

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı



PİKTES PROJESİ KAPSAMINDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Merve NASİFOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Muammer BAHŞİ

Elazığ, 2023

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Yüksek Lisans Tezi

**Tez Başlığı: PİKTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin
Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

Tez Yazarı: Merve NASİFOĞLU

İlk Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi:

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Muammer BAHŞI

İmza

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

.....

Üye: Doç. Dr. Eyüp BOZKURT

.....

Üye:

.....

ONAY

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “PİKTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

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

Merve NASİFOĞLU

İmza

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca her aşamada bana yol gösteren, beni sabır ve hoşgörü ile dinleyen ve kıymetli fikirleriyle desteğini hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Muammer BAHŞİ' ye teşekkür ederim. Araştırma verilerini toplamama katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen ve yaşamım boyunca her anımda yanımda olan annem Emel Binbaşoğlu ve babam Emin Binbaşoğlu' na teşekkür ederim.

Değerli fikirleriyle ve düşünceleriyle bana yol gösteren, her zaman yanımda olan, beni hep destekleyen, anlayış, saygı ve hoşgörüsünü her zaman örnek aldığım sevgili eşim Mahmut Nasıfoğlu' na sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Merve NASİFOĞLU

Elazığ, 2023

ÖZ

PİKTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Merve NASİFOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

2023, Sayfa: XI+73

Bu çalışmada PİKTES projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik görüşleri ele alınmıştır. Öğretmenler Türkçe öğretimini dört temel beceri, materyaller, yöntem ve teknikler, alınan eğitimler ve yaşanan problemler açısından görüşme formlarını doldurarak görüşlerini belirtmiştir. Araştırma nitel araştırma yönteminden olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. PİKTES kapsamında bir ilde görev yapan 20 öğretmenin görüşlerinden elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda PİKTES kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde belirli alanlarda sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bulgulara göre konuşma ve yazma becerisi, ders materyalleri, kültürel farklılıklar, dil ve alfabe farklılıkları en belirgin sorunlardır. Öte yandan alınan eğitimlerin sağladığı katkılar, mesleki gelişim ve deneyim kazanma, ölçme ve değerlendirme, kullanılan yöntem ve teknikler açısından öğretmenlerin kendini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, PİKTES, Yabancı uyruklu öğrenciler

ABSTRACT

Investigation of the Views of Classroom Teachers Working within the Scope of PIKTES Project on Teaching Turkish

Merve NASİFOĞLU

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Education Sciences

Department of Basic Education

Classroom Education

2023, Pages: XI+73

In this study, the opinions of the classroom teachers working within the scope of the PIKTES project on teaching Turkish were discussed. The teachers expressed their opinions by filling out the interview forms in terms of four basic skills, materials, methods and techniques, the training received and the problems experienced. The research was carried out according to the phenomenology pattern from the qualitative research method. The answers obtained from the opinions of 20 teachers working in public schools in a city affiliated with PIKTES were analyzed using the content analysis method. As a result of the research, it was determined that the classroom teachers working within the scope of PIKTES had problems in certain areas in teaching Turkish. According to the results, speaking and writing skills, course materials, cultural differences, language and alphabet differences are the most obvious problems. On the other hand, it was concluded that the teachers improved themselves in terms of the contributions of the trainings, professional development and gaining experience, measurement and evaluation, and the methods and techniques used.

Keywords: Turkish teaching, PIKTES, foreign students

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırma Problemi.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı (alt amaçlar/hipotezler)	2
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Araştırmanın Sayıltıları.....	3
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6 Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN.....	5
2.1 Göç.....	5
2.2 Göç Türleri.....	6
2.3 Suriye’den Türkiye’ye Yapılan Göç	6
2.4 Göçün Çocuklara Etkisi	11
2.5 Suriye’den Türkiye’ye Göç Eden Çocukların Eğitimi	12
2.5.1 Türk Eğitim Sisteminde Suriyeli Öğrenciler	13
2.5.2 Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)	13
2.5.3 YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi)	14
2.5.4 PİKTES	14
2.5.5 Uyum Sınıfları	15
2.6 Suriyeli Çocukların Eğitiminde Yaşanan Problemler	15

2.7.	İlgili Araştırmalar	16
2.7.1.	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	16
2.7.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	18
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		20
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ		20
3.1.	Araştırmanın Modeli	20
3.2.	Çalışma Grubu	20
3.3.	Veri Toplama Araçları	22
3.4.	Araştırma Süreci	22
3.5.	Verilerin Analizi	23
3.6.	Geçerlilik ve Güvenirlilik	23
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		24
IV. BULGULAR		24
4.1.	Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	24
4.2.	İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	27
4.3.	Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	30
4.4.	Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	32
4.5.	Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	35
4.6.	Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	37
4.7.	Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	39
4.8.	Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	42
4.9.	Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	45
4.10.	Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	47
BEŞİNCİ BÖLÜM		50
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER		50
5.1.	Tartışma ve Sonuç	50
5.2.	Öneriler	55
5.2.1.	<i>Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler</i>	<i>55</i>
5.2.2.	<i>Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler</i>	<i>56</i>
KAYNAKLAR		57
EKLER		64
İZİN BELGELERİ		68
ÖZGEÇMİŞ		73

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri	21
Tablo 2 Türkçe Öğretiminde Dört Temel Beceride Mesleki Yeterliliğe İlişkin Görüşler	24
Tablo 3 Öğrencilerin Dört Temel Beceriden Daha Çok Zorlandığı Alana İlişkin Görüşler	27
Tablo 4 Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Alınan Eğitimlerin Katkılarına İlişkin Görüşler	30
Tablo 5 Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler	33
Tablo 6 Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallerin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	35
Tablo 7 Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye İle İlgili Yapılanlara İlişkin Görüşler	37
Tablo 8 Farklı Kültürden Öğrencilerle Eğitim ve Öğretim Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler	39
Tablo 9 Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretmenin Katkısına İlişkin Görüşler	42
Tablo 10 İmkân Olsa Türkçe Öğreticiliği ya da Sınıf Öğretmenliği Yapmaya İlişkin Görüşler	45
Tablo 11 Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Yönelik Önerilere İlişkin Görüşler	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler(goc.gov.tr).....	9
Şekil 2 Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı (goc.gov.tr)	10
Şekil 3 2023 yılı itibariyle geçici barınma merkezlerinde kalan Suriyelilerin sayısı (goc.gov.tr).....	10
Şekil 4 Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı (goc.gov.tr).....	12



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

PİKTES: Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

İBÜN: İstanbul Bilgi Üniversitesi

ÇOÇA : Çocuk Çalışmaları Birimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

GİGM: Göç İdareleri Genel Müdürlüğü

TDK: Türk Dil Kurumu

EKLER LİSTESİ

Ek 1 Görüşme Formu.....	64
Ek 2 Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	66
Ek 3 Etik Kurul Onayı	68
Ek 4 Araştırma İzin Belgeleri	69
Ek-5 Orijinallik Raporu.....	72



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Göç belirli bir insan topluluğunun dini, ekonomik, siyasal, sosyal ya da başka sebeplerden dolayı geçici veya kalıcı olarak bir yaşam yerinden başka bir yaşam yerine coğrafi olarak yer değiştirme hareketidir (Özer, 2004). İnsanlar kimi zaman daha iyi şartlarda yaşayabilmek, aradığını bulabilmek; kimi zaman da bulunulan yer yaşanılmaz durumda olduğu için mecburi olarak yer değiştirmek zorunda kalmışlardır (Akdeniz, 2018).

Türkiye kimi zaman göç almış kimi zaman da göç vermiştir. Türkiye’de oluşan bu göç hareketleriyle birlikte kültürel kimlikler ve yaşanan şehirler de şekillenmiştir. Yaşanılan bu göçlerle birlikte ekonomik şekillenmeler, yeni kimlik oluşumu ve yaşam biçimlerinde de değişimler meydana gelmiştir (Karasu, 2018). Türkiye’deki son göç hareketi ise Suriye’de 2011 Mart ayında başlayan ve hala devam etmekte olan çatışmalar sebebiyle Suriyeli insanların ülkemize gelmesiyle oluşan göçtür (Kara ve Tüysüzer, 2017).

Bir yerden başka bir yere göç etmek zorunda kalan insanlar gittikleri ülkelerde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Çünkü gittikleri ülkenin kültürel yapısı, özellikleri vb. birçok faktör; kişiler arasında uyumsuzluk gösterebilmektedir. Bu uyumsuzluk ve problemten en çok etkilenen kesim ise göç eden çocuklardır. Bu çocuklar yoksulluk, sosyal ve kültürel uyumsuzluk, yorucu ve tehlikeli olan işler, sağlık koşullarının yetersizliği ile dil engelleri gibi olumsuzluklardan ötürü eğitim dışı kalabilirler (Erdem, 2017). Çocukların gelişmesinde eğitim çok önemlidir ve bu durum evrensel bir hak olarak tanınmıştır. Bu yüzden Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. Maddesi bu sözleşmeyi imzalayan devletleri eğitim hakkını yerine getirme konusunda mecburi kılmıştır. Bulundukları yerden göç etmiş olmak çocukların eğitim hakkının elinden alınmasına neden gösterilemez. Çocuklara eğitim hakkı göç edilen yerde de olsa sağlanmalıdır (BMMYK, 1994). Durumun aslına bakıldığında göç eden yerde eğitim gören çocuklar birçok konuda sıkıntı yaşamaktadır. Çocukların büyük çoğunluğu maddi imkansızlıklar,

ayrımcılık, dil öğreniminde sıkıntılar ve sosyal çevreden uzak kalma, arkadaş edinememe gibi problemlerle karşı karşıyadır (Sayın ve ark. 2016).

Suriye'den Türkiye'ye bu göç hareketinin eğitimsel boyutuna bakıldığında; Suriyeli öğrencileri eğitime teşvik etmek ve eğitimlerini destekleyerek okullaşma oranını arttırarak Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak amacıyla atılan en önemli adımlardan biri Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) dir. Bu proje ile birlikte resmi okullar ve geçici eğitim merkezlerinde öğrencilerin Türkçe öğretimine ağırlık verilmektedir (Taştan ve Çelik, 2017).

1.1 Araştırma Problemi

Bu araştırma PİKTES kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreticiliği yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenerek Türkçe öğretimi ile ilgili eksiklikleri bulmak ve Türkçe öğretiminin daha yararlı hale gelmesi için neler yapılabileceği sonuçlarını ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri bulmak için yapılmıştır

1.2 Araştırmanın Amacı (alt amaçlar/hipotezler)

Bu araştırmanın amacı PİKTES projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceri, materyaller, yöntem ve teknikler, alınan eğitimler ve yaşanan problemlere yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıda verilen 10 soruya yanıtlar aranmıştır.

1.Türkçe öğretiminde dört temel beceride (Dinleme, konuşma, okuma, yazma) kendinizi mesleki olarak yeterli hissediyor musunuz? Yetersiz/eksik gördüğünüz alanlar nelerdir?

2.Öğrencileriniz dört temel beceriden hangi alanda daha çok zorlanmaktadır?

3. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili katıldığınız eğitimlerin size katkıları nelerdir?

4.Yabancılara Türkçe öğretiminde yararlandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?

5.Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullandığınız materyaller (kitap, yardımcı kitap vs.) yeterli mi?

- 6.Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili neler yapıyorsunuz?
- 7.Farklı kültürden öğrencilerle eğitim ve öğretim yaparken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 8.Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmenin size katkısı oldu mu? Bunlar nelerdir?
- 9.İmkânınız olsa Türkçe öğreticiliğine devam eder miydiniz? Yoksa sınıf öğretmenliğine mi geçerdiniz?
- 10.Suriyelilere Türkçe öğretimine yönelik önerileriniz nelerdir? (Program, Kazanımlar, Materyaller vs.)

