ailenin görevi çocuğa okulu sevdirmek, onu yüreklendirmek ve öğrenmeye karşı isteklendirmektir. Ayrıca aileler çocuğun kas gelişimini sağlayıcı hamur yoğurma, top alıp tutma, kalem tutma gibi çalışmalarla birlikte el ve göz uyumu için parmaklarla çizgi çalışmaları yaparak, ilk okuma yazma öğretim sürecini destekleyici çalışmalar yaptırmalıdırlar (Azim, 2005: 24).

Okulun Açılmasıyla Birlikte Yürütülecek Hazırlıklar; okulun açılmasıyla birlikte yapılması gereken hazırlıklar dinlemeye, okumaya ve yazmaya hazırlık çalışması olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

Dinlemeye Hazırlık Çalışmaları; dinleme dil gelişim sürecinin temel becerisi olup, okulun ilk açıldığı günlerden itibaren yararlanılan iletişim kanalıdır. Öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılım için bedensel ve zihinsel hazırlıkları önemlidir. İlköğretimde çocuklar dinleme gücü bakımından oldukça farklıdır. Öğrenim boyunca yaşanan farkı en aza indirmek için her türlü fırsattan yararlanılmalıdır. Özellikle okulun ilk günlerinde çocukların ilgisini çekecek kısa, anlaşılması kolay, içinde karşılıklı konuşmaların yer aldığı fablların, masalların, fıkraların okunulması, yapılacak etkinliklerin oyunlaştırılması gerekir. Zaman içerisinde çocukların, metinler üzerine konuşmaları sağlanmalı, dinlediklerini anlatmaları istenmelidir. Bu şekilde çocuğun konuşulanları dinleme becerileri gelişecektir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 176).

Yöntemin amacı amaçlanan öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmalarıdır. Böylece öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmesine, akıcı konuşmasına katkıda bulunulacaktır. Ayrıca öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görüp yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlayabilecektir.

**Okumaya Hazırlık Çalışmaları:** Çocuklar okumaya başlamadan önce kendilerini okumaya doğru götüren doğal süreci takip ederler. Teknoloji çağında yeni bilgilerle başa çıkabilmek için okuma, herkes için kritik bir öneme sahiptir. Okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri de etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi, tek tek okunan kelimelerin anlamını bilmeyi, okunan parçadaki olayların sırasını takip etmeyi, ana fikri çıkarıp, sonuçları kestirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir (Yavuzer, 2000: 51). Okumanın gerçek amacı, anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Bu sebeple okumaya hazırbulunuşluk konusu daha da bir önem kazanmıştır.

Okumaya hazırbulunuşluk, çocuğun hazırlanan öğretim programlarını

almasına yardımcı olacak yetenekler ve kazanılmış becerilere bağı genel bir olgunluk seviyesidir. Okumaya hazır olan çocuk, anlayarak okumayı ve dinlemeyi de kolaylıkla kavrar çünkü okumada en önemli faktör işitsel ve görsel dil becerileri arasında anlamlı ilişkiler kurmaktır. Gelişmiş ülkelerde başlangıçta hazırbulunuşluk kavramına önem verilmemiş ve bütün öğrenciler eşit kabul edilmiştir. Birinci sınıflarda artan başarısızlık üzerine yapılan araştırmalar sonucunda her bireyin okula geldiğinde zihinsel, sosyal, ekonomik, psikolojik vb. yönlerden birbirinden farklı olduğu ve bu farklılığın dikkate alınması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (Akyüz, 2000: 13).

Okumaya hazırlık çalışmaları her şeyden önce eğlenceli olmalıdır. Daha sonra düşünce akışını arttıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran doğru oturma şekli öğretilmelidir. Ayrıca kitap tutma ve açma öğretimi yapılarak göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklık sağlanmalıdır (Yavuzer, 2000: 50).

Okuma sırasında göz bir satır üzerinde ne kadar geniş bir alanı görürse, göz sıçramadan sonraki durakta ne kadar az zaman kalırsa, sıçramadan sonra göz geriye dönüşler yapmadan ne kadar ileri sıçrarsa ve son olarak satırın sonunu takiben, gelen satıra geçiş ne kadar hızlı olursa o kadar sağlıklı bir okuma süreci geçirilmiş olur. Bilinmelidir ki göz bir satır üzerinde okurken kayarak değil sıçrayarak, her sıçramadan sonra da biraz durarak, bazen de geriye doğru dönüşler yaparak ilerler. Anlamlı okuma eyleminin sıçramalar halinde değil, sıçrama sonrasındaki ‘duraklama’ sırasında olduğu kaydedilir (Bilir, 2005: 94).

İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin genellikle yüksek kaygı ve gerginlik içinde oldukları görülmektedir. Kaygı düzeyinin azaltılmasında hiç kuşkusuz öğretmenlerin tutumları önem kazanmaktadır (Yavuzer, 2000: 50).

### **2.3. Yabancılara Okuma Yazma Öğretimi**

Temeli çocukluk yıllarında atılan ve yaşam süresince sürekli değişim halinde olan okuryazarlık, bireylerin hayatı anlamasını, sorgulamasını ve sosyal çevrede aktif olarak yer almasını sağlayan önemli bir özelliktir. Okuryazarlığın kişiye kazandırılmasının temelinde de okuma yazma öğretimi gelmektedir. Toplumların

gelişimi için önemli bir yeri olan okuma yazma öğretimi bir ülkede yaşayan her bireyin beraberinde getirdiği farklılıklara uygun bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin de okuma yazmayı işlevsel bir şekilde kazanmaları toplumun bütünsel olarak gelişimine etki etmektedir. Bu yüzden, ülkemizde nüfus olarak en fazla orana sahip olan Suriyeli öğrencilerin okuma yazmayı diğer Türk öğrenciler kadar başarılı bir şekilde öğrenmeleri önemlidir.

2011 yılından itibaren Türkiye'ye azımsanamayacak sayıda Suriyeli gelmiştir. Türkiye'ye gelen Suriyeliler için bazı illerde yerleşim alanları oluşturularak mültecilerin pek çok gereksinimi devlet kanalıyla karşılanmıştır. Fakat kimi Suriyeliler ilk başta İstanbul olmak üzere Türkiye'nin farklı şehirlerine giderek buralara büyük bir göç seli başlatmışlardır (Levent ve Çayak ,2017). Suriyelilerin Türkiye geneline dağılması ve uzun süreli yerleşmesi ile bu öğrencilerin okuma ve yazma öğrenimi de devlet okullarında gerçekleştirilmeye başlamıştır.

### 2.3.1. Okuma Öğretimi

Karatay'a (2014) göre okuma, görme, dikkat, odaklanma, algılama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duyuşsal ve zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Bu tanımın yanı sıra okuma kavramıyla ilgili literatürde çeşitli ifadeler bulunmaktadır. *Okuma*, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımına ve bunların anlamlarının kavranmasına (Göğüş, 1978), yazılı ve basılı işaretleri ve görsel öğeleri sesli bir şekilde ifade edilmesine (Sever, 2011), bir yazının sözcük, cümle, paragrafla birlikte görülüp algılanmasına ve anlamlandırılmasına (Akkaya, 2011), önbilgiler doğrultusunda yazar ve okuyucu arasında iletişim kurulması işlemlerini içeren ve belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bir anlam kurulmasına (Akyol, 2013) ve önbilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirilerek yeniden anlamlandırılmasına dayanan (Güneş, 2016) bir süreçtir.

Bu tanımlara bakıldığında ortak noktalar okumanın bir algılama ve anlamlandırma süreci olduğudur. Yani burada bireyin sadece bir metni algılayıp

harfleri ya da sözcükleri seslendirmesinin yeterli olmadığı, o metni anlamlandırması gerektiği sonucuna ulaşabiliriz.

Okuma öğretiminin metni anlamlandırmanın dışında öğrencilerin ihtiyaç, beceri, ilgi ve seviyelerini de göz önünde bulundurarak çeşitli ortak amaçları bulunmaktadır. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak, sözcük hazinesini zenginleştirmek, okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak, doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek, okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirmek bunlardan bazılarıdır (Demirel, 2012) .

*Okumaya Hazır Oluşla İlgili Faktörler*, çocuğun düzenlenen öğretim programlarından faydalanmasına yardımcı olacak, yetenekler ve kazanılmış becerilere bağlı genel bir olgunluk seviyesidir. Akyol (2013) genel olarak öğrencilerin okumaya hazır oluşlarını aşağıdaki şekillerde açıklamıştır.

*Takvim yaşı*, okula başlama yaşıdır. Ülkemizde 6 yaşından itibaren çocuklar birinci sınıflara alınmaktadır (Aralık ayı itibariyle 72 ayı doldurmuş olmak). Ancak takvim yaşının yanında çocukların fiziksel ve zihinsel gelişim düzeylerinin de dikkate alınması ve performanslarına bakılması da önerilmektedir.

*Cinsiyet*, okumaya başlamada kız ve erkekler arasında fazla başarı farkı bulunamamıştır. Ancak kültürel yaklaşımlar ve okulun tutumu cinsiyet değişkenini başarı üzerinde etkili hale getirebilmektedir.

*Sağlık Sorunları*, bulunan öğrencilerin, okumaya hazırbulunuşluk düzeyini yükseltme çalışmaları, etkinliklere katılımları, yapılan etkinliklerden yararlanma düzeyleri düşük olacaktır. Kekemelik, bedensel engeller, konuşma bozuklukları, yazma bozuklukları, algısal zayıflıklar, dikkat eksikliği ve disleksi (özel okuma bozukluğu) gibi çeşitli sağlık sorunları bulunmaktadır. Görme ve işitme yetersizlikleri de okumaya hazırbulunuşluğu etkileyen ve eğitimcilerin en fazla karşılaştıkları önemli problemlerdendir. En zor fark edilen temel sağlık sorunlarından biridir. Bu sebeple okulun ilk günlerinde öğrenciler çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar vb.) tanınmaya çalışılmalı ve gerekli sağlık

kontrollerinden geçirilmelidirler.

*Beyin Başatlığı*, okuma ve yazma ile ilgili işlerde beynin sağ veya sol yarım küresinin daha etkin olmasıdır. Sağ-sol ayrımı yapamama ve uygun el tercihini zamanında gerçekleştirememeye son derece önemli olup okuma yazma öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Çünkü harflerin doğru üretilmesi yön bilgisiyyle yakından ilgilidir.

*Genel Zekâ*, okumayı öğrenme zihinsel yeteneklerle doğrudan ilgili bir olaydır. Zihinsel yetenekler dil gelişimini de etkiler.

*Zihinsel Düşünme*, işlem öncesi dönemden (2-6 yaş) somut işlemler dönemine (6-11 yaş) geçen çocuklar zihinsel açıdan dört ayrı yetersizlik gösterirler. İşlem öncesi dönemde çocuklara; sebep sonuç ilişkilerini kavrayamama, bencillik, bir konuya odaklaşma yani merkezileştirme, korunumun kazanılmamış olması gibi yetersizlikler gösterirler. Bunlar somut işlem döneminde yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır.

*Özel Bilişsel Problemler* arasında yetersiz hatırlama gücü, algılama zayıflığı, dikkati toplayamama, açıklayamama, izleyememe veya dil yetersizliği gibi sorunlar yer almaktadır. Bunlar okuma ve yazmayı olumsuz yönde etkiler.

*Görsel Ayrım*, uyarıcının ana karakterine dikkat kesilip detaylara dikkat etmeyen çocuklarda görülen çok önemli bir husustur. Böyle durumda olan çocukların hazırbulunuşluk düzeyini yükseltici çalışmalarda eksik kalacağı açıktır. Bu durumdaki çocuklar genellikle b, d ve p harflerini birbiriyle karıştırırlar. Benzer sorunlar ‘ve’ yerine ‘ev’ gibi yazılan kelime ve bağlaçlarda da görülür. Görsel ayırimda genel olarak, harfleri alt üst etme (b’yi p yapma), ayna görüntüsü oluşturma (E’yi ters çevirme, 5 rakamını ters yazma), hece ve kelimedeki harflerin yerini değiştirme (çok yerine koç yazma veya okuma) şeklinde belirgin hatalar görülmektedir. Yapılan hataların genellikle dik temel harflerin kullanımında yapıldığı söylenebilir. Bitişik eğik yazının yazılış özelliklerinden dolayı bu tür yanlışların görülmesi olası değildir.

*İşitsel Ayırım*, söylenişi gereği birbirine yakın kelimelerin aynı anlamda anlaşılması durumudur. Konuşulan sesin doğru anlamlandırılması hususunda okuma boyutu ile ilgili olan işitsel ayırım becerisinin eksikliği çocuklarda yanlış telaffuza, yanlış hecelemeye yol açabilir. Hala-hâlâ, kar-kâr gibi kelimelerin seslerinin karıştırılmasıdır. Örnekteki gibi inceltme işaretiyle kullanılan kelimeleri deneyimleri ile öğrenen öğrencileri sorun yaşamamaktadırlar. Türk Dil Kurumu 2004 yılında Arapça ve Farsçadan Türkçeye giren kelimeler hariç Türkçe de inceltme işaretini (şapka) kullanmama kararı almıştır. Bu durum işitsel ayırım sürecinde öğrenciye sorunlar yaşatmaktadır.

*İlişkilendirici Öğrenme*, okumanın öğrenilmesinde harflerin, kelimelerin seslerle veya seslerin kelime ve harflerle doğru olarak ilişkilendirilmesi önemlidir.

*Dikkat*, okuduğunu anlamada çok önemlidir. Görsel, işitsel, dokunsal vb. yollarla pek çok uyarıcıyla karşılaşan öğrenci sadece dikkatini çeken uyarıcıları algılar. İlk okuma yazma çağı öğrencilerinin dikkat süreleri oldukça sınırlıdır. Eğer bazı şeyler ilginçse onlarla ilgilenilir. Eğer ilginç değilse daha az ilgi gösterilir. Bir öğrenci ders etkinliklerine en fazla 10 dakika anlamlı dikkat gösterebilir. Anlamanın dikkat ile başladığı bilgisinden hareketle öğretmenler dikkat stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olmalı ve öğrencilere bu konuda en iyi şekilde rehberlik yapmalıdırlar (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005: 21).

*Sözel Dil Gelişimi*, telaffuz etme, cümle yapısı, kelime, ses, sayfa, sağ, sol vb. okuma yazma kavramlarının çocuğun kelime hazinesinde olması gerekir. Böylece çocuklar tarafından bilinen kelimelerden oluşmuş cümlelerin anlaşılması kolaylaşmış olur (Akyol, 2006: 19-26).

Hazırlık aşamasını gelişimine uygun yaşayan çocuk kendinden beklenenleri en iyi şekilde yerine getirebilmektedir. Hazırlık başlığı altında çocukları resimleri üzerinde konuşurma, masal, hikâye, fıkra okuma ve anlatma, tekerleme, bilmece, rontlardan, şiir ve şarkılı oyunlardan, küçük gezilerden yararlanma alıştırmaları ile çocuğun hazırlanmasına yardımcı olunabilir. Bunların yanı sıra çocuğun okuma yazma öğrenmesi açısından dildeki seslerin farkında olması önemlidir (Azim, 2005:

25).

Okumaya hazırlık çalışmaları çerçevesinde kolaylaştırıcı etkisi olan öğrencilerin oturma şekline dikkat edilmesinin yanı sıra kitabın nasıl tutulacağı, açılacağı, kitap ile göz arasındaki en uygun mesafenin nasıl sağlanacağı, görsel okuma çalışmaları ve okumaya özendirme etkinlikleri okumaya hazırlık aşamasında üzerinde durulması gereken uygulamalardır. Okumaya hazırbulunuşluk düzeyini arttırmada dikkat edilecek husus öğrencide güçlü bir okuma isteği uyandırmaktır. Hazırbulunuşluğun istenilen düzeyde olmaması sonucunda okuma etkinliklerinde öğrenciler başarısız olacaklardır. Okuma yetersizliğine yol açan sebepler genel olarak, öğrencinin fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel koşullar şeklinde sıralanabilir. Okuma yetersizliği gösteren öğrenciler ile ilgili önlemler çeşitli olmakla birlikte öğretmenlerin alan bilgisine bırakılmaktadır (Kavcar, vd., 1997: 41).

*Kelime Öğretimi*, kişilerin okuma yazma becerisinin gelişiminde kelime bilgisinin önemli bir yeri vardır. Bir kelimeyi biliyor olmak, o kelimeyi doğru seslendirmek ve yazmak; konuşma ve yazma sırasında doğru bir şekilde kullanmak; okuduğunda veya duyduğunda da ne anlam ifade ettiğini bilmek demektir (Onan, 2013). Öğrenciler günlük hayatta aşına oldukları kelimeleri daha kolay bir şekilde okumaktadırlar. Bu durum kelime hazinesinin okuma üzerindeki olumlu bir yansımaları olarak düşünülebilir. Kısacası okuduklarımızda anlamanın gerçekleşmesi ve gelişimi, kelime hazinemizle ilişkilidir. Kelime hazinesi, söz dağarcığı, söz varlığı, vokabüler, kelime kadrosu (TDK Sözlük, 2019) olarak tanımlanırken; kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı (Akyol 2006) olarak da tanımlanmaktadır.

Johns ve Lenski'ye (2001) göre kelime hazinesi kazanımı birkaç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada, kelime hakkında hiçbir bilgimiz yoktur. İkinci aşamada, duyduğumuz kelimenin anlamı hakkında emin değilizdir. Üçüncü aşamada kelimenin anlamını genel manada tanımlarız. Son aşamada ise kelimenin tam anlamı anlaşılır ve yeni kelimeyi kelime hazinemize katarız (Tankersley, 2003). Eğer kelimeyi çeşitli şekillerde hayatımızda aktif olarak kullanırsak kelime hazinemize

yerleşecektir. Okuma esnasında öğretmenlerin öğrencilere metinde geçen kelimelerin anlamlarını tam olarak öğretmesi gerekmektedir. Metinlerdeki kelimelerin anlamları öğrencilere kavratılmadığında metin anlaşılmayacak ve öğrencilerin kelime hazinesine katkı sağlamayacaktır.

Tankersley'e (2003) göre öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için bazı çalışmalar uygulanabilir. Bu çalışmalara örnek olarak şunlar verilebilir; kelimelerin anlamlarının kısa sürede açıklanmasına dayalı kelime tanımlama oyunu, adam asmaca oyunu, baştan sona veya sondan başa okunuşu aynı olan kelimelerin türetildiği dönüştürme sözcükler oyunu, kelimenin doğru anlamını verilen birçok anlamın içerisinden bulmasına dayalı blöf oyunu, kelime bulmacaları, sınıf hazinesi oyunu ve verilen başlıklarla ilgili kısa sürede kelime türetmeye dayalı kelime akıcılığı geliştirme etkinliği.

### **2.3.2. Yazma Öğretimi**

Yazmak, bireylere bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağladığı için insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Hayatın her yönünde yazma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ungan, 2007). Yazma kavramı ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Yazma, duygu ve düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli olan sembol ve işaretleri psikomotor beceriler yardımıyla üretilmesi (Akyol, 2006); zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması (Güneş, 2016); duyduklarımızın, düşündüklerimizin, tasarladıklarımızın, görüp yaşadıklarımızın özel ifadelerle anlatılması (Sever, 2011) şeklinde tanımlanmaktadır.

Yazı, vazgeçilmez bir iletişim sistemidir. Duyguların, düşüncelerin, bilgilerin fotoğrafı, düşüncelerin gölgesi ve insanın zamana karşı bulabildiği tek çaredir. Yazma öğretiminin genel hedefleri, çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatılabilmesi yeteneğinin geliştirilmesi şeklinde özetlenebilir (Akyüz, 2000: 68).

Yazı öğretiminin planlanmasında öğrencilerin gelişim düzeyleri esas alınmalıdır. Sınıflarda farklı sosyal, ekonomik ve kültürel düzeylere sahip, farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olabileceği ve öğretim sürecinde bunların anlama, algı, duyuşsal beceri ve kavrama yetilerinde farklılıklar oluşturabileceği öğretmen tarafından bilinmelidir (Artut, 2005: 71).

Yazıya hazırbulunuşluk düzeyini arttırmada dikkat edilecek husus öğrencide güçlü bir yazma isteği uyandırmaktır. Özellikle birinci sınıfların yazma çalışmalarında önemli bir yer tutan kalem tutma, kâğıdın duruşu, yazma hızı, yazının okunabilirliği, oturuş vb. konularda öğretmenlerin çok iyi bir şekilde yetiştirilmeleri beklenir. Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin yoğurma ve biçimlendirme, yırtma, kesme ve yapıştırma, dizme, parmakla yazma, boyama, tebeşir ile çeşitli çalışmalarla ve oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Yapılacak bu etkinlikler öğrencilerin yazmaya hazırbulunuşluk düzeyini yükseltecek etkinliklerdir (Yavuzer, 2000: 51). Etkinliklerin yanlış ve yetersiz olması öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine erişmesinde başarısızlıkları beraberinde getirecektir.