1.3 Araştırmanın Önemi

Suriye'den Türkiye'ye 2011 yılından itibaren göç etmek zorunda kalan insanlar olmaktadır. Türkiye bu insanlara geçici koruma statüsü vermiştir. Bu statüdeki insanların eğitim ve öğretim faaliyetleri planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı kapsamındaki PİKTES projesinde; sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve PDR öğretmenleri bu öğrencilere eğitim ve öğretim vermektedir. Bu eğitim Geçici Eğitim Merkezleri, Halk Eğitim Merkezleri ve devlet okullarında gerçekleşmektedir. Öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre etmek için devlet okullarında karma eğitim de verilmektedir Suriyeli öğrencilere eğitim ve öğretim faaliyeti sağlayan öğretmenler yüksek öğretimde gördükleri derslerin aktarımından ve karşılaşmayı düşündükleri öğrenci profilinden farklı bir durumla karşı karşıyadırlar. Bu öğretmenlerin görüşlerinin alınması; eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi, yaşanan problemlerin tespit edilmesi ve çözüm bulunması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda Suriyelilere Türkçe öğreten sınıf öğretmenlerinin belirtilen alt problemler dahilinde görüşlerinin incelenerek bu durumla ilgili çözüm önerileri geliştirilmiştir.

1.4 Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışma PİKTES projesi kapsamındaki bir ilde; Geçici Eğitim Merkezlerinde ve Suriyeli öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu devlet okullarında görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile gönüllülük esasına dayanarak yapılmıştır. Uzman görüşü alınarak

hazırlanan sorular araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine yöneltilmiş olup verilen cevaplar değerlendirmeye alınmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmada öğretmenlere uygulanan görüşme formları sadece bir il ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten sınıf öğretmenleri ile yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşme 20 kişi ile sınırlıdır.

3. Araştırmada elde edilen bulgular görüşme formlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Dil: İnsanların düşüncelerini ve duyduklarını iletmek için kelime ve işaretlerle yaptıkları anlaşma (TDK).

Göç: Ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerden dolayı bireylerin ya da belirli toplulukların bulundukları yerden başka bir yere gitme işi, taşınma (TDK).

PIKTES: Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Göç

Türk Dil Kurumu (TDK)' nun göre; siyasi, ekonomik veya toplumsal nedenlerden ötürü bireylerin ve grupların bulundukları yerden başka bir yere, farklı bir ülkeye gitmesi olayına göç denir (TDK, 2015).

İnsanın doğup büyüdüğü ve yaşadığı yer arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Canlılar arasında özel bir yere sahip olan insanın ve ona ait olan unsurların oluşmasında ve gelişip ilerlemesinde bulunulan sosyal ve fiziksel ortamın önemi büyüktür (Güvenç, 1996: 21; akt. Ekici, Tuncel, 2015). Fiziki olarak değişikliğe neden olduğu için göç; insanları fiziksel, psikolojik vb. birçok yönden etkileyebilir. Göç insanı bu yönlerden etkilediği için dolayısıyla toplumu da etkileyen bir durumdur (Ekici, Tuncel, 2015) Göç yalnızca coğrafi olarak yer değiştirme olmamakla birlikte toplumları sosyal, ekonomik, psikolojik, kültürel ve siyasal olarak da etkileyen ve toplum özelliklerini değiştiren bir nüfus hareketliliğidir (Özer, 2004: 11; akt. Karasu, 2018)

İlk insanlardan itibaren başlayan yer değişimleriyle birlikte maddi, manevi unsurlarla farklı kültürlerden etkileşimler meydana gelmiştir. Birey ve toplulukların bu kültürel etkileşimleri ve bu etkileşimle birlikte değişimin olması kültürleşmeyi meydana getirmiştir (Güvenç, 1999:122). İnsanlık tarihinde yazının bulunması ve yayılması, tekerleğin bulunması, çeşitli hastalıklar ve tedavileri gibi birçok önemli gelişme göçlerle beraber bütün dünyaya taşınmıştır (Yılmaz, 2014).

Göç etmek zorunda kalan kişilerden çoğu umutla başladıkları yolculuklarını tamamlayamazlar. Kimisi bu yoldaki kötü şartlardan dolayı vefat eder. Yolculuklarını tamamlayabilen kesimin az bir kısmı normal yaşam standartlarında hayatlarına devam edebilirler. Fakat göç edenlerin büyük çoğunluğu kötü koşullar altında sokaklarda veya kalabalık bir şekilde olumsuz şartlardaki evlerde hayata tutunmaya çalışır. Bundan dolayı tarih boyunca devam eden mültecilik probleminin ortaya çıkardığı olumsuzlukların azaltılması ya da çözüme ulaşması için birçok adım atılmıştır (Çiçekşöğüt, 2017).

2.2. Göç Türleri

Geçmişten günümüze hala devam etmekte olan göçler kendi arasında belirli nedenlere göre sınıflandırılmaktadır. Göçler zorunlu göçler ve gönüllü yapılan göçler olmak üzere iki bölümde incelenebilir. Gönüllü göçler merak gidermek, yeni yerler keşfetmek, ekonomik durumları düzelmek, daha fazla maddi olanaklara sahip olmak ve gelecek nesilleri garantiye almak gibi nedenlerden dolayı; bulunulan durumu iyileştirmek, daha iyi hale getirmek amacıyla yapılan göçlerdir. Zorunlu göçler ise insanların can ve mal güvenliğinin olmaması, savaş, afet, terör, toplumsal baskılar gibi nedenlerden dolayı kişilerin kendilerini ve ailesini korumak için mecbur kaldıkları, kendilerine güvenli bir alan oluşturmak amacıyla yapılan göçlerdir (Avşar, 1995).

Bir başka tanıma göre göçler iç göçler ve dış göçler olmak üzere iki şekilde incelenebilir. İç göç ülke içinde yapılan; bir bölgeden başka bölgeye olan göç çeşididir. Dış göç ise farklı bir ülkeye gerçekleşen göç hareketidir (Sağlam, 2006).

Ekici ve Tuncel'in tanımlamalarına göre ise göç bireylerin ya da toplulukların kendi istekleriyle özgür olarak gerçekleştirebileceği gibi kendi istekleri dışında mecburi veya zorlamayla da olabilir. Göç bireysel ya da kitlesel bir şekilde meydana gelebilir. Göçün nedenlerinin ve nasıl olduğunun bilinmesi göçün etkilerinin anlaşılır olması açısından önemlidir (Ekici, Tuncel, 2015).

2.3. Suriye'den Türkiye'ye Yapılan Göç

Suriye'de 2011 yılında mart ayında başlayan Esed rejimine karşı bir takım yasal hak, istek ve talepleri olmuştur. Esed rejimi ise bu talepleri şiddet yoluyla bastırmaya çalışmış ve barışçıl protestolara bile silahlı ve kanlı karşılık verilmiştir. Bu durum Suriye' de iç karışıklık ve dolayısıyla da iç savaş olmasına neden olmuştur. Yaşanan bu iç savaş ve katliamlar Suriyelileri yakın ülkelere göçe maruz bırakmıştır (Yılmaz, 2014).

Suriye'den Türkiye' ye yapılan göçe bakıldığında bu göçün dış göç olduğu, zorunlu olarak yapıldığı ve kitlesel olduğu görülmektedir. Hangi sebeple olursa olsun göç hem göç edenler hem de göç edilen yerdeki kişiler açısından bir takım zorluk ve sıkıntıları da birlikte getirmektedir (Ağır, Sezik, 2015)

Suriyeliler ülkemize gelirken yayın organları başta olmak üzere birçok alanda belirli bir statüleri bulunmamakla birlikte misafir olarak adlandırılmıştır. Türkiye bu insanların temel ihtiyaçlarını belirli ölçüde karşılamaya çalışmıştır. Fakat misafir kavramı yeterli hukuki statüleri kapsamadığından dolayı farklı bir isim bulma arayışına gidilmiştir (Aktaş, 2018).

Birleşmiş Milletlerin varlığından dolayı göç iki ülkenin birbiri ile sorunu olmaktan ziyade artık uluslararası bir sorun olmuştur. Mültecilere yönelik siyasi, ekonomik, kültürel durumları düzenleyen ilk anlaşma 1951 yılında hazırlanmış Cenevre Sözleşmesidir. 2.Dünya Savaşı ile birlikte insanlar mecburen ülkelerinden göç etmek durumunda kalmıştır. Bu durumdan dolayı Birleşmiş Milletlerin bu problemlere bir çözüm bulması ihtiyacı belirlemiştir. Geçmiş yıllardaki sığınma ve göç olayları ile ilgili sorunlara fayda sağlamayan çalışmalar da dikkate alınarak 1951 yılında mültecilerin sığındığı ülkelerdeki siyasal, hukuki, kültürel, ekonomik sorunları içinde barındıran Cenevre Sözleşmesi hazırlanmış ve 22 Nisan 1954 tarihinde kabul edilmiştir (Barkın, 2014). Bu sözleşmeye göre mülteci olabilmek için beş şart vardır;

- 1) Irk, din ve siyasi olarak belirli bir düşünce yapısına sahip olarak o toplumsal gruba dahil olma,
- 2) Belirli sebeplerden dolayı zulme uğramaktan korkma,
- 3) Vatandaşlığının bulunduğu ülkede bulunmama,
- 4) Ülkesinin sağladığı koruma ve haklardan faydalanamama ve korkudan dolayı faydalanmayı istememek,
- 5) Vatansız kalmak ve yaşadığı ülkeye geri dönememek.

Bu beş niteliğin yanında mülteci olabilmek için coğrafi bakımdan da gerekli şartları sağlamak gereklidir. Bu sözleşme kapsamında Türkiye belirli haklardan ‘coğrafi sınırlama hakkını’ kullanarak mülteci statüsüne yalnızca Avrupa’ dan gelenleri kabul ettiğini belirtmiştir (Buz, 2008).

Suriye’deki iç çatışma ve sonrasındaki savaştan dolayı olan göçün genel sebeplerine bakıldığında;

1) Suriye halkının kendi isteklerinin yerine getirilecek siyasî bir anlaşma durumunun olmaması ve özgür olmak isteyen halkın ilgi ve ihtiyaçlarını görmezden gelen otorite ile aşırı İslami örgütler arasında oluşan şiddet durumlarının artması. Bu anlaşmazlıklar sonucu Suriye’de yaşam sıkıntılı hale gelmiştir ve kadın, çocuk demeden Suriye halkı göç etmek zorunda kalmıştır.