Yazma öğretiminde diğer becerilerde de olduğu gibi izlenecek bir sıra vardır. Yazma öğretiminde izlenecek aşamalar şöyledir (Akyol, 2013; Demirel, 2012; Güneş, 2016): *yazma öncesi etkinlikler* (öğrenci; hangi konuda yazacağını, konunun kime hitap edeceğini, konu hakkında neler bildiğini düşünme; öğretmen; konuyu belirleme, konuya ilişkin kelime ve kalıpları aktarma, vb.), *yazma sırasındaki etkinlikler* (öğrenci yönünden; verilen kelime ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma, sözcüklerden yararlanma, öğretmen yönünden; sorular sormak, öğrenciler yazarken aralarında dolaşarak yardımcı olmak vb.) *yazma sonrasındaki etkinlikler* (öğrenci yönünden; yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazmadığını sorgulama, konuyu aktarırken fikirlerinin tutarlı olup olmadığı hususunda kendini kontrol etme, konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktaramadığını gözden geçirme, öğretmen yönünden; yazılanları sınıf tahtasına yazmak) olarak üç başlık altında toplamıştır.

Yabancılara Türkçe yazma öğretiminde bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Bu hususlar (Way, Joiner ve Seaman, 2000) şunlardır:

- Farklı bir dilde yazma öğretimi yapmak için sınıftaki öğrencilerin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) dikkate alınmalıdır.
- Yazma öğretimi sırasında öğretmen öğrencileri tanıyarak öğrenmeye engelleyici olan olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.
- Öğrencilerin ana dilinin cümle yapısı, yazma öğretimi sırasında göz önünde bulundurulmalıdır.
- Farklı dilde yazma öğretimi için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlı çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmen yazma öğretiminin tüm aşamalarında öğrencilere anlık dönütler vermelidir.
- Yabancılara yazma öğretimi çalışmaları çeşitli anlatım teknikleriyle gerçekleştirilebilir.

Yabancılara okuma yazma öğretimi sürecinde şuanda kullanılmakta olan eğitim-öğretim planı ve yöntem-teknikler çok büyük bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okuma yazma süreci, sınıf öğretmeni tarafından yabancı öğrencilerin ihtiyaçları, ana dil yapılarındaki farklılıklar, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları gibi unsurlar göz önünde bulundurularak işlevsel olarak yürütülmelidir.

#### **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu araştırmanın konusuyla ilgili literatürdeki araştırmalar aşağıda sıralanmıştır.

Sarıtaş ve Şahin ve Çatalbaş (2016) çalışmalarında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde sıklıkla karşılaştıkları problemin dil problemi olduğunu belirtmiştir. Dil problemini akademik başarı düşüklüğü, iletişim sorunları davranış bozuklukları gibi pek çok olumsuz durumun nedeni olarak belirtmiştir. Öğretmenlere; öğrencilerin sosyal ilişkiler kurmasını, onları okul ortamında ana dilleri değil de öğrenmekte oldukları dili konuşmaya yöneltecek sosyal etkinlikler planlamalarını tavsiye etmişlerdir.

Biçer ve Kılıç (2017) yabancı uyruklu öğrencilere dil becerilerinin

kazandırılmasında kullanılan ders kitaplarını içerik yönünden inceleyerek yazma becerilerine yeteri kadar yer verilirken dinleme ve izleme becerilerine yeterince yer verilmediği görüşüne ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada yabancı uyruklu öğrencilere okuma yazma öğretilirken kullanılacak kaynak kitabın sıkıcı olmaması, seviyeye uygun olması, dinleme izleme, konuşma, okuma becerilerinin her birine nitelikli bir öğrenme ve öğretim süreci için yeterince yer verilmesi gerekliliğine değinilmiştir.

Kan ve Yeşiloğlu (2017) çalışmalarında, katılımcılar ana dili Arapça olan çocukların ilk okuma yazma öğrenme sürecinin sesi tanıma aşamasında genel olarak ortadaki sesi bulmada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar günlük hayatta az kullandıkları kelimeleri tam olarak anlayamamaktadır. Aşına oldukları ve kısa olan kelimelerin kullanılması bu durumda çözüm önerisi olarak tavsiye edilmiştir. Bağımsız yazma çalışmalarında öğretmenlere çocukların yaptığı hatalarda anında dönüt vermeleri tavsiye edilmiştir. Sınıf içinde yapılan geri bildirimlerin öğrencinin gelişimi açısından olumlu etkilere sahip olduğu belirtilmiştir.

Güngör ve Şenel (2018) çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunları ele aldıkları dil problemini; Sarıtaş (2016 ve diğerleri) akademik başarısızlık nedeni olarak çalışma temaları arasında göstermiştir. Yaşanan problemlere dair öğretmenlere “Öğrencilere”, “Okullara”, “Ailelere” ve “MEB’e ve devlete” kısımlarına öneriler sunmuştur. Öğretmenlere yönelik önerilerde; yabancı uyruklu öğrencilere uygun yöntem ve teknikler kullanılması, görsel-işitsel materyal kullanılması, bu çocuklara özel ilgi gösterilmesi tavsiye edilmiştir.

.Aydın (2017) çalışmasında *sınıf öğretmenlerinin* ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin giderilmesinde hizmet içi eğitimin rolünü irdelemiştir. Hizmet içi eğitimlerin içeriği ile ilgili Sınıf Öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler, okuma yazma kitaplarının biçimsel ve içerik olarak hazırlanması ses –hece- kelime- metin oluşturma aşamalarında öğretmenlerin görüşleri alınmış; araştırmanın sonunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevapları doğru iken almayan grubun yanlış cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim alan gruba bir sonraki seminer döneminde benzer sorularla tekrar anket uygulandığında yanlış cevaplar

verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin kendini ilk okuma yazmada yeterli bulup bulmadığı incelendiğinde; birkaç defa ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğreten ve hizmetiçi eğitim alan öğretmiş sınıf öğretmenlerinin yeterli gördüğü ifade edilmiştir.

Çiftçi (2018) Çalışmasında Sınıf Öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde kullandıkları okuma yazma öğretimi kitaplarının yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşleri ile ilgili olarak kitaplarda yer alan harf çalışmalarına ait bölümlerin genel olarak öğretmenler tarafından az bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ortaya konulan bu sonucun ilk okuma yazma kitaplarının çizgi çalışması ile ilgili bölümleri içinde aynen geçerli bulunduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak kitaplarda bulunan harf çalışmaları kalıcı bir öğrenme için yetersiz görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kitaplarda çizgi çalışmaları ile harflere ayrılan bölümün fazlaştırılıp çeşitlendirilmesi gerektiği doğrultusundaki görüşlerinin neticesinde daha kalın kitapların oluşacağı bunun yerine öğrenciye taşıma ve kullanma kolaylığı sağlamak amacı ile birkaç kitap şeklinde okuma yazma kitaplarının tasarlanabileceği önerilmiştir.

Demirci (2015) çalışmasında yabancı öğrencilere okuma yazma öğretiminde sesli okuma becerilerinin kazanımına yönelik uygulanacak yöntem ve tekniklerin önemini vurgulamıştır. Çalışmada yabancı öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde seslerin verilme teknikleri üzerinde durulmuştur. Seslerin kavratılması ile sonrasında gerçekleşen okuma yazma sürecin de karşılaşılan problemler ilişkilendirilmiştir. Alfabenin öğretilmesi sürecinde Arapça ve Türkçe dillerinden birinde olan, diğerinde olmayan seslerin veya çıkış yerlerinden dolayı farklı telaffuz edilen seslerin kavratılma sürecinde öğrencilerin özellikle telaffuzda problem yaşadığı belirtilmiştir. Bu tarz hataların mutlaka düzeltilmesi gerektiği aksi takdirde alışkanlık şekline dönüşebileceği vurgulanmıştır. Çalışmanın bir diğer ilgi çekici tespiti okuma metinlerinin satır aralığıdır. Tek satır aralığı ile yazılmış metinlerde öğrencilerin okumadan alt satıra geçebildikleri belirtilmiştir. Yabancı öğrencilerle okuma yapılırken yeni bir kelimeyle karşılaştıkları için sessiz okuma ve örnek okuma yapılmadığı durumlarda öğrencilerin problem yaşayabildikleri ifade edilmiştir.

.Erdem (2017) çalışmasında en az Suriyeli öğrenciler kadar sınıf öğretmenlerinin de eğitimde sorunlar yaşadıklarını ve bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli çocukların eğitiminde Türk çocuklarının eğitiminden çok farklı stratejiler uygulamadıkları, sadece görsellerin kullanımının artırıldığını ifade etmişlerdir. Bunun ise içeriğin öğrenilmesinden çok kelimelerin anlamlarının verilmesinden kaynaklandığı vurgulanmıştır.

Aykırı (2017) Suriyeli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin yeterli eğitim alamadıklarından dolayı bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda iletişimde en önemli problemin dil faktörü olduğu vurgulanmıştır. Dil sorunlarının eğitim-öğretimi olumsuz etkilediği, bu sorunların başında farklı dil konuşmaya dayalı uyum, anlama iletişim kurmanın geldiği; çözüm olarak okul hayatı başlamadan çocukların dil eğitimi alması gerektiği ifade edilmiştir.

Moralı (2018) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitiminde dil becerilerinin kazanımında karşılaşılan sorunların başında duyuşsal problemlerin geldiğini belirtmiştir. Savaş ortamının neden olduğu travmaları yaşayan bu çocukların derslerde motivasyon sorunu, öğrenmeye direnme, şiddete eğilim, asimile olma korkusu, sorumluluk almama gibi muhtemel durumlar yaşadıkları ifade edilmiştir.

Bulut ve Kanat, Soysal ve Gülçiçek (2018) çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin eğitiminde özel program uygulanması gerektiğini, sığınmacı çocuklarla anadili Türkçe olan çocuklara aynı okuma yazma programının uygulanmasıyla dil sorunlarının aşılamadığı belirtilmiştir. Yabancı öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları ve öğretmenlerin bu durumu aşmakta zorlandıkları vurgulanmıştır. Dil ve uyum sorunlarını en aza indirmek için öğrencilere yönelik kurs, hazırlık sınıfı gibi düzenlemelerin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Levent ve Çayak (2017) çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin Arapça bilmeleri durumunda iletişim sorunu yaşanmadığını bu nedenle öğretmenlere dil konusunda yardımcı olacak Arapça bilen koordinatörler

olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıfına verilen Suriyeli öğrencilerden memnun olmadıkları, onları istemedikleri ve yeterince ilgi göstermedikleri belirtilmiştir. Çalışma bu yönü ile Güngör ve Şenel (2018) çalışmasına benzer bulgular içermektedir.



## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Sınıfında Suriyeli çocuk olan Sınıf Öğretmenlerinin bu öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin görüş ve tecrübelerinin ortaya konması amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma modelinde yürütülmüştür. Araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir.

Durum (vaka) çalışması araştırmacı tarafından sınırlı bir sistemin, belirli zaman diliminde çeşitli kaynaklar vasıtasıyla (gözlemler, görüşmeler, işitsel görsel materyaller, belgeler ve raporlar) derinlemesine betimlenerek incelenmesidir (Cresswell, 2012; Merriam, 2013).

Patton'a (2014) göre durum çalışmalarının kendine özgü bir veri toplama, düzenleme ve verilerin analizi yaklaşımı bulunmaktadır. Durum çalışması ifadesi hem araştırma sürecini hem de sürecin çıktısı olan ürünü kapsamaktadır. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum gibi sınırlı bir sistem olabilir (Merriam, 2013). Yin'e (1984: 23) göre durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırlarını kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277).

Bu çalışmada sınıfında Suriyeli çocuk/öğrenci olan Sınıf Öğretmenlerinin bu öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşananlarla ilgili durum katılımcıların görüşlerinin alınmasıyla derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları, Konya İl'i Karatay İlçe'sinde MEB'e bağlı ilkokullarda 2017/2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve sınıfında en az bir Suriyeli öğrencisi olan toplam 16 tane birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma katılımcıları nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla katılımcıların belirlenmesinde, katılımcının Sınıf Öğretmeni olması, araştırmaya gönüllü katılımın olması ve sınıfta en az bir Suriyeli öğrencinin bulunması olarak üç temel ölçüt dikkate alınmıştır. Katılımcılara ilişkin özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1. Araştırmanın Katılımcıları**

Sıra	Cinsiyet	Kıdem (Hizmet Yılı)
Ö1	Kadın	5
Ö2	Erkek	5
Ö3	Kadın	4
Ö4	Kadın	5
Ö5	Kadın	9
Ö6	Erkek	6
Ö7	Erkek	6
Ö8	Erkek	7
Ö9	Kadın	8
Ö10	Kadın	3
Ö11	Erkek	2
Ö12	Kadın	1
Ö13	Erkek	3
Ö14	Kadın	3
Ö15	Kadın	2
Ö16	Kadın	1

Tablo 3.1'e göre, öğretmenlerin 10'u kadın, 6'sı erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 7'si 1-3 yıl arası, 4'ü 3-6 yıl arası, 5'i ise 6-9 yıl arasıdır.

### **3.3. Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmanın verileri standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, konu ile ilgili literatür taranarak kuramsal temel oluşturulmuş, sonrasında literatür bilgilerinden yararlanılarak açık-uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman iki araştırmacının görüşlerinin alınarak bu formun son hali ortaya çıkmıştır. Patton'a (2014) göre, sohbet-tarzı görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç görüşme türü vardır. Bu araştırmada, sekiz sorudan oluşan öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Formlar öğretmenlerin dokuzuna çıktı alarak ulaştırılmış ve öğretmenlerden yazılı olarak teslim alınmıştır. Öğretmenlerin yedisine ise elektronik posta ortamında Word dosyası olarak iletilmiş ve bu öğretmenlerden yazılı olarak aynı yolla teslim alınmıştır. Veriler 2017/2018 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında toplanmıştır.

Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da verilerden temalara ve alt temalara ulaşılmış ve bu temalara ilişkin çeşitli tablolar oluşturulmuş ve frekanslara yer verilmiştir. Bunun yanında, bu temalarla ilgili katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanmıştır.

### **3.4. Araştırmanın Geçerliği İle Güvenirliği**

Nitel araştırmada geçerlik bilimsel bulguların doğruluğu, güvenilirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Araştırmacı, geçerliği sağlamak için elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları doğrulamasına yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitlilik, katılımcı teyidi, uzman teyidi, vb.) kullanabilir. Bu araştırmada, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla şu noktalara dikkat edilmiştir:

1. Görüşme soruları araştırmanın kuramsal temelini teşkil edecek şekilde oluşturulmuştur.

2. Yapılandırılmış görüşme formu için oluşturulan sorular deneyimli alanında iki uzman kişinin görüşlerinden yararlanmıştır.

3. Bu araştırmanın geçerliğini artırmak ve geliştirmek için katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. “Araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların veri kaynakları (katılımcılar) ile teyit edilmesinde yarar vardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 268). Bu amaç için bir katılımcıya araştırmanın sonuçları ulaştırılıp ve bulguların katılımcıların kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığıyla ilgili görüşleri sorgulanmıştır. Örneğin katılımcılardan Ö10’nun “*Araştırmanın bulgularında Suriyeli öğrencilerin okuma yazma sürecine yönelik öğrenci, aile, okul temelli oluşan problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri genel olarak benim düşüncelerimi yansıtıyor. Öğretmenlerin problemler ve çözüm önerileri noktasında düşünceleri ortak olduğu görülüyor. Bulguları incelediğimde alıntılanan kısımlarda kendi görüşlerimi de görmekteyim.*” ifadesiyle bulgularda tartışılan konuların kendi düşüncelerini genel olarak yansıttığını anlaşılmaktadır.

4. Araştırmanın güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve süreçte yapılanlar ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

### **3.5. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı 2003 yılından günümüze farklı ilkokullarda 16 yıllık Sınıf Öğretmenidir. Toplamda altı kez birinci sınıf okutmuştur. Bu yüzden araştırmacı ilk okuma yazma sürecinin nasıl gerçekleştiğini ve önemli hususlarının neler olduğunu pek çok kez deneyimlemiştir. Araştırmacı ayrıca, lisans ders aşamasında Türkçe öğretimi ve ilk okuma yazma öğretimine ilişkin lisansüstü ders almıştır. Şuanda öğretmenliğini yaptığı sınıfta yabancı uyruklu öğrenci olmasa da önceki yıllarda hem Suriyeli hem de Afganistanlı öğrencileri olmuştur. Bu öğrencilerle yaşadığı deneyimler aslında bu araştırmanın planlanmasında etkili olmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından araştırmanın her aşaması ayrıntılı, anlaşılır ve açık bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada ulaşılan tema ve alt temalara ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı hem yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadığı deneyimler hem de uzman görüşleri doğrultusunda araştırmanın soruları oluşturarak verileri toplanmıştır. Katılımcıların görüşlerini ifade ederken anlaşılmayan bir husus olduğunda kolaylıkla araştırmacıya ulaşabilmiştir. Araştırmacı katılımcılardan topladığı verileri inceleyerek biraz daha örneklendirilmesi gereken hususları hemen ileterek süreci tamamlamıştır.



## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları akademik becerilerde yaşanan problemler, ikinci dil ve kültürle ilgili problemler, karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri olmak üzere üç kategoride, araştırmanın amacına yönelik oluşturulan araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Ayrıca bulgulara ilişkin on bir tema oluşturulmuştur. Araştırma bulguları ele alınırken katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Akademik Becerilerde Yaşanan Problemler**

Tema	Alt Tema	f
Hazırlık aşamasında yaşanan problemler	Hazır bulunuşluklarının olmaması	4
	Dildeki yazma farklılıkları.	4
	Materyal eksikliği	2
	Psikolojik sorunlar	2
	Seviye farklılığının olması	2
Sesi tanıma ve hissetme aşamasında yaşanan problemler	Dil farklılığı.	12
	Fonetik algı	1
	Kullanılan yöntem	3
Hece, kelime ve cümle oluşturmada yaşanan problemler	Diller arasındaki yapısal farklılık.	7
	Türkçe bilmemeleri.	6
	Uzun kelimeleri tanımadada güçlük	3
	Sesleri birleştirmede zorlanmak	2
İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler	Görsel materyal kullanımı	9
	Ses temelli cümle yöntemi	6
	Drama teknikleri	5
	Gösterip yaptırma	4
İlk okuma yazma öğretimi sırasında ailenin ilk okuma yazma sürecine etkisi	Sadece okula göndermesi	9
	Maddi durum nedeniyle ilgisizlik	9
	Türkçe bilmemeleri	7

#### 4.1.1. Hazırlık Aşamasında Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.'e göre; Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında yaşanan problemlere ilişkin bulgular sırasıyla; *hazır bulunuşluklarının olmaması* (n=4), *dildeki yazma farklılıklarının olması* (n=4), *materyal eksikliğinin yaşanması* (n=2), *psikolojik sorunların olması* (n=2) ve *seviye farklılığının oluşması* (n=2) şeklindedir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenmeye hazır olmak gerekmektedir. Bireyin yaşı, geçmiş yaşantıları, gelişimi, sağlık durumu, psiko-motor becerileri,

ilgisi gibi durumların bütünü çocuğun hazırbulunuşluğudur. Hazırbulunuşluk bu durumda öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. 4 öğretmen tarafından çocukların hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu duruma örnek olarak; Ö1: “*Hazırbulunuşluğu yeterli olmayan öğrenciler var. Sene başında kalem tutamayan öğrencilerim vardı.*” , Ö5: “*Genellikle öğrencilerin parmak kaslarının zayıf olmasından kaynaklı kalem tutma ve yazı yazma problemleri ile karşılaşıyoruz. Daha önce okul ortamında hiç bulunmamış öğrenciler okula adaptasyonda zorluk çekmektedir.*” ve Ö9: “*Suriyeli çocuğun ailesi, çevresi ve kendisi ile işbirliği halinde ilk olarak okula okumaya hazırlanması gerekiyor. Hazırbulunuşluklarının olması, bazı harfleri algılayamamaları genel sorunlarımızdandır.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sıklıkla karşılaşılan bir diğer sorun ise dildeki yazma farklılıklarının olmasıdır. Arap dili alfabesi bir harfi (elif) dışında tamamı sessiz 28 tane harften oluşmaktadır. Yazının akış yönü sağdan sola yani bizim yazımızın tam tersinedir. Bu duruma örnek olarak Ö13: “*Harflerimizin Arap harflerinden farklı olması ve sayfa düzeni tam tersi olması.*”; Ö11: “*Yazı yönü, hazırbulunuşluk, kelimeler arasında boşluk olmaması, ailenin desteğinin olmaması, öğrenmeye isteksizlik, bazı çocukların Türkçe öğrenmeye yönelik isteksizliğinin okuma yazmaya etkisi.*” ve Ö7: “*Türkçe'nin soldan sağa doğru yazılıyor olması harflerin farklı olması öğrencilere yazmayı öğretmede bizi zorlamaktadır.*” ifadelerine yer verilebilir.