2) Göçmenlerin kendi ülkelerinde meydana gelen savaşa katılmayı reddetmeleri ve ülkelerinde kalırlarsa askere zorla alınacakları durumundan korkmaları

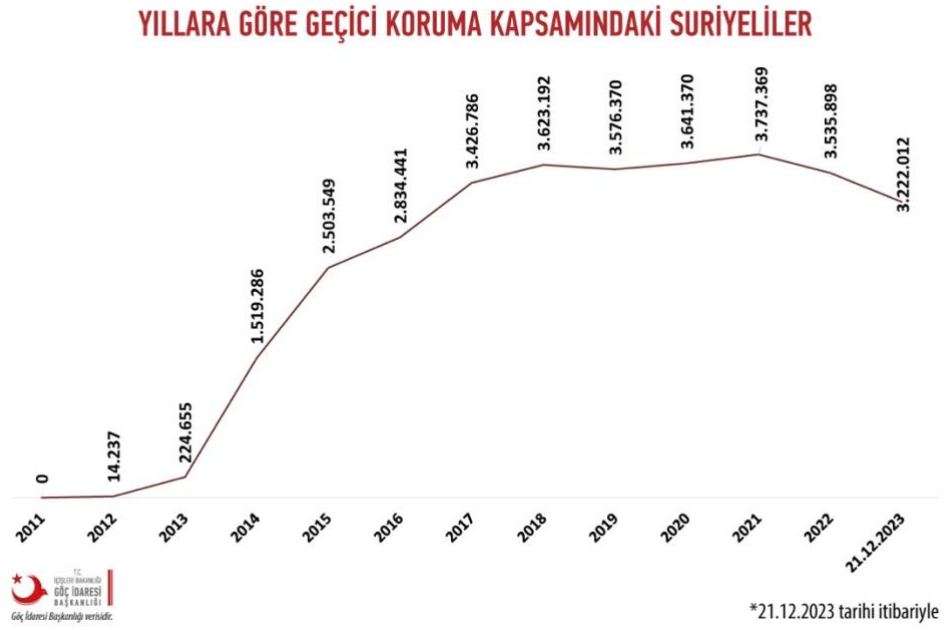
3) Ölüm ve savaştan kaçıp ülkelerinde ulaşamadıkları maddi imkânlarla ve eğitim imkânlarına göç ettikleri yerde ulaşabilme isteği bulunmaktadır (Neccar, 2016).

Suriye’de olan iç savaş nedeniyle kaçan mültecilerin yaşadığı olumsuz olaylar gösteriyor ki; bir bölgede ortaya çıkan göç olayı yalnızca o bölgeyi değil küresel olarak bütün dünyayı etkilemektedir ve bu duruma seyirci kalınmamaktadır (Kaypak ve Bimay, 2016).

1951 yılında imzalanan Cenevre Sözleşmesi’nin maddelerinden birine göre yalnızca Avrupa ülkelerinden kaçıp gelen; zulme uğramış kişiler mülteci ya da sığınmacı olarak adlandırıldığı için; Suriye’den Türkiye’ye göç eden kişilere mülteci statüsü verilmemiştir (Kara ve Tüysüzer, 2017; GİGM, 2014). Bu nedenle Türkiye’de Bakanlar Kurulu tarafından 13 Ekim 2014 tarihinde çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği ile birlikte göç eden Suriyeli insanlara geçici koruma statüsü sağlanmıştır (Kağnıcı, 2017).

Kendi ülkelerinden sınırlarımıza gelmekte olan Suriyeli insanlara karşı Türkiye ‘Açık Kapı’ politikası uygulamıştır. Göç idaresinin tanımlarına göre ‘geçici koruma’ kavramı; ülkesinden ayrılmak zorunda kalmış ve ülkesine geri dönemeyen acil ve geçici olarak korunma isteğinde olan ve kitleler halinde sınırlarımıza gelen; ayrıca uluslararası koruma statüsü tanımlama işlemi yapılamayan yabancılara yönelik korumadır. Geçici koruma kavramı kitlesel olarak ortaya çıkan göç durumlarında acil çözüm yöntemi olarak geliştirilmiş bir koruma yöntemidir. Devletlerin geri göndermeme durumlarında topluluk olarak ülke sınırına gelen kişilere vakit kaybetmeden yapılan hızlı ve pratik bir yöntemdir(GİGM, 2014).

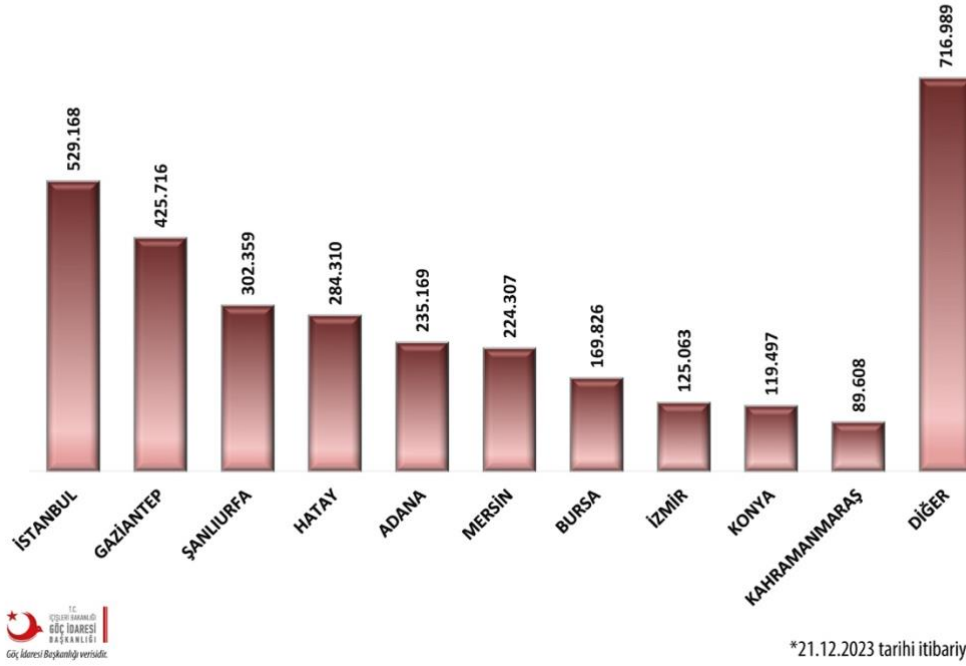
Türkiye yakınında meydana gelen büyük ve kitlesel göç olayına ve yaşanan insanlık dramına sessiz kalmamıştır ve diğer ülkelerin yapmadığı birçok politikayı uygulamaya koymuştur. Bu bağlamda Batılı ülkeler, ülkelerine göç etmek isteyen Suriyelileri almak istemeyip sınırlarını kapalı tutarken; Türkiye Suriyelileri en baştan beri açık kapı politikası ile ülkemize almıştır. Bugünün şartlarında Türkiye dünyada ülkesine en çok sığınmacı alan ülke haline gelmiştir (Alptekin ve diğ. 2018).



Şekil 1 Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler(goc.gov.tr)

Suriye’den Türkiye’ye göç eden insanlara Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) tarafından sığınma yardımı sağlanmaktadır. Göç eden bazı insanlar sınırlardaki kamplara, çadır kentlere yerleştirilmiştir. Geri kalan büyük bir kısım ise kamplar dışında İstanbul, Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa başta olmak üzere diğer şehirlere dağılmıştır (Kaypak, Bimay, 2016).

GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURİYELİLERİN İLK 10 İLE GÖRE DAĞILIMI



Şekil 2 Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı (goc.gov.tr)

GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLERİN GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİNE GÖRE DAĞILIMI (7 İLDE 9 BARINMA MERKEZİ)

İL	GBM ADI	GBM MEVCUDU	TOPLAM MEVCUT
ADANA (1)	Sarıçam	14.344	14.344
HATAY (3)	Altınözü	7.753	15.143
	Yayladağı	3.393	
	Apaydın	3.997	
KAHRAMANMARAŞ (1)	Merkez	14.919	14.919
OSMANİYE (1)	Cevdetiye	8.667	8.667
MALATYA	Beydağı	11.580	11.580
TOPLAM		64.653	
GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİ DIŞINDA BULUNAN SURİYELİ SAYISI			3.157.359



*21.12.2023 tarihi itibarıyla

Şekil 3 2023 yılı itibarıyla geçici barınma merkezlerinde kalan Suriyelilerin sayısı (goc.gov.tr)

Göç idaresinin Aralık 2016 tarihindeki verilerine göre 10 şehirde 26 geçici barınma merkezi kurulmuştur. Bu geçici barınma merkezleri 256.971 Suriyeliye ev sahipliğinde bulunmaktadır. Ayrıca geçici barınma merkezleri dışında 2.521.907 Suriyeliye gıda, sağlık ve eğitim gibi alanlarda yardım sağlanmaktadır (GİGM, 2016). Fakat Aralık 2022 tarihi itibarıyla Suriyelilerin iş olanaklarının artması, yerleşik düzene geçmesi, mahallelere taşınmaları sebebiyle bu geçici barınma merkezlerinin çoğunluğu kapatılmış ve 5 şehirde 7 geçici barınma merkezi kalmıştır.

Suriye’den Türkiye’ ye olan göç dalgası başlangıçta geçici ve kısa süreli bir durum gibi görülse de; zaman geçtikçe bu durum kalıcı hale gelmiştir. Dolayısıyla toplumsal, ekonomik, siyasi, eğitim gibi birçok konuda uyum problemleri ve güvenlik açıkları oluşmaya başlamıştır. (Topçuoğlu vd., 2015). Suriyelilerin bulundukları her ilde farklı farklı ihtiyaçlar, beklentiler, problemler meydana gelmektedir. Başta dil sorunu olmak üzere barınma, sağlık, eğitim, istihdam ve hukuki işlemler gibi birçok konuda problemler oluşmuştur. (Alptekin ve diğ. 2018).

2.4. Göçün Çocuklara Etkisi

Bir yerden başka bir yere göç etmek zorunda kalan insanlar gittikleri ülkelerde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Çünkü gittikleri ülkenin kültürel yapısı, özellikleri vb. birçok faktör; kişiler arası uyumsuzluk gösterebilmektedir. Bu uyumsuzluk ve probleminden en çok etkilenen kesim ise göç eden çocuklardır. Bu çocuklar yoksulluk, sosyal ve kültürel uyumsuzluk, yorucu ve tehlikeli olan işler, sağlık koşullarının yetersizliği ile dil engelleri gibi olumsuzluklardan ötürü eğitim dışı kalabilirler (Erdem, 2017).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası alanda söz hakkı olan beyannamelerde mülteci çocukların birçok hakkından bahsedilmektedir. Bu haklardan biri de eğitim hakkıdır. Fakat mülteci statüsünde olan ailelerin çoğunluğunun eğitsel ve sosyoekonomik açıdan yetersiz olması ailelerin çocuklarını olumsuz etkilemektedir (Erdem, 2017).

Göç kararında etkisi bulunmayan ve ona isteği sorulmadan zorunlu olarak göçe maruz bırakılan çocuklarda göçün etkileri oldukça büyüktür. Çeşitli nedenlerle göçe mecbur kalan ailelerin yaşadığı problemler ve sorunlar çocukları olumsuz olarak

etkilemektedir. Bu çocuklar hem kendi ailesi içerisinde hem de göç ettikleri yerdeki diğer çocuklar karşısında dezavantajlı duruma gelmektedir. Bu çocuklar temel yaşam hakkı olan beslenme, barınma, sağlık ve eğitim haklarından eksik kalmaktadırlar. Göç yaşamı bu çocukların psikolojik, fiziksel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyerek kalıcı iz bırakmaktadır (Kara ve Nazik, 2018).

Yaşadıkları yeri bırakıp başka yere göç etmek zorunda kalan bireyler yaşamlarındaki bu köklü değişimle beraber birçok zorlukla karşılaşır ve bu zorluklarla mücadele ederler. Bu mücadele çocuklara oranla yetişkinler için daha kolay halledilebilir. Çünkü yetişkinler geldikleri yeni ortamda kendilerine tanıdık ve güvenli bir ortam oluşturabilirler. Fakat göçe maruz bırakılan çocukların yeni yaşam koşullarına adapte olurken bu zorluklarla başa çıkabilmek için desteğe ve eğitime ihtiyaçları vardır. Eğitim çocukların güven duygusunun gelişmesi, empati becerilerinin artması, saygı, sevgi, korkularla başa çıkabilmek ve psikososyal gelişimleri için çok önemli bir unsurdur (Özdemir ve Budak, 2017).