Suriyeli öğrenciler ülkelerindeki savaş nedeniyle zorunlu olarak ve kayıplar vererek, travmalar yaşayarak ülkemize sığınmış bir kitlenin mensuplarıdır. dolayısı ile hem maddi hem manevi yokluklar yaşamaktadırlar. Bu halde bazı davranış bozuklukları ve psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu duruma örnek olarak Ö5: “*Çocuklar okul ortamına girmeden önce eğitim hayatı boyunca psikolojik destek vermelidir. Ailelerin çocuk eğitimi ve evlerinde Türkçe konuşmalarına yönelik bilinçlendirme yapılmamalıdır. Okullarda Türkçe öğretimine yönelik materyaller kullanılmalı ve okullar teknolojik açıdan donanımlı olmalı. Türkçe öğretimi konusunda uzman kişilerce her seviyeye uygun materyaller tasarlanmalı.*” ve Ö5: “*Dil problemi, iletişim problemi, sınıf içerisinde davranış bozukluğunun eğitime*

*etkisi, kültür farkı.” verilebilir.*

Tablo 4.1.’e göre ortaya çıkan diğer bir alt tema *seviye farklılıklarının oluşmasıdır*. Suriyeli çocukların bir kısmı hiç dil bilmeden okula başlamakta, bir kısmı anlamakta fakat ifade etmekte zorlanmakta, bir kısmı ise dil becerilerine daha hakim durumdadır. Ayrıca gelişimsel farklılıklar da görülmektedir. Buna örnek olarak Ö10: “Okulum çok kalabalık bu beni zorluyor bir de öğrencilerin aynı seviyede olmayışı.” ve Ö8: “*Bazı çocuklar sıkıldığı için onlara ayrı çalışma vermem gerekiyor çünkü diğerlerine göre çok yavaşlar.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

#### **4.1.2. Sesi Tanıma ve Hissetme Aşamasında Yaşanılan Problemlere İlişkin Bulgular**

Tablo 4.1.’e göre Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretiminin sesi tanıma ve hissetme aşamasında yaşanan problemlere ilişkin bulgular sırasıyla; *dil farklılığı* (n=12), *fonetik algı eksikliğinin yaşanması* (n=3) ve *kullanılan yöntem farklılıklarının olması* (n=1) olduğu görülmektedir.

Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe ilk okuma ve yazma öğretiminde sesi tanıma ve hissetme aşamasında dil farklılığı en sık karşılaşılan problem olarak görülmüştür. Dil farklılığı hem anlam olarak çocuğun kelimeleri ve cümleleri algılayamamasına ve öğrenmede güçlük yaşamasına hem de yabancı olduğu dilin seslerini algılamada ve yine bu sesleri hece oluşturmada kullanmada zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Buna örnek olarak Ö5: “*Sesi tanıma da yaşadığım problem olarak kelimenin içindeki sesi seziyorlar ama kelimenin anlamını bilmedikleri için somutlaşturmuyorlar. Bir diğer problem olarak sesli harfler birbiriyle karıştırdıkları için anlam karmaşası yaşanıyor.*” ve Ö6: “*Ses olarak değil de hece olarak çıkarmaları birleştirme de sıkıntı çıkardı. Buda diğer aşamaları etkileyip yavaşlattı.*” ifadelerini kullanmışlardır. Fonetik algı eksikliğinin yaşanması ile ilgili olarak Ö9: “*Sesi tanımaları için videolar izletiyorum. Ama bazı sesli harfleri çok zor anlıyor ve hissediyorlar. Çünkü bazı harfler biz de var onların alfabesinde yok. Mesela e ve i harfini çok karıştırıyorlar. Ü ve ö harfi olmadığı için de aynı sorunlar oluyor.*” ve Ö7: “*Arapçada özellikle ünlü harfleri (a,e,i,o,u,ö,ü,ı) ve “p”*

benzeri bazı sessiz harflerin bulunmamasından dolayı bu sesleri çıkarmada zorlanıyorlar.” ifadelerini kullanmışlardır.

Tablo 4.1.’e göre bir diğer alt tema kullanılan yöntem farklılıklarının olmasıdır. Yabancı öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onlar için en uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu bulgu ile ilgili olarak Ö3: “*Telafuz problemi yaşıyoruz. Bu nedenle sadece dinleterek sesleri vermiyorum görseller ve kelimenin yazımında videolardan yararlanıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

#### **4.1.3. Hece, Kelime Ve Cümle Oluşturmada Yaşanılan Problemlere İlişkin Bulgular**

Tablo 4.1.’e göre hece, kelime ve cümle oluşturma aşamasında yaşanan problemlere ilişkin bulgular sırasıyla; *diller arasındaki yapısal farklılık* (n=7), *Türkçe bilmemeleri* (n=6), *uzun kelimeleri tanımada güçlük çekmeleri* (n=3) ve *sesleri birleştirmede zorlanmaları* (n=2) olduğu görülmektedir.

Diller arasındaki yapısal farklılıkla ilgili Ö16: “*Harflerimizin Arap harflerinden farklı olması ve sayfa düzeni tam tersi olması.*”; Ö13: “*Türkçe ile Arapça arasında kelime oluşturma şeklindeki farklılıklar. Türkçenin sondan Arapça’nın baştan eklemeli bir dil olması. Anlamalarını bilmedikleri kelime ve cümlelerde sorun yaşıyorlar, yaşantı geçirilmeli.*” şeklinde ifade etmiştir. Türkçe bilmemeleri ile ilgili Ö2: “*Öğrencilerin dil bilmemesinden dolayı söylediklerimizi anlaması, çocukların öğrenme konusunda isteksiz olmaları.*”, Ö10: “*Genel sorunlar çocuklar dediğimizi anlamadığı (dili tam olarak bilmediği) için kaynaklanmaktadır.*” Sesleri birleştirmeleri ile ilgili , Ö14: “*Bazı seslerin alfabelerinde olmaması özellikle yaşı belli bir basamağa geçmiş çocukların o sesi anlayamaması sonucu birleştirmelerde sorun yaşaması.*” ve Ö6: “*Ses olarak değil de hece olarak çıkarmaları birleştirme de sıkıntı çıkardı. Buda diğer aşamaları etkileyip yavaşlattı.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

#### **4.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular**

Tablo 4.1.'e göre, Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular sırasıyla; *görsel materyal kullanımı* (n=9), *Ses Temelli Cümle Yöntemi* (n=6), *drama teknikleri* (n=5) ve *gösterip yaptırma* (n=4) olduğu görülmektedir.

Materyal kullanımı somut algı döneminde olan birinci sınıf çocukları için okuma yazmayı öğrenmede önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklar görerek, yaparak, yaşayarak anlama ve öğrenme gerçekleştirebilirler. Kullanılan materyaller ne kadar çeşitli ve zengin ise öğrencilerin öğrenmesi de o kadar eğlenceli ve kalıcı olacaktır. İstenilen nitelikli öğrenmede kalıcı davranış değişikliği aranmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde materyal kullanımı ile ilgili Ö4: "Kelime öğretimi yapıyordum ve faydasını da gördüm. Kelime öğretimini de görsel materyallerle desteklemek çok daha faydalı oluyor." ve Ö2: "Hece kartları kullanıyorum." şeklinde ifade etmişlerdir. Ses temelli cümle yöntemi kullanmakla ilgili Ö2: "Ses temelli cümle yöntemi kullanıyorum. Bu yöntemi kullanırken görsellerden, videolardan ve dil kartlarından faydalanıyorum." olarak belirtmiştir. Drama tekniklerinin kullanımıyla ilgili Ö5: "Yabancılara Türkçe öğretim de kelimeleri cümleleri somutlaştırmak için daha çok görselleri kullanıyorum. Drama yöntemi kullanıyorum. Öğrenci bu yöntemden ön planda ve aktif olduğu için daha çok kolay öğreniyor." şeklinde ifade etmiştir. Gösterip yaptırma ile ilgili Ö12: "Drama gösterip yaptırma ve gösterip sunma." şeklinde belirtmişlerdir.

#### **4.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Ailenin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular**

Tablo 4.1.'e göre Suriyeli çocuklara okuma yazma öğretiminde ailelerin okuma ve yazma sürecine etkisine ilişkin bulgular sırasıyla; *sadece okula göndermesi* (n=9), *maddi durum nedeniyle ilgisizlik* (n=9) ve *Türkçe bilmemeleri* (n=7) şeklindedir.

Eğitim ailede başlar. Yapılan birçok araştırma sonucuna göre, çocuğun okul öncesi dönemde kazandığı okuma yazma deneyimleri okuryazarlığa geçişini etkilemektedir. Zengin bir deneyime sahip çocuklar daha başarılı olmaktadır. Evinde kitap-gazete-dergi, kağıt-kalem gibi okuma araç gereçlerinin bulunması, çocuğa

hikaye masal okunması, resim yaptırılması görsel ve işitsel algıyı geliştirici benzer faaliyetler yapılması okuma yazmaya geçişte çocuğu olumlu yönde etkilemektedir. Ailelerin ilk okuma yazma sürecine etkisiyle ilgili bulgularda; sadece okula göndermelerini Ö14: “*Ailenin etkisi koca bir hiç tek güzel yanları okula gönderiyorlar devamsızlık yok.*” ve Ö1: “*Aileler çok ilgisiz okuma yazma öğrenmesini değil de okula gitsin yeter ki görüşündeler.*”, maddi durum nedeni ile ilgisizlikle ilgili Ö12: “*Aile zaten çalıştığı için çocukla pek ilgilenilmiyor. Ailenin desteği yardımı çocuğun ilerlemesi için etkili ama genelde ailelerde geçim sıkıntısı öncelikli problem.*”, Ö15: “*Aileler eğitime çok önem vermiyor daha çok biraz Türkçe öğretilsin ve o Türkçeyle çalışıp eve para getirsin mantığındalar kız çocukları da erkenden evlilik yolundalar. Çoğu veli ile iletişime geçmek mümkün değil yetim ve öksüz çocuk miktarda fazla olduğu için velilerle iletişim sınırlı.*” ve Ö8: “*Aileler kalabalık olduğu ve yaşam mücadelesi sebebiyle eğitime uzaklar veli toplantılarına katılım %10 civarı.*”, Türkçe bilmedikleri için problem yaşanması ile ilgili olarak Ö9: “*Ailenin olumlu etkisi maalesef yok. Çünkü genelde aileler Türkçe ve okuma-yazma bilmiyor. Çocuklara da yardımcı olamıyorlar.*” ve Ö6: “*Aileler genel olarak Türkçe bilmedikleri için yardımcı olamıyorlar.*” ifadelerini kullanmışlardır.