2.5. Suriye’den Türkiye’ye Göç Eden Çocukların Eğitimi

GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURIYELİLERİN YAŞ VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.684.355	1.537.657	3.222.012
0-4	257.784	241.540	499.324
5-9	260.993	246.333	507.326
10-14	182.349	171.625	353.974
15-18	124.251	112.560	236.811
19-24	196.773	169.012	365.785
25-29	175.714	142.868	318.582
30-34	127.337	105.845	233.182
35-39	107.083	90.209	197.292
40-44	75.784	69.102	144.886
45-49	52.378	54.276	106.654
50-54	40.413	42.027	82.440
55-59	31.640	33.694	65.334
60-64	20.901	22.712	43.613
65-69	14.448	15.950	30.398
70-74	8.506	9.456	17.962
75-79	4.228	5.157	9.385
80-84	2.092	2.832	4.924
85-89	1.011	1.452	2.463
90 ve üstü	670	1.007	1.677



*21.12.2023 tarihi itibarıyla

Şekil 4 Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı (goc.gov.tr)

UNESCO' nun 2011 yılındaki verilerine göre Suriyeli çocuklarda eğitimin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Çünkü okula gitmeyen Suriyeli çocuklar üzerinde yapılan araştırmalara göre bu çocuklar;

-İstismar ve kötü muameleyle karşı karşıyadırlar.

-Yaşadıkları travmadan ötürü stresle ilgili çeşitli semptomlar (umutsuzluk, tedirginlik, endişe gibi) gösterebilirler.

-Fiziksel gelişimlerini ve psikolojik gelişimlerini tamamlayamamışlardır (İBÜÇÇ, 2015).

Göçe maruz kalan çocuklara eğitim verilmesinin;

-Çocuklara yaşamlarını sürdürebilme becerisi ve yaşama umudu kazandırmak,

-Psikososyal açıdan destek olarak çocukların içinde bulunduğu zor şartları anlamlandırmasına yardımcı olmak,

-Çocukların ve ailelerin yaşadıkları stresi azaltmaya çalışarak aile yapısını ve dolayısıyla toplumu güçlendirmek gibi temel faydaları bulunmaktadır (Özdemir ve Budak,2017)

2.5.1. Türk Eğitim Sisteminde Suriyeli Öğrenciler

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü' nün 2022 yılı Ocak ayı verilerine bakıldığında eğitim çağındaki 1.365.884 Suriyeliden; eğitime erişen Suriyeli Öğrenci sayısının 935.731 ve okullaşma oranının %68,51 olduğu görülmektedir. 2014 yılından bu yana bu oran her geçen yıl artmaktadır (HBOGM, 2022). Ayrıca Suriyeli çocuklar için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devamlılığı için 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü tarafından "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" oluşturulmuştur (MEB, 2016).

2.5.2. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

Suriyelilerin Türkiye'deki eğitimine bakıldığında; başlarda göç durumunun geçici olduğu düşünüldüğünden eğitim yalnızca kamplardaki çocuklara yönelik olarak

hazırlanmıştır. Fakat 23 Eylül 2014 ‘te yayımlanan 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri genelgesi ile birlikte Suriyeli çocukların eğitim öğretim hizmetleri ile ilgili kararlar alınmıştır (Kağnıcı, 2017). Bu mevzuatla beraber Suriyelilere verilen eğitimde çeşitli illerde Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) açılmasına karar verilmiştir. GEM’ lerin amacı; göç etmek zorunda kalan çocukların eğitimlerinden eksik kalmamaları için yarım kalan eğitimlerinin devamının sağlanması, ülkelerine geri döndüklerinde veya Türkiye’deki eğitim öğretim kurumlarına geçişte sene kaybının önlenmesidir (MEB, 2018). GEM’ ler Suriye müfredatına uygun olarak Arapça eğitim ve öğretim içeren kuruluşlar olarak oluşturulmuştur. GEM’lerdeki eğitim ve öğretimler Suriyeli öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Bu öğretmenlerin maaşları ve ödemeleri UNICEF ve PTT’nin birlikte yürüttüğü proje kapsamında karşılanmaktadır (Akdeniz, 2018). GEM’ ler daha sonra MEB’ e bağlanarak buralarda Arapça derslerinin yanı sıra Türkçe dersleri de verilmeye başlanmıştır. Böylece daha fazla çocuğa ulaşarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine katkı sağlanmıştır (Usta ve diğ., 2018).

2.5.3. YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi)

Suriyeli öğrencilerin Türkçe, İngilizce ve Arapça olmak üzere not ve devamsızlık bilgilerini kontrol etmek ve mezuniyet belgelerini düzenlemek için Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) kurulmuştur (UNICEF, 2015). YÖBİS yalnızca GEM’lerde kullanılmakta olup Türk eğitim sisteminde yıllardır kullanılmakta olan e-okul sistemine benzer olan elektronik bir sistemdir. Bu program sayesinde Suriyeli öğrencinin eğitimi ile ilgili bilgilerine rahatça ulaşılmaktadır (Hüseyin, 2020).

2.5.4. PİKTES

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES), Avrupa Birliği ile yapılan FRIT anlaşması kapsamında MEB tarafından yürütülen bir projedir. Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)” anlaşması ile projenin bütçesinin tamamı doğrudan hibe yöntemiyle karşılanmaktadır. Proje 03.10.2016’ da başlamıştır ve ülkemizde 26 şehirde faaliyet göstermektedir. PİKTES’ in amacı Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Türk eğitimime erişmesini sağlamak ve bu çocukların kaliteli ve faydalı eğitime ulaşabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’nı desteklemektir (MEB, 2017). Bu projede eğitim, öğretim vermek üzere KPSS ve mülakat üstünlüğüne göre çoğunluğu sınıf öğretmenliği mezunu olmak

üzere Sınıf Öğretmeni, Türkçe öğretmeni, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Rehberlik Öğretmeni ve Arapça Öğretmeni alınmıştır. Bu öğretmenler Suriyelilerin yoğunlukta bulunduğu okullarda onlara Türkçe öğretmek, PDR hizmetlerini yerine getirmek gibi görevlerde bulunmaktadır. Projenin başlarında kamplarda ve Geçici Eğitim merkezlerinde görev alırken uyum sınıflarından sonra devlet okullarında görev yapmaya başlamışlardır (URL-1).

2.5.5. Uyum Sınıfları

2016 yılına kadar olan sürede Suriyelilerin eğitimde GEM' ler kamplar ve devlet okulları onların tercihinin bırakılmışken; 2016 yılından sonra devlet okullarında eğitim almaları için yoğun çaba gösterilmiştir. Çünkü Türkiye'nin eğitim sistemine dahil olabilmek, Türkçe' yi daha düzgün ve doğru öğrenebilmek, kültürel ve sosyal uyum açısından devlet okullarında Türk vatandaşlarıyla beraber eğitim görmek daha yararlı görülmüştür (Emin, 2019). Eylül 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı bir genelge ile birlikte Suriyeli öğrencilerden Türkçe bilmeyenlere, öğrenemeyenlere yönelik 'Uyum Sınıfları' nın açılması istenmiştir. Uyum sınıfına alınacak öğrenciler yapılacak olan yazılı ve sözlü mülakatlara göre belirlenmiştir. Bir öğrenci uyum sınıfına en fazla iki ders dönemi gidebilmektedir. İki dönem eğitim alan öğrenci sonraki eğitim-öğretim yılına kendi sınıfında devam etmektedir (MEB, 2018).

2.6. Suriyeli Çocukların Eğitiminde Yaşanan Problemler

Türkiye'de eğitim gören Suriyeli çocukların eğitiminde bazı problemler bulunmaktadır. Suriyeli veliler çocuklarının eğitimden yeterince yararlanamamaları ve okula gitmemelerinden dolayı endişe duymaktadırlar. Geçici Eğitim Merkezleri, kamplar, özel okullar ve devlet okullarında Suriyeli çocuklara eğitim imkanı tanınsa da aileler ekonomik sebeplerden ötürü çocuklarının çalışmasını istemektedir. Bununla birlikte çocukların eğitime ara vermelerinden kaynaklı Suriyeli çocukların büyük bir bölümü eğitime devam etmemektedir (Kağnıcı, 2017). Ayrıca Çocuk işçiliği ile küçük yaşta çocukları evlendirme gibi ekonomik ve kültürel nedenlerden dolayı Suriyeli çocuklar Türkiye'deki eğitimden yararlanamamaktadır (Uçak, 2017).

Suriyeli çocukların büyük bir bölümü ailenin ekonomisine katkı sağlamak ve geçim sıkıntısından dolayı çalışmak zorundadır. Ülkemizde bu yönde uygulanan politikada

Suriyeli veliler çocuklarını okula gönderme şartıyla gerekli yardım programları sunulmaktadır. Fakat bu programların çerçevesi oldukça sınırlıdır. Ayrıca veli ve öğrencilerin Türkiye’deki eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yeterince bilgisi bulunmamaktadır. Bu nedenle MEB ile UNICEF iş birliği içinde çalışarak aileleri ve öğrencileri bilgilendirmek için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. GEM’ lerdeki eğitim ücretsiz ve okul giderleri maddi durumu iyi olan veliler yardımıyla karşılanmaktadır. Bu durumda da bazı okullar bu ailelere öncelik vermekte ve geride kalan birçok öğrenci olanaklarından yararlanamamaktadır (Aras ve Yasun, 2017). Türkiye’ de eğitim gören Suriyeli çocukların velilerinde anadillerini unutma, kimliklerini yitirme, devlet okullarında zorbalık ve ayrımcılığa maruz kalma düşüncesi, kültürlerini kaybetme gibi kaygılar bulunmaktadır. Bu kaygıların en aza indirilmesi açısından ve düzenli-sistemli bir eğitim entegrasyonunun sağlanması GEM’ ler sayesinde mümkün olabilir (Uçak, 2017).

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş’a göre yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan problemler;

- Dil problemleri,
- Okul ve aile iş birliği arasındaki engeller,
- Milli Eğitim ile okul arasındaki iş birliği problemleri,
- Davranış bozuklukları,
- Öğretim süreci ile ilgili yaşanan problemlerdir. (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Figen Şen (2019) yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi yapılırken karşılaşılan problemler ve öğretmen görüşleri alınarak bu problemlerin çözüm önerileri incelenmiştir. İncelemede Kayseri ilinde MEB okullarında ve GEM’ lerde görev alan 16 Türkçe öğreticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi’ne entegre olabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerektiği, öğrencilere yönelik özel Türkçe öğretim programının

geliştirilmesi gerektiği, ailelere ve öğretmenlere gerekli eğitimler verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Aykırı (2017) yaptığı bir araştırmada sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere eğitim verirken karşılaştıkları durumlarla ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırmadaki veriler Mardin Merkez ilçesine bağlı ilkokullarda görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 18 sınıf öğretmenin görüşü ile yapılandırılmış görüşme formu ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili bir eğitim almadıkları fakat almak istedikleri, Öğrencilerin eğitim ve öğretim durumlarının sıkıntılı olduğu, öğrencilerle olumlu iletişim kursalar bile velilerle olumlu bir iletişim kuramadıkları sonuçlarına varılmıştır.