**Tablo 4.2. Dil ve Kültürle ilgili Problemler**

Tema	Alt Tema	f
İlk okuma yazma öğretimi sürecinde okul ortamının ve imkânlarının etkisi	Materyal eksikliği	6
	Okulların kalabalık olması	5
	Okulda bu öğrencilerin Arapça konuşması	3
İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yararlanılan materyaller	Kendi hazırladığı materyaller	9
	Videolar	9
	Görseller	7
	Kaynak kitaplar	6
	Yetersiz eğitim	12
Alman rehberlik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim	Eğitimler dil bilen öğrencilere uygun	3
	Psikolojik sorun yaşayan çocuklara uygun olmayan eğitim	2

#### 4.2.1. Okul Ortamının ve İmkânlarının İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.’ye göre Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde görev yapılan okul ortamının ve imkânlarının okuma yazma sürecine etkisi ile ilgili bulgular sırasıyla; *materyal eksikliği* (n=6), *okulların kalabalık olması* (n=5) ve *okulda bu öğrencilerin Arapça konuşması* (n=3) olduğu görülmektedir.

Okuma yazma eğitimi okullarda verilmektedir. Eğitim-öğretim ortamı iklimi, donanımı, vizyon ve misyonu ile öğrenmede bir bütün olarak etkilidir. Okulun bulunduğu konum, semt, etrafında oturan ailelerin sosyoekonomik durumlarının hepsi eğitim ve öğretimi etkileyen faktörlerdir. Materyal eksikliğinin okuma yazma sürecine etkisiyle ilgili Ö5: “Okul ortamında teknolojik aletlerin yetersizliği akıllı tahtanın olmaması bu süreci olumsuz etkilemektedir.” ve Ö11: “Okul ortamında imkanlar eğitimin daha hızlı ve iyi olabilmesi açısından etki eder.”. Okulların kalabalık olması ile ilgili Ö2: “Derslik sayısının az, öğrenci sayısının fazla olması, okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir.”, Ö1: “Okulun imkanları oldukça önemli ve bunun sıkıntısını çok yaşadım özellikle sınıf mevcudu çok zorladı, 40 öğrenciye tek öğretmen olmakta zor, geri kalanlar bir şekilde baş edildi.”, Ö10: “Çalıştığım diğer okullarda bu ortam iyiydi fakat şimdiki çalıştığım okulda öğrenciler çok kalabalık olduğu için bazı sıkıntılar olabiliyor.” ve Ö6: “Okulların kapasiteleri kendi öğrencilerine özel olduğu için sıkıntılar yaşadım ayrıca yine aynı sebepten dolayı tahta kitap, bilgisayar ve benzeri birçok materyalin eksikliğinden sıkıntılar yaşadım.”. Çocukların ana dilinin Arapça olması ile ilgili Ö9: “Görev yapılan okul ortamı çok etkili. Ben geçici eğitim merkezinde ve ilkokullarda çalıştım. Farkı çok bariz bir şekilde gördüm. Geçici eğitim merkezi sadece Suriyeli çocukların eğitim aldığı bir okuldur. Arkadaşları ve öğretmenleri Arapça konuştukları için ilerleme kaydedilmiyor ama ilkokullarda arkadaşları Türkçe konuştuğu için okuma yazma ve konuşmaya olumlu yönde katkıları oluyor.” ve Ö7: “Okul ortamı normal Türkçe bilen öğrencilere göre dizayn edilmiş Arapça-Türkçe çeviri ortamı uygun değil.” ifadelerini kullanmışlardır.

#### **4.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Yararlanılan Materyallere İlişkin Bulgular**

Tablo 4.2.’ye göre Suriyeli öğrencilere ilk okuma öğretiminde öğretmenlerin yararlandığı materyallere ilişkin bulgular sırasıyla, *kendi hazırladığı materyaller* (n=9), *videolar* (n=9), *görseller* (n=7) ve *kaynak kitaplar* (n=6) şeklindedir.

Suriyeli öğrencisi olan öğretmenlerin okuma yazma kitaplarındaki etkinlikleri nicel olarak yetersiz bulmaları ve bu etkinliklerin bütün öğrencilere uygun olmaması

gibi durumlardan dolayı daha çok kendi hazırladıkları materyalleri kullandıkları görülmüştür. İlk okuma yazma sürecinde kendi hazırladıkları materyallerin kullanımı ile ilgili Ö13: “*Kendi hazırladığım materyaller kullanıyorum genelde. Harf ve hece kartları kullanıyorum, slayt kullanıyorum.*”, Ö15: “*İnternet ortamında bulduğumuz eğitim materyallerini kullandık. Okuma yazma ile ilgili kaynağımız yoktu sadece Türkçe öğretimle ilgili kitaplar vardı.*”, Ö14: “*Eğitimhane ve Çalışkan Arı olmak üzere çeşitli yayınlar ve internet sitelerinden faydalandım ve konu başlıklarıyla ilgili somut materyaller oluşturmaya çalıştım. Mesela mahalle maketi ve içindeki önemli yerleşim birimleri maket meyveler vb.*” ifadelerini kullanmıştır. Videoların kullanımına örnek olarak Ö10: “*Kitaplar-fotokopiler-bazı eğitici videolar.*”, Ö7: “*İnternet ortamında indirdiğiniz video ve ses kayıtları, hazırladığımız kağıt, karton ve benzeri materyaller. Okuma-yazma öğrenme setleri...*” ve Ö1: “*Bilgisayar, video ve resmi bol olan kitaplar.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Görsellerin kullanımı ile ilgili olarak Ö5: “*Görseller, projeksiyon aleti, oyun kartları.*” ve Ö6: “*Materyallerini kendim hazırlıyorum daha çok görsele hitap edecek şekilde resimlerden yararlanıyorum onun dışında sıkılmalarını önlemek adına bol bol etkinlik saatleri düzenliyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Kaynak kitapların kullanımı ilişkin Ö10: “*Kitaplar-fotokopiler-bazı eğitici videolar.*” ve Ö11: “*Kağıt, kalem, kitap, kavram kartları ve çeşitli görseller.*” şeklinde ifade etmiştir.

#### **4.2.3. Alınan Rehberlik, Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Bulgular**

Tablo 4.2’ye göre alınan rehberlik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin Suriyeli çocukların ilk okuma yazma öğretimi sürecine etkisi *yetersiz eğitim* (n=12), *eğitimler dil bilen öğrencilere uygun*(n=3) ve *psikolojik sorun yaşayan çocuklara uygun olmayan eğitim* (n=2) olarak görülmektedir.

Öğretmenler lisans düzeyinde eğitim alırken yabancı uyruklu öğrencilere eğitim vermeye yönelik farklı bir program görmemektedir. Kaldı ki saha çalışması yapmadan tecrübe edinmeden öğrenilen bilgilerle uygulama yapmak oldukça zorlayıcı bir süreçtir. Sınıfında yabancı öğrencisi olan öğretmenler yetersiz eğitimle ilgili Ö1: “*Pek katkısı olmadı çünkü eğitimlerde verilen bilgilerle saha ortamı çok*

farklı.”, Ö5: “Verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu ve gerektiği kadar verimli olmadığını düşünüyorum.” ve Ö2: “Fazla faydası olduğunu düşünmüyorum. Eğitimlerde daha çok teorik bilgilere yer verildiği için bu bilgileri sahada kullanamadık.”. Eğitimlerin dil bilen çocuklara uygun olmaması ile ilgili Ö8: “Eğitimleri faydalı bulmuyorum. Yabancılara Türkçe öğretme ülkemizde yeni başlayan bir süreç olduğu için neler yapabileceğimizi sahada öğreniyoruz.” ve Ö5; “Verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu ve gerektiği kadar verimli olmadığını, dil problemine yeterince önem verilmediğini düşünüyorum.”. Psikolojik sorun yaşayan çocuklara uygun olmaması ile ilgili Ö9: “Hizmet içi eğitimlerin %50 olumlu katkısının olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu alan yeni olduğu için eksiklikler çok fazla. Uygulamada etki vermeyen çok fazla bilgi var. Ama çocukların yaşı, psikolojik, çevre, zihinsel yapıları çok farklı olduğu için yabancılarla yapılan Türkçe öğretimi uygulamaları genelde pek bir işe yaramıyor.” ve Ö11: “Bu süreçte yapılan rehberlik ve hizmet içi eğitimin yetersiz ve eksik olduğunu düşünüyorum eğitim verenlerin öğretmenlere bilgi aktaramadığına yol gösteremediğini düşünüyorum. Her şey normal psikolojideki çocuklar için hazırlanmış.” ifadelerini kullanmışlardır.