Kapat ve Şahin (2021) Suriyeli öğrencilerden dolayı açılan uyum sınıflarıyla ilgili Gaziantep'te 14 Türkçe öğreticisi ve 13 okul yöneticisinin görüşlerini alarak bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda uyum sınıflarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin daha rahat bir ortam yakaladıkları fakat Türkçe konuşma ve akran öğretimi konusunda sorun yaşadıkları, öğretmenlerin uyum sınıflarında kendilerini rahat hissettikleri ancak öğrenciler arası seviye farkından dolayı sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminin okul öncesi dönemde verilmesinin daha iyi olacağı ve uyum sınıflarının etkililiğinin artırılması için planlamaların gözden geçirilmesi ve materyal desteğinin sağlanması gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Tiryaki ve Oğraş (2020) yaptığı bir araştırmada Gaziantep'te PIKTES kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde çalışan 40 öğretmenle yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşme yapmıştır. Çalışmanın amacı Suriyeli öğrencilerle yapılan Türkçe dersinin öğretim süreciyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışma sonucunda yabancı dil öğretiminde dikkat ve motivasyonun önemli olduğu, yaş ve yabancı öğrenci olmaları göz önüne alındığında dikkat ve motivasyonu sağlamanın daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin fiziki görünümü, sınıfa girişi ve ses tonunun öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından etkili olduğu ve öğrencilere Türkçe bilmenin öneminin kavratılmasının dikkat ve motivasyonlarını yüksek tutmaları açısından önemli olduğu sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca küçük yaş gruplarında materyal desteği sağlanarak veya dersin başında oyun oynayarak dikkat ve motivasyonun sağlandığı ve dil öğretiminin daha verimli olduğu sonucuna varılmıştır.

Boylu ve Işık (2019) Suriyelilere Türkçe öğreten Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşadıkları durumları tespit etmek ve çözüm önerileri bulmaktır. Bu amaçla 6 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye tam olarak uyum sağlayamadıkları, bazı ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenmesini istememeleri, sınıfların fiziksel koşullarının dil öğretimi için yetersiz olduğu, sınıf içerisinde farklı dil seviyelerinde öğrencilerin olduğu, müfredat ile kullanılan kitapların birbiriyle uyumlu olmadığı, Türkçe öğreten öğretmenlerin akademiksel açıdan eksiklerinin olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Hüseyin (2020) Uyum sınıflarında görev yapan Türkçe öğreticilerinin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi yapılmasıyla ilgili görüşleri konulu bir çalışma yapmıştır. Çalışmayı 18 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yürütmüştür. Araştırmada eğitim ve öğretim ortamı, iletişim ve dil, disiplin, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme durumları incelenerek Türkçe öğretiminde yaşanan problemler bulunmuştur. Araştırma sonucunda kaynak kitap sorunları, dil sorunları, iletişim sorunları, disiplinle ilgili problemler, ailelerin Türkçe bilmeme gibi sorunların öğrencileri olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Tunç ve Gözler (2023) İlk ve Ortaokullarda Uygulanan PİKTES Projesine yönelik öğretmen ve idarecilerin görüşlerini nitel araştırma yolu ile incelemiştir. Araştırma sonucunda PİKTES ile ilgili resmi yazıların okullara zamanında ulaşması ve iş takviminin oluşturulmasının daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca PİKTES projesinin öğrencilere daha fazla katkısının olması için kültür ve okula uyum eğitimi verilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Okul fiziki şartları iyileştirilerek ve okullara PİKTES ile ilgili sınıflar yapılarak okul şartlarının uygun fiziki yeterliliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aslan (2022) Avrupa' da Türkçe öğretimi üzerine bir çalışma yapmıştır. Aslan bu çalışmasında Türkçe' yi Avrupa'da hem ana dil öğretimi hem de yabancı dil öğretimi olarak incelemiştir. Bu iki alana yönelik politikalar ve yaklaşımlar değerlendirilmiştir ve gerekli çözüm önerileri sunulmuştur. Öncelikle Türkçe' nin anadil olarak öğretimine

ilişkin dil öğretiminin önündeki engellerin ve olumsuzlukların diplomatik girişimlerle ve iş birliği yoluyla aşılması gerekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili tez ve makaleler uluslararası geçerliliği olan diğer dillerle birlikte yürütülmelidir. Edinilen bilgi birikimleri ve deneyimler yabancı akademisyenlerle paylaşarak bu bölümdeki bakış açısı zenginleştirilmelidir. Ayrıca Avrupa’ da Türkçe öğretimi yapacak öğretmenlerin sayısı arttırılmalı ve nitelikli olmaları sağlanmalıdır. Bunun için dil bilenler öncelikli tercih edilmeli, dil konuda eksikliği olan öğretmenlere yönelik gerekli kurslar düzenlenmeli ve dil seviyeleri geliştirilmelidir. Son olarak dil öğretimiyle ilgili yapılan uluslararası çalışmalar takip edilmeli ve Türkçe öğretiminde buna yönelik güncellemeler yapılmalıdır. Bu şekilde Türkçe öğretimi uluslararası standartlara ulaştırılmalıdır.

Yağcı (2017) ‘nın Belarus’lu 54 öğrenci ile yaptığı bir çalışmada Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sınıf içi uygulamalar aracılığıyla gözlem yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma sonucunda alfabe farklılığı, yazma becerisi, ülkeler arası uzaklık ve öğrenme süreciyle ilgili sorunlar tespit edilmiştir ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından kültür merkezi açılması ve materyal desteği, Belarus’ ta Türkçe öğretimi yapan akademisyenlerin devamlılığının sağlanması, iki ülke arası kültürel faaliyetlere yer verilmesi, Belaruslu öğrencilerin kaygılarını ve ön yargılarını azaltmak için Türkiye’ye ziyaret gerçekleştirmeleri, ders planına uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi uygulanabilecek çözüm önerileri arasındadır.

Gün ve Akkaya (2016) yaptıkları bir çalışmada Ürdün’ de Yunus Emre Enstitüsü vasıtasıyla Türkçe öğrenenlerin sorunlarını araştırmıştır. Çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin görüşleri alınarak nitel araştırma yöntemi ile içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Türkçe öğrenenlere yöneltilen sorular sonucunda öğrencilerin birçok konuda sorun yaşadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin alfabe farklılığı, konuşma, dil bilgisi kuralları gibi alanlarda sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunların çözümüne yönelik sese dayalı olan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçe öğretmenlerinin Arap kültürünü tanımaları ve öğrenciye yönelik öğrenci merkezli etkinlik çalışmalarına ağırlık vermeleri önerilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli itibari ile nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma süreci, çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesi ile ortaya çıkan veri ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreçtir (Miller & Dingwall, 1997, aktaran, Korkmaz, 2007). Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) çalışması desenine göre yürütülmüştür. Olgu bilim deseninde katılımcıların belirlenen eylem, olay ya da olgulara nasıl bir anlam yüklediği araştırılır. Nasıl ve neden sorularına cevap aranmaktadır. Olgu bilim deseninde daha çok görüşmeler yolu ile veriler toplanmaktadır. Bu desenin tercih edilmesinin asıl amacı durum veya olaylarla ilgili katılımcıların edindiği tecrübeler ve yaşadıkları ile ilgili bilgi edinmektir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015).

Araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında PİKTES kapsamındaki bir ildeki resmi ilkokullarda PİKTES kapsamında görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yaparak veriler elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada PİKTES kapsamındaki ildeki resmi ilkokullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile gönüllülük esasına dayalı görüşme yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem
Ö1	Kadın	26.	Lisans	3
Ö2	Kadın	27	Lisans	3
Ö3	Kadın	27	Lisans	3
Ö4	Kadın.	26	Lisans	2
Ö5	Kadın	25	Lisans	2
Ö6	Kadın	25	Lisans	3
Ö7	Erkek	26	Lisans	3
Ö8	Kadın	27	Lisans	3
Ö9	Kadın	26	Lisans	3
Ö10	Kadın	25	Lisans	3
Ö11	Kadın	25	Lisans	3
Ö12	Kadın	25	Lisans	3
Ö13	Kadın	26	Lisans	3
Ö14	Kadın	25	Lisans	3
Ö15	Kadın	30	Lisans	3
Ö16	Erkek	29	Lisans	3
Ö17	Erkek	28	Lisans	3
Ö18	Erkek	27	Lisans	3
Ö19	Kadın	25	Lisans	3
Ö20	Kadın	26	Lisans	3

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında 16’sı kadın 4’ü erkektir. Öğretmenlerin yaş dağılımı incelendiğinde 25-27 yaş aralığında 17,

28-30 yaş aralığında 3 öğretmenin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 20'si de lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı dağılımına bakıldığında 18 kişinin 3 yıllık, 2 kişinin 2 yıllık öğretmen olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, PİKTES projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma türlerinden biri olan görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşme bir araştırmada sorulan sorular ve bu sorulardan alınan cevaplar ışığında o konu ile ilgili kişilerden verileri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme bir konu veya bir soru hakkında araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgi sağlar (Büyüköztürk, 2015).

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken uzman görüşünden yararlanılmış ve sorular son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıya sorulan sorular kapsamında kendini ifade etme, düşüncelerini belirtme, derinlemesine bilgi alışverişi ve analizlerin rahat yapılması gibi avantajları bulunmaktadır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Hazırlanan görüşme formunun ilk bölümünde cinsiyet, yaş, hizmet yılına ait sorular bulunurken; ikinci bölümünde ise yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin açık uçlu 10 adet soru yer almaktadır.

3.4. Araştırma Süreci

2019-2020 eğitim-öğretim yılında belirlene ildeki resmi okullarda araştırma yapmak için gerekli izinler alınmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında yapılması planlanan araştırmada belirlenen ildeki okullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Veriler, PİKTES projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla elde edilmiştir. Görüşme öncesinde görüşme sorularını cevaplayacak öğretmene gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşme form aracılığı ile ses kaydı altına alınmıştır ve dökümü yapılmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşme yöntemi ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi görüşme formlarında yazılı bulunan veriler elektronik ortama transfer edilmiştir. Bu veriler araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır ve ana temalar oluşturulmuştur. Bu ana temalar çerçevesinde kodlar oluşturulmuştur. Veriler elektronik ortama aktarılırken araştırma grubundaki öğretmenlerin kişisel bilgileri gizli tutularak öğretmenlere birer kod numarası verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, ... gibi) Kodlar ve temalar düzenlenerek tablolar oluşturulmuştur. Tabloda frekans değerine yer verilmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmacı ve danışman tarafından analiz edilmiştir ve verilerin doğruluğu onaylanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır ve benzer verilen cevaplar kategorize edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanmasında kullanılmış ve güvenilirlik değeri 0,83 olarak belirlenmiştir

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları yer almaktadır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

1.soru olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceride (Dinleme, konuşma, okuma, yazma) kendinizi mesleki olarak yeterli hissediyor musunuz? Yetersiz/eksik gördüğünüz alanlar nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2

Türkçe Öğretiminde Dört Temel Beceride Mesleki Yeterliliğe İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcı
Türkçe Öğretiminde Dört Temel Beceride Mesleki Yeterlilik	Yeterli Bulan		8	Ö19, Ö16, Ö14
	Katılımcılar			Ö11, Ö13, Ö7
				Ö4, Ö3
	Yetersiz Bulan	Dinleme	7	Ö12, Ö9, Ö6, Ö20, Ö10
	Katılımcılar			Ö5, Ö17
		Konuşma	7	Ö15, Ö1, Ö2, Ö18, Ö10
				Ö5, Ö17
		Yazma	5	Ö12, Ö8, Ö10, Ö5, Ö17
		Okuma	3	Ö10, Ö5, Ö17

Tablo 2’ de öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dört temel beceride kendilerini yeterli hissetmelerine ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu görüşlere göre 2 kategori ve 4 alt kategori oluşturulmuştur. Kategoriler kendini yeterli bulan katılımcılar ve yeterli

bulmayan katılımcılar olarak ikiye ayrılmıştır. Kendini yeterli bulmayan katılımcılar bölümünde dinleme, konuşma, okuma, yazma alt kategorileri oluşturulmuştur. Kendini yeterli bulan katılımcılar kategorisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö4: “Kendimi yeterli görüyorum. Çünkü bu konuda araştırmalar yapıp ihtiyaç dahilinde kaynak taraması yapıyorum. Ayrıca dersimi materyallerle destekleyerek aldığım dönütlere göre yöntemlerimi revize ediyorum. Böylece dört temel beceride bilgilerim sürekli artıyor ve kendimi yeterli görüyorum.

Ö7: “Yaşadığım deneyimlerden sonra dört temel beceride kendimde eksiklik görmüyorum.”

Ö13: “Yeterli hissediyorum. Çalışma sürem boyunca eksiklerimi tamamladığımı düşünüyorum.

Ö14: “İlk başlarda zorlandım fakat 3.yılım olduğu için artık tecrübelendiğimi düşünüyorum. Kendimi eksik konularda tamamladım ve kendimi yeterli buluyorum.”

Ö16: “Kendimi yeterli hissediyorum. Lakin daha fazla kitap okuyarak kendimi geliştirebileceğimi düşünüyorum.”

Kendini yetersiz bulan katılımcılar kategorisinin alt kategorilerine bakıldığında; Dinleme kategorisine ilişkin öğretmen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö9: “Dinleme alanında kendimi eksik görüyorum. Çünkü okuma, yazma bölümlerine ağırlık veriyorum. Öğrencilerin kavram eksikliği olduğu için dinleme alanı 2.planda kalıyor.”

Ö20: “Dinleme konusu. Bu konu ile ilgili yeterli kaynak bulunmaması, ayrıntılı ve zor olması. Çocukların bu konuda seviyesine inmekte zorlanıyorum.”

Ö12: “Dinleme ve yazma konusunda eksiklik hissediyorum. Dinleme ile ilgili olarak farklı bir dil olduğu için çocuklara öğretirken kendimi yetersiz hissediyorum.” Konuşma kategorisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö1: “Konuşma alanında. Çünkü çocukların anadili Arapça olduğu için ve yaşadıkları bölgede Arapça ağırlıklı konuşulduğu için çocukların Türkçe konuşması alanında zorlanıyorum. Türkçe konuşmaya özen göstermiyorlar.”

Ö2: “Kendimi konuşma konusunda eksik hissediyorum. Okuma yazmaya öncelik verdiğim için derste konuşma becerisine yeterince zaman ayıramıyorum.”

Ö15: “Konuşma konusunda çocuklarla iletişim kurmakta güçlük çekiyorum. Yaşamış oldukları savaştan dolayı kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar. Biz öğretmenler de ister istemez zorlanıyoruz.”

Ö18: “Konuşma becerisinde eksik kaldığımı düşünüyorum. Sonuçta yabancı uyruklu bir öğrenci ve farklı bir dil konuşuyorlar. Bundan dolayı mesaj bazen karşı tarafa iletilemiyor.”

Yazma kategorisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö12: “Dinleme ve yazma konusunda eksiklik hissediyorum. Yazma konusuna ilişkin olarak farklı kelimeler ve farklı yazı tipleri olduğu için çocuklara öğretirken kendimi eksik hissediyorum.”

Ö8: “Yazma becerisinde zorlanıyorum. Çünkü bir konu hakkında bir şey yazdırdığımda çocuklar kelime bilmedikleri için sınırlı kelimelerle yazdırmak istediğim metinleri yazdıramıyorum.”

Dinleme, konuşma, okuma, yazma alt kategorilerinin tümünde eksiklik hisseden, kendini yetersiz bulan öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö10: “Ne kadar çalışırsak çalışalım yeterli olamayız. Çünkü her öğrenci farklı bir dünya ve uygulanan yöntemler ayrı. Akademik anlamda da uygulama alanında da sürekli yeni şeyler öğreniyorum. Bu yüzden kendimi dört beceride de eksik gördüğüm noktalar oluyor.”

Ö5: “Tüm alanlarda kendimi bir parça eksik buluyorum. Bizler eğitim öğretim sürecinde her gün yeni bilgiler ediniyoruz. Çünkü eğitim ve öğretim canlı ve dinamiktir,

değişime açıktır. Bu yenilenme ve değişim içinde kendimizi ilerletmek ve ayak uydurmak için elimizden geleni yapıyoruz.”

Ö17: “Kendimi yeterli bulmuyorum. Çünkü Arapça ve Türkçe dil yapısı itibariyle çok farklı. Bu yüzden Türkçeyi iyi anlatabilmek için iki dilin yapısı hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğini düşünüyorum.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

2.soru olarak ‘Öğrencileriniz dört temel beceriden hangi alanda daha çok zorlanmaktadır? Nedenini açıklayınız.’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Dört Temel Beceriden Daha Çok Zorlandığı Alana İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Katılımcı
Öğrencilerin Dört Temel Beceride Daha Çok Zorlandığı Alanlar	Konuşma	9	Ö9, Ö11, Ö16, Ö18, Ö2, Ö8, Ö5, Ö6, Ö15
	Yazma	8	Ö6, Ö7, Ö14, Ö11, Ö17, Ö3, Ö6, Ö12
	Okuma	4	Ö4, Ö13, Ö19, Ö10
	Dinleme	1	Ö20

Tablo 3’ de öğrencilerin dört temel beceride hangi alanda daha çok zorlandıklarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlere göre 4 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler dinleme, konuşma, okuma, yazma kategorileridir.

Dinleme kategorisine ilişkin öğretmen görüşü şekildedir:

Ö20: “Dinleme becerisi. Çünkü dinlediklerini tam olarak özümseyip anlatamıyorlar. Bu da yetersiz Türkçe bilmekten kaynaklanıyor.”

Konuşma kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö9: “Konuşma alanında zorlanıyorlar. Nedeni ise özgüven eksikliği, yanlış yapınca şiddet görme korkusu, Türkçe konuşmaya isteksizlik.”

Ö11: “Konuşma becerisinde daha çok zorlanmaktadırlar. Sebebi yanlış bir şey söylersem arkadaşlarım bu söylediğim şeye güler düşüncesiyle utanmaktadırlar. Bir diğer neden de yeterince çaba göstermemektedirler.”

Ö16: “Konuşmada zorlanmaktadırlar. Nedeni okul dışında çocuğu konuşmaya teşvik edici bir ortamın olmamasıdır. Çocuklar okul dışında Arapça konuştuğu için Türkçe konuşmakta zorlanmaktadır.”

Ö5: “Konuşma alanı. Okuma yazma konusunda iyi olan öğrenciler bile konuşmaya gelince kısa ve devrik cümleler kuruyorlar. Bir dili konuşmak için o dilin inceliklerine hakim olmak gerekir. Bunun için de daha uzun süre dile maruz kalınmalı. Zaman isteyen bir süreç.”

Ö18: “Konuşma becerisinde zorlanıyorlar. Çünkü okulda öğrendiklerini okul dışında uygulamıyorlar. Bunun en büyük nedeni çevresindekilerin yeterince Türkçe bilmemeleridir. Desteği sadece öğretmenden alıyor ve aile desteği pasif kalıyor.”

Ö6: “Yazma ve konuşma becerilerinde. Konuşmada öğrendiklerini yanlış telaffuz ediyorlar ve bunu değiştirmek çok zor. Ayrıca çalıştığım bölgedeki insanların fazlaca Arapça konuşması Türkçe öğrenmelerini geciktiriyor.”

Okuma kategorisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “En çok zorlandıkları beceri okuma becerisi. Çünkü öğrenciler okul dışındaki sosyal hayatlarında kitap okuma alışkanlığına sahip değiller. Bundan dolayı sınıf içerisindeki okuma etkinliklerinde çok zorlandığım zamanlar oluyor.”

Ö13: “Alfabe ve harf farklılığı, Arapça’ nın sağdan sola okunmasından dolayı okuma konusunda zorlanıyorlar.”

Ö19: “Okumada Türkçe’ de bulunan sesli harflerden bazıları Arapçada bulunmadığı için zorlanıyorlar ve yanlış okuyorlar.”

Ö10: “Okuma konusu. Az pratik yapmaları ve okul dışında okuma faaliyetinde bulunmadıkları için okumaları gelişmiyor.”

Yazma kategorisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö7: “Yazma konusunda zorlandıklarını düşünüyorum. Bunun sebebi Arapça ve Türkçe’ nin farklı olmasından dolayı harflerin de farklı olması ve bu duruma uyum sağlayamamalarıdır.”

Ö11: “Yazma konusunda. Çünkü Arap alfabesi ve Türk alfabesi gramer anlamında ve sembol olarak farklılık göstermektedir. Arapça’ nın sağdan sola, Türkçe’ nin soldan sağa yazılması, harflerin sembolleri, Türkçe’ de bulunan bazı harflerin Arapça’ da bulunmaması çocukların yazma konusunda sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır.

Ö12: “Yazma konusunda zorlanmaktadırlar. Arap harflerini ve seslerini bilen öğrencilere Latin harfleri ve sesleri zor gelmektedir. Türkçe’ de bulunan ünlü harfler Arapça’ da bulunmadığı için çocuklar yazı yazarken ünlü harfleri kullanmıyorlar ve kelimeleri yanlış yazıyorlar.”

Ö17: “Yazma konusu. Çünkü farklı alfabe ve Türkçe’ deki hece kavramı Arapça’ da hiç yok. Türkçe’ de sesli harflerle hece oluşturulurken Arapça’ da böyle bir durum olmadığı için Türkçe yazı yazarken harf eksiklikleri çok oluyor.”

Ö6: “Yazma ve konuşma becerilerinde. Yazma ile ilgili Arap alfabesi ile Latin alfabesi arasındaki farklılıklardan dolayı yazım hataları oldukça fazla. Ayrıca Türkçe’ deki bazı harflerin onların ana dilinde karşılığının olmaması yazmalarını zorlaştırıyor.”

Ö14: “Yazma becerisinde zorlanıyorlar. Harfleri eksik yazıyorlar. Kelimelerin tam telaffuzunu bilmedikleri için harfleri doğru yazamıyorlar.”

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

3.soru olarak ‘Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili katıldığınız eğitimlerin size katkıları nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Alınan Eğitimlerin Katkılarına İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Alınan Eğitimlerin Katkıları	Katkısı	Yöntem ve Teknikler	9	Ö18, Ö2, Ö16, Ö13 Ö19, Ö20, Ö6, Ö3, Ö1
		Dört temel beceri ile ilgili bilgi sahibi olma.	3	Ö6, Ö12, Ö11
	Olduğunu	Ölçme ve değerlendirme	2	Ö19, Ö17
	Belirtenler	Materyal oluşturma	2	Ö19, Ö12
		Benzer prob. yaşayan öğretmenlerle bir arada olmanın verdiği psikolojik rahatlama	2	Ö20, Ö9
	Katkısı	Sınıf yönetimi	1	Ö19
		İletişim prob. başa çıkma	1	Ö12
		Eğitmenlerin tecrübelerinden faydalanma	1	Ö20
			5	Ö14, Ö15, Ö7,
	Olmadığını Belirtenler			Ö4, Ö8

Tablo 4’te yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili alınan eğitimlerin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlere göre katkısı olduğunu belirtenler ve katkısı olmadığını belirtenler olmak üzere 2 kategori oluşturulmuştur. Katkısı olduğunu belirten öğretmenlerin yöntem ve teknikler, materyal oluşturma, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, iletişim problemleriyle başa çıkma, eğitimcilerin tecrübelerinden faydalanma, dört temel beceri ile ilgili bilgi sahibi olma, benzer problemler yaşayan öğretmenlerle bir arada olmanın verdiği psikolojik rahatlama adı altında 8 alt kategori oluşturulmuştur.