**Tablo 4.3. İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Genel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Tema	Alt Tema	f
İlk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan genel sorunlar	Uyum ve dil problemi	10
	Çevre ve aile sorunları	6
	Motivasyon sorunu	3
	Materyal eksikliği	3
	Hazırbulunulmuşluk yetersizliği	3
	Alfabelerin ve yazı yönlerinin farklı oluşu	3
	Psikolojik sorunlar	3
	Eğitim öğretimin plansızlığı	3
İlk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Okullar materyal ve araç-gereç yönünden donanımlı olması	5
	Türkçe öğretimi iyileştirilmesi	4
	Ailelere dil eğitimi verilmesi	3
	Çocukların sosyalleştirilmesi	2

#### 4.3.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Genel Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.’e göre Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan genel sorunlarla ilgili bulgular sırasıyla; *uyum ve dil problemi* (n=10), *çevre ve aile sorunları* (n=6), *motivasyon sorunu* (n=3), *materyal eksikliği* (n=3),

*hazırbulunuşluk yetersizliği (n=3), alfabelerin ve yazı yönlerinin farklı oluşu (n=3), psikolojik sorunlar (n=2) ve eğitim-öğretimin plansızlığı (n=2) şeklindedir.*

Tablo 4.3.'e göre alt temaları incelendiğinde genel dil-kültür farklılığı ile ilgili sorunlar yaşandığı görülmektedir. Ülkelerindeki savaş nedeniyle gelmiş olan aileler maddi sıkıntı, dil ve kültür sorunları ile karşılaşmaktadır. Ülkesinde yüksek öğrenim görmüş ebeveynler bile dil bilmedikleri için yetersiz kalmaktadır. Uyum ve dil problemi ile ilgili olarak Ö11: *“Genelde aileler Türkçe bilmediği için yardımcı olamıyor. Bu yüzden aile faktörünün eğitim sürecine dahil edemiyorum.”*, Ö12: *“İlk önce tabi uyum problemi, dil problemi, aile ve çevre problemi genel problemler.”* ve Ö5: *“Dil problemi, iletişim problemi, sınıf içerisinde davranış bozukluğunun eğitime etkisi, kültür farkı.”* olarak ifade etmiştir. Çevre ve aile sorunları ile ilgili Ö2: *“Ailelerin ilgilenmediği çocuklar başarısız oluyor.”*, Ö8: *“Sınıfların kalabalık, ailelerin ilgisiz olması, eksik malzeme getirme; defter, kalem ve benzer.”* ve Ö3: *“Daha önce Türkçe ortamında çok fazla bulunmadığı için telaffuz problemi yaşıyoruz.”* olarak ifade etmiştir. Motivasyon sorunu ile ilgili olarak Ö2: *“Öğrencilerin dil bilmemesinden dolayı söylediklerimizi anlaması, çocukların öğrenme konusunda isteksiz olmaları.”*, Ö1: *“Çocukların öğrenme konusunda fazla istekli olmaması, çocukların bulunduğu çevre.”* ve Ö11: *“Ailenin desteğinin olmaması, öğrenmeye isteksizlik, bazı çocukların Türkçe öğrenmeye yönelik isteksizliğinin okuma yazmaya etkisi.”* şeklinde ifade etmiştir. Materyal eksikliği ile ilgili Ö7: *“Arapça-Türkçe dil seviyelerine uygun görsel materyal az. Yetersiz kalıyor.”* ve Ö15: *“İnternet ortamında bulduğumuz eğitim materyallerini kullandık. Okuma yazma ile ilgili kaynağımız yoktu sadece Türkçe öğretimle ilgili kitaplar vardı.”* ifadeleriyle belirtmiştir. Hazırbulunuşluk yetersizliği ile ilgili Ö9: *“Hazırbulunuşluklarının olmaması, bazı harfleri algılayamamaları genel sorunlarımızdandır.”* ve Ö5: *“Bu süreçte genellikle aileler destek vermiyor öğrenciler okulda Türkçe evde Arapça konuştukları için ikilem yaşıyorlar ve okulda öğrendiklerini hayatlarına uygulamadıkları için kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Alfabelerin ve yazı yönlerinin farklı oluşu ile ilgili Ö13: *“Harflerimizin Arap harflerinden farklı olması ve sayfa düzeninin tam tersi olması.”* şeklinde ifade etmiştir. Psikolojik sorunlarla ilgili Ö5: *“Dil problemi, iletişim*

*problemi, sınıf içerisinde davranış bozukluğunun eğitime etkisi, kültür farkı.*” şeklinde ifade etmiştir. Eğitim-öğretimin plansızlığı ile ilgili Ö8: *“Türk çocuklarla aynı sınıfta aynı yöntemlerle öğrenmede zorlanıyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir. Karşılaşılan genel sorunlar incelendiğinde ortaya çıkan bulgular 4.1.1.- 4.1.2-4.1.3.- 4.1.4. ve 4.1.5.’te akademik becerilerde yaşanan problemler ile ikinci dil ve kültürle ilgili problemler başlıklarıyla benzer olduğu görülmektedir.

#### **4.3.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri Bulguları**

Tablo 4.3.’e göre Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların çözüm önerilerine ait bulgular sırasıyla; *okullar materyal olarak donanımlı olmalı* (n=5), *Türkçe öğretimi iyileştirilmeli* (n=4), *ailelere dil eğitimi verilmeli* (n=3) ve *çocuklar sosyalleştirilmeli* (n=2) olduğu görülmektedir.

Okulların materyal olarak donanımlı olması verilen eğitimin kalitesi için önemlidir. Okulun fiziki şartları, mevcudu, donanımı okulda kullanılan materyal ve araç-gereçler, çalışan öğretmenler öğrenenin hizmetine sunulmuş, öğrenme sürecini maksimum verimle tamamlamaya yönelik elemanlardır. Okulların materyal olarak donanımlı olması ile ilgili Ö2: *“Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, materyal eksiklerinin giderilmesi, hizmet içi eğitimlere önem verilmesi.”* İfadesiyle vurgu yapmıştır. Ö4: *“Kelime öğretimi yapıyordum ve faydasını da gördüm. Kelime öğretimini de görsel materyallerle desteklemek çok daha faydalı oluyor.”* ve Ö5: *“Okul ortamında teknolojik aletlerin yetersizliği akıllı tahtanın olmaması bu süreci olumsuz etkilemektedir.”* şeklinde ifade etmiştir. Okuma ve yazmanın öğretimi sürecinde Türkçe bilmenin önemini Ö7: *“Dil problemi, iletişim problemi, sınıf içerisinde davranış bozukluğunun eğitime etkisi, kültür farkı.”* ve Ö2: *“Öğrencilerin dil bilmemesinden dolayı söylediklerimizi anlaması, çocukların öğrenme konusunda isteksiz olmaları.”* olarak vurgulamışlardır. Öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinde ifadelerden de anlaşıldığı üzere Türkçe bilmemeleri çocukların okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Okuma yazma öğretilen kitlenin çocuklar olduğu düşünüldüğünde aile faktörünün önemi anlaşılmaktadır. Bu nedenle ailelere çocuklara okuma yazma sürecinde yeterli desteği verecek donanım kazandırılması

süreç için önemli olacaktır. Bununla ilgili olarak; Ö5: “Çocuklar okul ortamına gelmeden önce eğitim hayatı boyunca psikolojik destek vermelidir. Ailelerin çocuk eğitimi ve evlerinde Türkçe konuşmalarına yönelik bilinçlendirme yapılmamalıdır. Okullarda Türkçe öğretimine yönelik materyaller kullanılmalı ve okullar teknolojik açıdan donanımlı olmalı. Türkçe öğretimi konusunda uzman kişilerce her seviyeye uygun materyaller tasarlanmalı.”, Ö7: “ Aile ortamında genellikle Türkçe bilinmediği için konuşulmuyor ve verilen ödevler de pek yardımcı olunmuyor dolayısıyla.” ve Ö9: “Ailenin olumlu etkisi maalesef yok. Çünkü genelde aileler Türkçe ve okuma-yazma bilmiyor. Çocuklara da yardımcı olamıyorlar.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrenmenin en fazla güvende hissedilen ortamlarda ve eğlenerek, bilginin ilgi uyandırması, kullanılabilir olması durumlarında gerçekleştiği düşünülürse bu çocukların Türkçe öğrenebilmeleri için konuşacakları, sosyalleşecekleri akran ortamlarına ve günlük yaşam alanında Türkçeyi kullanma gereksiniminde olmaya ihtiyaçları vardır. Bununla ilgili olarak Ö9: “Görev yapılan okul ortamı çok etkili. Ben geçici eğitim merkezinde ve ilkokullarda çalıştım. Farkı çok bariz bir şekilde gördüm. Geçici eğitim merkezi sadece Suriyeli çocukların eğitim aldığı bir okuldur. Arkadaşları öğretmenleri Arapça konuştuğu için ilerleme kaydedilmiyor ama ilkokullarda arkadaşları Türkçe konuştuğu için okuma yazma ve konuşma olumlu yönde katkıları oluyor.” ve Ö11: “Çocukların daha fazla sosyalleştirilmesi. Ders işlenmesinden bol etkinlikle dersler yapılması. Teknolojik araç gereçlerden faydalanılması gerekiyor.” ifadelerini kullanmışlardır.

Akademik becerilerde yaşanan problemler, ikinci dil ve kültürle ilgili problemler ve karşılaşılan sorunlar ile bunlara yönelik çözüm önerilerine ait temalar ve oluşan alt temalar incelendiğinde ortaya çıkan bulgular Suriyeli ailelerin ve öğrencilerin dil -kültür problemi yaşadığını, bu problem nedeni ile öğretmenlerin iletişim gücü çaktığını, akademik başarının dil probleminden etkilenmesinin yanı sıra okuma yazma sürecinde kullanılan yöntem, materyal, okulun fiziki donanımına bağlı olmasının yanı sıra öğretmen yeterliliği ile de yakından ilişkili olduğu görülmüştür.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar akabinde ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Suriyeli göçmen çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinin hazırlık aşamasında çocukların hazırbulunuşluklarının olmayışı, dildeki farklılıklar, materyal eksikliği, psikolojik sorunlar ve seviye farklılığının olması ilk okuma yazma öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuca benzer şekilde Suriyeli çocukların eğitiminde sorun teşkil eden faktörleri Aykırı (2017), Erdem (2017), Moralı (2018) ve Sarıtaş ve Şahin (2016) dil farklılığının olması ve, Rogers-Sirin (2015) bu çocukların yaşadığı travmaların oluşturduğu psikolojik sorunları araştırmalarında ortaya koymuşlardır.

Suriyeli göçmen çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sesi tanıma ve hissetme aşamasında ana dilin ve fonetik algının farklı olması, Suriyeli ve Türk çocuklara kullanılan yöntemlerin aynı olması öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı problemlerdir. Bu sonucu destekleyici doğrultuda Kan ve Yeşiloğlu'nun (2017) araştırmasına göre; öğretmenler Suriyeli öğrencilerin sesi tanıma aşamasında sözcüklerin ortadaki sesini bulmada güçlük çektikleri ve bu yüzden Türkçe sözcüklerin fonetik algısında güçlük yaşadıkları vurgulanmıştır. Güngör ve Şenel (2018) ise ana dilin farklı olmasının neden olduğu zorluklardan dolayı öğretmenlerin yabancı öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerden yararlanılmasının önemini ön plana çıkarmıştır.

Suriyeli göçmen çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde hece ve kelime oluşturma sürecinde öğretmenleri genellikle zorlayan unsurlar; diller arasındaki yapısal farklılık, çocukların Türkçe bilmemeleri, uzun kelimeleri tanımada güçlük çekmeleri ve sesleri birleştirmede zorlanmalarındır. Bu sonuçla benzer yargılar Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), Güngör ve Şenel (2018), Aykırı (2017), Levent ve Çayak (2017)'in çalışmalarında da görülmektedir. Aynı şekilde Kan ve Yeşiloğlu

(2017 )'nun çalışmalarında ana dili Türkçe olmayan çocukların okumaya hazırlık, ses ve hece tanıma kelime ve cümle oluşturma aşamalarında fazlaca zorlandıklarını ifade etmiştir.

Suriyeli göçmen çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde görsel materyal kullanımı, ses temelli cümle yöntemi, drama teknikleri, gösterip yaptırma gibi yabancı uyruklu çocukların öğrenmede yaşadıkları sıkıntıları gidermeye yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2010) ve Güngör ve Şenel (2018) de yabancılara okuma yazma öğretimi sürecinde bu öğrencilerin yaşadığı sorunu tam olarak çözümünü kapsayacak uygun nitelikte öğretim teknik ve metotlar kullanılmasının yanı sıra kitap okuma etkinliklerinin artırılmasını, her öğrencinin öğrenme şeklinin birbirinden farklı olmasından dolayı bütün duylara hitap eden görsel, işitsel vb. araç-gereç kullanılmasını vurgulamışlardır.

Suriyeli göçmen çocuklara okuma yazma öğretimi sürecinde ailelerin çocukları okula göndermeleri dışında olumlu bir katkıları bulunmamaktadır. Ailelerin maddi durumlarının kötü olmasından dolayı öncelikleri geçim sıkıntısı olmuş ve bu yüzden çocuklarının eğitimi arka plana atılmıştır. Bunun yanında ailelerin Türkçe'yi tam olarak bilmiyor olmalarının çocuklarının okuma yazma öğretiminde katkı sağlayamamalarına neden olduğu söylenebilir. Velilerin ilgisizliği farklı araştırmalarda da belirtilmiştir. Örneğin, Güngör (2015) ekonomik olarak zor durumda olan aileler çocuklarına gerekli ilgiyi göstermemekte ve öğretmenlerle çocuklarının durumu hakkında görüşmemektedirler. Gözübüyük (2017) ise ailelerin dil konusunda yeterli olmamaları nedeniyle çocuklarının eğitime gerekli desteği sağlamadığını belirtmiştir.

Suriyeli göçmen çocukların okuma yazma öğretimi sürecini sınıfların kalabalık olması, bu öğrenciler için yeterli materyallerin bulunmaması ve Suriyeli öğrencilerin kendi arasında Arapça konuşmaları da okulun ortamı ve imkânları bakımından olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuca benzer şekilde Levent ve Çayak (2017 )'de çalışmasında okullarda yeterli imkânların olmamasından ve alt yapı eksikliklerinde dolayı bu süreçte sıkıntılar yaşandığını vurgulamıştır.

Suriyeli göçmen çocukların okuma yazma öğretiminde materyal eksikliğinden dolayı öğretmenler kendi hazırladıkları materyallerden ve videolardan yararlanmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler görselleri ve kaynak kitapları kullanmışlardır. Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) çalışmaları Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan materyal eksikliğini destekler şekilde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin kendi hazırladıkları materyalleri kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Biçer ve Kılıç (2017) kullanılan kitapların yetersizliğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için aldığı rehberlik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu görülmektedir. Verilen bu eğitimlerin Türkçeyi bilen öğrencilere yönelik olduğu ve psikolojik sorunları olan öğrencileri kapsamadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlere yönelik rehberlik hizmetlerinin yetersizliği ile ilgili İmamoğlu ve Çalışkan (2017) çalışmalarında öğretmenlerin yeterli rehberlik hizmeti alamadan kendi bilgi ve becerileriyle baş başa bırakıldıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi nitelikli eğitim almalarının gerekliliği Sağlam ve Kanbur (2017), Gözübüyük (2017), Sakız (2016)'ya ait çalışmalarda benzer şekilde ifade edilmiştir.

Suriyeli göçmen çocukların okuma yazma öğretiminde genel olarak uyum, dil problemi, motivasyon sorunu, materyal eksikliği, hazırbulunuşluk yetersizliği, alfabelerinin ve yazı yönlerinin farklılığı, psikolojik sorunlar ve eğitim-öğretim plansızlığı sorunlarının yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İlgili alan yazında da yabancıların eğitim sürecinde dil problemi sıklıkla ön plana çıkmıştır. Aykırı (2017), Erdem (2017), Kağnıcı (2017), Kultas (2017), Levent ve Çayak (2017) ve Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) fonetik algı yetersizliği, telaffuz güçlüğü, alfabe ve yazılış yönü farklılığı ve iletişim sorunlarını vurgulamışlardır. Moralı (2018) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan duyuşsal sorunlardan sıklıkla motivasyon eksikliğinin görüldüğünü ifade etmiştir. Galloway ve Jankins (2005) ise yabancıların sosyo-kültürel açıdan uyum sorunu yaşadıklarında içinde buldukları toplumun dilini anlayamadıklarını ve çevreyle iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli çocukların okuma yazma öğretiminde yaşanan bütün sorunların çözüm önerileri okulların araç-gereç ve derslerde kullanılacak materyaller bakımından donanımlı olması, okuma yazma eğitimi almadan önce bu çocukların Türkçe öğrenimleri iyileştirilmeli, ailelere dil eğitimi verilmeli ve çocukların sosyal becerilerinin geliştirilip, sosyal kabul ve uyum sağlanmak genel başlıkları altında toplanabilir. Alan yazında da çözüm önerileri ele alınmıştır. Örneğin, Kardeş ve Akman (2018) Suriyeli çocukların uyum problemlerinin çözümü için Türkçe dil eğitimi ve okul öncesi eğitim almaları gerektiğini ve ülkelerinde savaştan dolayı yaşadıkları travmaların etkisinin azaltılması amacıyla sosyal destek hizmetlerinin artırılması ve etkin hale getirilmesi önermişlerdir. Sarıkaya (2014) yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için öncelikle okula uyum ve temel dil problemlerinin giderilmesini vurgulamıştır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ise ana-baba eğitim seminerleri verilmesini, iletişim ve uyum problemleri yaşayan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik rehber öğretmen görevlendirmesini, yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile Türk velilerin kaynaşmalarını sağlamak adına okullarda etkinlikler düzenlenmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Suriyeli çocuklara okul öncesi eğitimine tabi tutulmalıdır.
2. Dil eğitimi ile ilgili ders saatleri Suriyeli öğrencilere daha fazla verilmelidir.
3. Öğretmenler tarafından kullanılan öğretim yöntemi ve teknikleri Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmelidir.
4. Öğretmenlere Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte hizmet öncesi, hizmet içi ve rehberlik eğitimleri verilmelidir.
5. Suriyeli öğrencilerin dil ve sosyal uyum becerilerini geliştirecek drama, tiyatro, sosyal kulüp vb. sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve öğrencilerin bu

etkinliklerin bir parçası olması sağlanmalıdır.

6. Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik dil eğitimi ve sosyalleştirme çalışmaları planlanmalıdır.

7. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programına iki dillilik, çok kültürlülük konularına ilişkin lisans düzeyinde dersler eklenebilir.



## KAYNAKÇA

Acat, B. , Özsoy, U. (2006) Ses temelli Cümle Yöntemiyle İlk okuma Yazma Öğretiminde karşılaşılan Güçlükler. 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara. KÖK Yayıncılık.

Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 68-77 [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/191.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/191.pdf) adresinden erişilmiştir.

Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyüz, Y. (2000), "Resimli İlk Türkçe Alfabe ve Okuma Kitabımız ve Türk Eğitim Tarihindeki Önemi", Millî Eğitim Dergisi, 147,3-8.

Arı (2010) Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde İlköğretimin İkinci Kademesinde Öğrenim Gören Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Artut, K. (2005). "İlköğretim (1. Kademe-Birinci Sınıf) Yazı Öğretiminde Temel İlkeler", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1),69-74.

Aydın, H. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.

Azim, M. (2005). *İlk Okuma Yazma Öğretim Rehberi*. İstanbul: Zambak Yayınları.

- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Benhür, M. H. (2002). Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri Ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 87- 100.
- Bircan İ. (2003). “Eğitimde Yeni Yönelimler” CÜ Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Ulusal Sempozyumu, Sivas.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (2005). *İlk okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi Gül, S. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Bu Süreçte Kullanılan Kitaplara Yönelik Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anytalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, M. (2015). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333 - 358.
- Demirel, Ö (2012). *Eğitim Sözlüğü*. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. , Güneş H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, O. , Biçer, N. & Bozkırlı K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde

karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. 1, 51-69

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

Erginer, E. (1996). İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ferah, A. (2005). Türkçe İlk Okuma Yazmayı Öğrenme, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Galloway, F. J. ve Jenkins R. J. (2005). "The Adjustment Problems Faced by International Students in the United States: A Comparison of International Students and Administrative Perceptions at Two Private, Religiously Affiliated Universities."

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gözübüyük (2017) Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1),119-152.

Güleryüz, H. (1991). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Semih Eğitim Kültür Yayınları.

Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güngör, F. ,Şenel, E. ,A.(2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim -öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.

İmamoğlu, H. V. & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop İli örneği, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi,7(2),529-546.

Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.

Kan, M. O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.

Kardeş, S. Ve Akman, B.(2018).Suriyeli mültecilerin Eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*,17(3),1224-1237.

Kesginç, Ş.(2011). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Kök Yayıncılık, Ankara.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B. (2005). *Türkçe Ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.

MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. *NASPA Journal*, 42/2.

Öz, M.F. (2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özcan, E. (2003). “1948–1968 İlkokul Türkçe Programlarında İlk okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Yöntemi (Karşılaştırmalı Çalışma)”, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323

Sakız Halis, (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.

Sarıkaya, H.S. (2014). “Belçika Flaman Bölgesi Eğitim Sisteminde Türk Kökenli Çocukların Yaşadığı Temel Eğitim Sorunların İncelenmesi”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8,246-260.

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

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). “İlk okuma Öğretiminde Ses

Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14-16 Kasım 2005. Ankara: Sim Matbaası.

Tankersley, K. (2003). *The threads of reading strategies for literacy development*. Virginia: ASCD.

TDK (Türk Dil Kurumu) (1998), *Türkçe Sözlük* (9. Baskı), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.

Titiz, T. (2001). *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*, Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Way, D. P., Joiner E. G., Seaman, M.A. (2000). Writing in the Secondary foreign language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84, 2, 155-281.

Yapıcı, M. Ve N. Fidan (2006). “İlköğretim Kademesindeki Kişilik Özelliklerinin Kazandırılmasında Sınıf Öğretmenin Rolü”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı Cilt: 2, Ankara: Kök Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Basım). Ankara: Seçkin Yayınevi.