Alınan eğitimlerin katkısı olduğunu belirten bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö18: “Tabi ki. Katıldığımız seminerlerde özellikle ilk yıllarda bize Türkçe öğretirken daha sabırlı olmamızı, yabancılara karşı nasıl davranmamız gerektiği, hangi yöntem ve tekniklerden yararlanacağımızı öğrettiler.”

Ö2: “Yabancı dil eğitiminde her zaman eksiklikler oluyor. Yeni yöntem ve teknikleri öğrenip uygulamada faydası oldu.”

Ö16: “Türkçe öğretimi konusunda nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim. Uyguladığım yöntemler konusunda da katkıları oldu.”

Ö19: “Sınıf yönetimi sağlama, Türkçe öğretiminde izlenecek yol ve yöntemler, konuları anlatırken materyal oluşturma, ödül ve ceza nasıl olmalı, ölçme ve değerlendirmede neler kullanılmalı gibi katkıları oldu.”

Ö20: “Benimle aynı görevi yapan öğretmenlerle bir araya gelip benzer sorunlar yaşadığımızı görmek ve yalnız olmadığımı bilmek, yaşadığımız sorunlara çözüm önerileri sunulması, farklı öğretim teknikleri öğrenip eğitimi eğlenceli hale getirebilme konusunda katkıları oldu.”

Ö6: “Bazı dilbilgisi konuları ile ilgili öğretim yöntem ve teknikleri öğrendim. Anlama metinlerine yönelik nasıl çalışmalar yapabileceğim konusunda katkıları oldu. Dört temel becerinin gelişmesinde bana katkısı oldu.

Ö12: “Katıldığım eğitimler Türkçe’ nin bir dil olarak nasıl öğretilceği, dört temel beceriyi nasıl uygulayacağım, nasıl materyaller hazırlayabileceğim konusunda faydalı oldu.”

Ö17: “Sınav hazırlarken nasıl hazırlamamız gerektiğini aldığımız eğitimlerden öğrendim.

Ö11: “Her eğitimin farklı bir katkısı olmaktadır. Dört temel beceri alanında öğrencilere daha fazla yeterli olmamda katkı sağlamıştır.”

Ö9: “Eğitimler esnasında diğer öğretmenlerin sorun ve görüşlerini belirtmesi fayda sağlıyor.”

Alınan eğitimlerin katkısı olmadığını belirten bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Yabancılar Türkçe öğretimi bu kadar kapsamlı olarak ilk kez bizimle birlikte yapıldığı için bu alanda akademik çalışmaların yetersiz kaldığını düşünüyorum. Dolayısıyla direkt bu konu özelinde değil başka alanlardaki akademisyen ve öğretmenlerden eğitim aldığımız için eğitimleri yeterli bulmadım.”

Ö8: “Eğitimler maalesef teoride kalıyor. Çocuklardan geri bildirim alarak yapıldığında daha çok katkısı olacağını düşünüyorum.”

Ö14: “İlk eğitimimize göreve başlamadan katılmıştık. Nasıl bir öğrenci kitlesiyle karşılaşacağımızı bilmeden eğitim aldığımız için yaşadığımız sorunlara çözüm odaklı bir eğitim olmadı.”

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

4. soru olarak ‘Yabancılar Türkçe öğretiminde yararlandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Drama ve rol oynama	14	Ö9, Ö10, Ö5, Ö11, Ö12, Ö17, Ö9, Ö13, Ö20, Ö15, Ö8, Ö14, Ö1, Ö3
	Sunuş yoluyla öğretim	11	Ö10, Ö12, Ö20, Ö6 Ö15, Ö7, M8, Ö14 Ö4, Ö1, Ö3
	Soru-cevap tekniği	8	Ö12, Ö13, Ö20, Ö15, Ö7, Ö8, Ö14, Ö3
	Gösterip yaptırma	6	Ö10, Ö18, Ö16, Ö6, Ö4, Ö1
	Akran destekli öğretim	4	Ö19, Ö20, Ö6, Ö1
	Buluş yoluyla öğretim	2	Ö10, Ö18

Tablo5’ te Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşlere göre 6 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler sunuş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, drama ve rol oynama, soru-cevap tekniği, akran destekli öğretim, buluş Yoluyla öğretimdir. Bu kategorilere ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö10: “Akademik bilgi verirken yani kural belirtirken sunuş yolunu mecburen kullanıyorum. Daha sonra buluş yolu, rol oynama ve drama gibi tekniklerle konuyu destekliyorum.”

Ö5: “Drama yöntemini çok kullanıyorum. Öğrenci yaparak yaşayarak öğrendiği bilgileri unutmuyor. Kalıcı oluyor ve daha hızlı öğreniyor. Kendisini bazen bir manav bazen de bakkal sahibi rolünde bulan öğrenci birden o role bürünüyor ve dili daha doğru kullanmaya başlıyor. Eğlenceli ve oyun havasında oluşu öğrencide verimi arttırıyor. Öğrenci derse zevkle katılıyor, dili rol anında daha rahat ve özgür kullanıyor.”

Ö12: “Türkçe öğretiminde birçok yöntem ve teknikten yararlanıyorum. Önce sunuş yöntemiyle terimleri ve konunun ana başlıklarını öğretiyorum. Sonra grup çalışmaları ile birlikte drama, soru cevap yöntemlerini de uygulayarak konunun pekişmesini sağlıyorum.”

Ö18: “Teknik olarak buluş yöntemiyle işlemeye çalışıyorum. Çünkü öğrettiğim kavramlarla ilgili örnekler bulmalarını istiyorum. Yanlış bilinen kavram yanlışlarını hep beraber düzeltmeye çalışıyoruz.”

Ö19: “Akran destekli öğretimden çok faydalaniyorum. Çünkü dil çevrede konuşarak daha rahat öğrenilebilir. Çocuklar kendi yaşlılarından yardım alarak, onlarla etkileşime girerek daha hızlı ve rahat öğrenim sağlayabiliyorlar.”

Ö20: “Konuyu öncelikle sunuş yoluyla anlatıyorum. Daha sonra dersi eğlenceli hale getirmek için ve çocukların derse katılımını sağlamak amacıyla drama yöntemini kullanıyorum. Böylece konu çocuklar için daha anlaşılır hale geliyor. Soru cevap yöntemi ile konuyu pekiştiriyorum. Bazı zamanlarda konuyu daha iyi bilen öğrencileri arkadaşlarına yardımcı olmaları için görevlendiriyorum.”

Ö6: “Sınıfım kalabalık olduğu için sunuş yoluyla anlatımı tercih ediyorum. Bunun yanında Akran destekli öğretim, gösterip yaptırma gibi yöntemler de etkili oluyor.”

Ö15: “Sunuş yoluyla öğrenme tekniğini kullanıyorum. Çünkü sınıfta Türkçe konuşan az ve bilseler dahi yanlış öğrenmeler çok fazla. Konuyu ben anlatıyorum onlar dinliyor

ve soru-cevap kısmına geçiyoruz. Drama tekniğini az da olsa kullanıyorum. Verilen Türkçe metni canlandırma yaparak öğrencileri aktif bir şekilde derse katıyorum.”

Ö8: “Drama ve oyun etkinliklerinden çok faydalıyorum. Çok etkili ve kalıcı olduğunu düşünüyorum. Üstelik çocuklar derste sıkılmıyor. Klasik olarak da sunuş yöntemi ve sonrasında soru-cevap tekniğini kullanıyorum.”

Ö14: “Öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanmaya çalışıyorum. Bu yüzden drama ve rol oynama tekniklerini tercih ediyorum. Konuyu öğretirken de sunuş yolu ve pekiştirmeleri için soru-cevap tekniğini kullanıyorum.”

Ö4: “Genel olarak gösterip yaptırma ve sunuş yoluyla anlatım tekniğini kullanıyorum. Çünkü kalabalık gruplarda bu yöntem daha faydalı.”

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

5. soru olarak ‘Yabancılar Türkçe Öğretiminde kullandığınız materyaller (kitap, yardımcı kitap vs.) yeterli mi?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallerin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyaller	Yeterli Bulan Katılımcılar	5	Ö5, Ö7, Ö9, Ö17, Ö18
	Yetersiz Bulan Katılımcılar	15	Ö3, Ö5, Ö4, Ö8, Ö15, Ö6, Ö20, Ö19, Ö13, Ö10, Ö16, Ö2, Ö11, Ö12, Ö5

Tablo 6 ‘da Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan materyallerin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşlere göre Yeterli bulan katılımcılar ve yetersiz bulan katılımcılar olarak 2 kategoriye ayrılmıştır.

Türkçe öğretiminde kullanılan materyalleri yeterli bulan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö14: “Kitapların ilk zamanlara göre geliştirildiğini ve yeterli hale geldiğini düşünüyorum.”

Ö7: “İlk başladığımız zamanlara göre kitaplarda bir iyileşme söz konusu. Bu konuda bir eksiklik hissetmiyorum.”

Türkçe öğretiminde kullanılan materyalleri yetersiz bulan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “Yeterli değil. Elimizde olan materyaller dışında ben kendi imkanlarımla görsel kartlar vs. oluştuyorum.”

Ö5: “Yeterli değil. Okulda yeterli materyaller bulunmamaktadır.”

Ö4: “Maalesef yeterli değil. Materyalleri öğretmenler kendisi üretmeye çalışıyor. Fakat hem maddi olarak hem de zamandan dolayı materyal üretimimiz sekteye uğruyor.”

Ö8: “Yeterli değil. Dil öğretimi olduğu için görsel-işitsel materyallere ihtiyaç duyuyoruz. Sadece kitaplar yeterli olmuyor.”

Ö20: “Materyaller yetersiz. Çünkü her öğrencinin seviyesi farklı ve ona uygun, öğrenciyi derste sıkmayacak, dersi eğlenceli hale getirecek materyallerin olması gerekiyor.”

Ö19: Yeterli bulmuyorum. Çünkü onların düzeylerine uygun kitaplar olmadığı için sürekli fotokopi çekmek durumunda kalıyorum. Öğrenci düzeyleri birbirinden farklı ve birleştirilmiş sınıf olduğu için sürekli ek çalışmalar yapmak durumundayım.”

Ö13: “Alfabe ve okuma yazma konusunda materyalleri yetersiz buluyorum. Kendi imkanlarımla halletmeye çalışıyorum.”

Ö10: “Yeterli değil. Kitap içerikleri düzenlenmeli, kelime kartları çoğaltılmalı.”

Ö5: “Maalesef kitapları çok yeterli bulamadım. Daha fazla örnek içeren kitaplar olmalı. Öğrenciyi aktif kılan, eğlenceli oyunlar barındıran daha kapsamlı kitaplar olmalı.”

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

6. soru olarak ‘Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili neler yapıyorsunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7

Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye İle İlgili Yapılanlara İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Yapılanlar	Kazanım değerlendirme (Test, boşluk doldurma, doğru-yanlış)	11	Ö20, Ö19, Ö13, Ö15, Ö10, Ö7, Ö11 Ö8, Ö4, Ö1, Ö5
	Sözlü olarak soru-cevap ve iletişim	11	Ö20, Ö16, Ö2, Ö11, Ö17, Ö6, Ö8, Ö4, Ö3, Ö14, Ö5
	Okuma anlama metni çalışmaları	6	Ö13, Ö16, Ö2, Ö6 Ö15, Ö14
	Dikte çalışmaları	5	Ö20, Ö16, Ö2, Ö6, Ö14
	Açık uçlu sorular	4	Ö6, Ö3, Ö4, Ö5
	Dinleme metinleri	3	Ö20, Ö14, Ö5
	Gözlem	2	Ö12, Ö9

Tablo 7’ de Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili neler yapıldığına ilişkin öğretmen görüşleri belirtilmiştir. Görüşler 7 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler kazanım değerlendirme, sözlü olarak soru ve cevap ve iletişim, açık uçlu sorular, dinleme metinleri, okuma anlama metni çalışmaları, dikte çalışmaları, gözlemdir.

Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirmeyeyle ilgili yapılanlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö20: “Her konu sonunda ünite sonu değerlendirmeleri yapıyorum. Konuşmalarını benimle iletişime geçerek sorularla ölçmeye çalışıyorum. Türkçe içerikli videolara dinleterek ve kimi zaman da ben söyleyerek dikte çalışmaları yaptırıyorum.”

Ö19: “Anlattığım konuyu kavratacak boşluk doldurma, çoktan seçmeli gibi etkinlikler yaptırıyorum.”

Ö2:” Ölçme ve değerlendirme olarak söylediğimi doğru dinleyip yazabiliyor mu diye dikte çalışmaları yaptırıyorum. Okuduğunu anlama çalışmaları yaptırıyorum. Benimle iletişim kurabiliyor mu bunu değerlendirmeye alıyorum.”

Ö9: “Süreç içerisinde gözlem yaparak gerekli envanterleri kullanıyorum.”

Ö12: “Ölçme ve değerlendirmede ilk başta öğrencileri gözlemliyorum. Daha sonra seviyesine göre çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma soruları soruyorum. Her öğrencimin ilerlemesini gözlemleyerek portfolyo oluşturunuyorum.”

Ö17: “Değerlendirme yaparken dil bilgisi ölçümünden ziyade günlük hayatta kullandığımız kelime ve cümleleri soruyorum. Böylece sorulan sorulara doğru cevap verip vermemelerine bakarak dil bilgisi ölçümünü de yapmış oluyorum.”

Ö18: “Haftalık basit denemeler şeklinde sınavlar yapıyoruz. Bunun dışında haftalık her konu bitiminde çoktan seçmeli, doğru-yanlış gibi karma sorular hazırlayıp beraber etkinlikler uyguluyoruz.”

Ö6: “Okuma ve yazma değerlendirmeleri için dikte çalışması ve açık uçlu soruların yer aldığı sınavlar yapıyorum. Dinleme ve konuşma için sözlü ve okuma anlama metin çalışmaları yapıyorum.”

Ö7: “Konu tekrarını sağlamak için sık sık kazanım değerlendirme çalışmaları yapıyorum.”

Ö4: “Her konu sonunda kazanım değerlendirme uygulamaları yapıyorum. Dönem içinde 3 kere büyük ve kapsamlı sınav yapıyorum. Sözlü olarak yaptığım sınavlarda da artı-eksi vererek sene sonunda sonuçları değerlendiriyorum.

Ö14: “Her beceriyi değerlendirmeye çalışıyorum. Dinleme becerisi için dinleme metinlerini açıp kelimeler yazdırıyorum. Yazma becerisi için dikte çalışmaları yapıyorum. Okuma becerisinde okuma-anlama metinleri veriyorum. Konuşma becerisi için öğrenmiş olduğumuz konular hakkında her öğrenciye söz hakkı vererek konuşturmaya çalıştırıyorum.”

Ö5: Dört temel becerinin kazanımlarını kapsayacak şekilde ölçme ve değerlendirme yapıyorum. Dinleme ve konuşma için sözlü çalışmalar ve dinleme metni çalışmaları; Yazma ve okuma becerileri için kazanım sonu değerlendirmeleri ve açık uçlu sorular uygulaması yapıyorum.”

4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

7. soru olarak ‘Farklı kültürden öğrencilerle eğitim ve öğretim yaparken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8

Farklı Kültürden Öğrencilerle Eğitim ve Öğretim Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
------	-------------	---	--------------

Farklı Kültürden Öğrencilerle Eğitim ve Öğretim Yaparken Karşılaşılan Sorunlar	Kültürel farklılıklar	16	Ö5, Ö15, Ö16, Ö14, Ö3 Ö1, Ö4, Ö7, Ö6, Ö17, Ö8 Ö11, Ö19, Ö20, Ö10, Ö13
	Ailelerin ilgisizliği	5	Ö3, Ö7, Ö20, Ö13, Ö8
	Türkçe ve Arapçanın dil farklılığı	5	Ö1, Ö2, Ö20, Ö18, Ö10
Savaş yaşayan öğrencilerin travmaları	Savaş yaşayan		
	öğrencilerin travmaları	3	Ö12, Ö9, Ö8

Tablo 8’de farklı kültürden öğrencilerle eğitim ve öğretim yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu görüşler 4 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler kültürel farklılıkları ailelerin ilgisizliği, Türkçe ve Arapçanın dil farklılığı, savaş yaşayan öğrencilerin travmalarıdır.

Kültürel farklılıklarla ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö15: “Bizim kültürümüz onlara çok farklı geliyor. Okulda çok fazla kural olduğunu söylüyorlar. O yüzden uyum sağlama konusunda sıkıntı yaşıyorlar.”

Ö5: “Kültürel değerlerden doğan farklılıklar olabiliyor. Sizin kültürünüzde önemli olan bir durum onların kültüründe basit olabiliyor. ‘Farklılıklarımız zenginliklerimiz’ diyerek birbirimize hoşgörü ile yaklaşıp karşılıklı kültürleniyoruz.”

Ö14: “Kültürel farklılıkları aşmak çok zor oluyor. Kız erkek oyun oynatmak bile zor hale geliyor.”

Ö1: “İki ülkenin kültürlerinin farklı olması öğretimde sorunlara yol açmaktadır. Sınıfların kız-erkek çalışmalarına katılım göstermemeleri gibi.”

Ö4: “Kültürel farklılıklar ilk başlarda beni çok zorladı. Karma sınıflara alışkın olmayan öğrencileri bu duruma alıştırmak biraz zaman aldı.”

Ö10: “...öğrencilerin kültürlerine bağlı olan sert disiplin anlayışının hakim olması derste sorun yaşamama neden oluyor.”

Ö8: “Farklı kültürler ve farklı eğitim sistemleri olduğu için adapte olma konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Şiddete eğilimli bir kültür anlayışının olmasından kaynaklı sorunlar olabilmektedir.”

Ö7: “Kültürel açıdan karşı cinsle sınıf içinde uyum sorunları yaşanabiliyor.”

Ö20: “Kültürel açıdan karma eğitime alışmaları çok zor oldu. Hala da sıkıntılar devam ediyor. Karşı cinsle iletişime geçme ve arkadaşlık kurma konusunda çok sıkıntı yaşıyorlar.”

Savaşa tanıklık eden öğrencilerin travmalarından kaynaklı oluşan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö12: “Eğitim ve öğretim sırasında genellikle savaş mağduru olan öğrencilerle sıkıntı yaşadım. Savaşa tanıklık eden bu çocuklarda ciddi derecede davranış bozuklukları bulunmakta. Şiddet eğilimli öğrenciler çevresini de rahatsız ettiği için derslerimizde zaman zaman aksaklıklar olmaktadır.

Ö9: “Savaşa şahit olan çocuklar şiddetin her türlüsüne tanık oldukları için ister istemez çözümleri de şiddetle oluyor. Bu da sınıf içerisinde bazı sorunlara yol açabiliyor.”

Ö8: “...Savaştan çıkıp geldikleri için psikolojik olarak zor durumda olan bireylere bilgi aktarımı yapmak beni zorluyor.”

Türkçe ve Arapça’ nın dil farklılığından kaynaklı oluşan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “...Dil anlamında da Türkçe ve Arapça farklı gramer yapılarına sahip olduğu için sıkıntılar yaşanabiliyor.”

Ö20: “...Ayrıca dillerimiz farklı olduğu için kelimeleri telaffuz etmede zorlanıyorlar.”

Ö2: “Türkçe ve Arapçadaki harf farklılıklarından dolayı ünlü harfleri telaffuz etmede çok zorlanıyorlar.”

Ö18: “Dil ve yazım harflerimiz farklı olduğu için çocuklar harfleri yazmada ve telaffuz etmede zorlanıyorlar. Arapça’ da gırtlaktan söylenen harflerin olması ve ünlü harflerin farklılığı dil öğrenimini etkiliyor.”

Ö10: “Türkçe’ de kullanılan bazı kelimelerin anlam karşılığının Arapça’ da farklı kötü anlamlara gelmesi ...derste sorun yaşamama neden oluyor.”

Ailelerin ilgisizliğinden kaynaklı sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö8: “...Ayrıca aile desteğinin olmaması ve ilgisizliği de eğitim ve öğretimi sekteye uğrattıyor.”

Ö7: “...Ailelerin çocuklarına karşı ilgisizliği de eğitim ve öğretimi aksatan unsurlar arasında.”

Ö20: “.... Aile yapılarından ve çok kardeş olmaktan kaynaklı ailelerin ilgisizliği ile ilgili sıkıntılar olabiliyor.”

4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

8. soru olarak ‘Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmenin size katkısı oldu mu? Bunlar nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretmenin Katkısına İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
------	-------------	-----------------	---	--------------

		Deneyim kazanma	7	Ö16, Ö14, Ö1, Ö4, Ö17, Ö9, Ö19
Yabancı Uyruklu Öğrencilere	Katkısı Olduğunu.	Türkçe' ye hakim olma	6	Ö11, Ö5, Ö1, Ö4, Ö12, Ö20
Türkçe Öğretmenin Katkıları	Belirtenler	Farklı yöntem ve teknikler kullanma	4	Ö13, Ö14, Ö2, Ö20
		Pratik olma ve hızlı düşünme	4	Ö7, Ö19, Ö9, Ö20
		Sabır	3	Ö8, Ö3, Ö6
		Farklı bir dille ilgili bilgi sahibi olma	3	Ö8, Ö10, Ö20
		Sınıf Yönetimi	2	Ö6, Ö19
	Katkısı Olmadığını Belirtenler		2	Ö18, Ö15

Tablo 9’da Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmenin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri belirtilmiştir. Görüşler katkısı olduğunu belirtenler ve katkısı olmadığını belirtenler olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Katkısı olduğunu belirtenlerin 7 alt kategorisi bulunmaktadır. Bunlar; sınıf yönetimi, pratik olma ve hızlı düşünme, farklı yöntem ve teknikler kullanma, deneyim kazanma, sabır, farklı bir dille ilgili bilgi sahibi olma, Türkçe’ ye hakim olma alt kategorileridir.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmenin çeşitli alanlarda katkısı olduğuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö11: “Bir sınıf öğretmeni olarak Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmenin bana en güzel katkısı dil bilgisi alanında kendimi geliştirmiş olmamdır.”

Ö8: “Sabırlı olmayı öğrendim. Ayrıca karşılıklı kültür etkileşimi olduğundan dolayı Arapça kelimeler öğrenmeme katkısı oldu.”

Ö1: “Kendi dilimizin gramer anlamında ayrıntılarını daha iyi görmüş olduk. Dil öğretiminde de alan yeterliliği açısından deneyimler edindik.”

Ö10: “Dil öğrenme konusunda katkısı oldu. Arapça kelimeleri ve ifadeleri anlama konusunda ilerlediğimi fark ettim.”

Ö5: “Dilimizi öğretirken biz de çok şey öğrendik. Her zaman konuştuğumuz dilimizin çok kapsamlı olduğunu gördük. Dilimizin inceliklerini fark ettik. Bizim her zaman kolaylıkla kullandığımız dili karşıya aktarırken karşıımızdaki nasıl düşüneceğini düşünerek anlattık.”

Ö13: “Daha fazla nasıl verimli olurum düşüncesiyle farklı yöntem ve tekniklerle kendimi geliştirdim.”

Ö14: “Elbette katkısı oldu. Çocukların öğrenmesi için çok daha fazla yöntem, teknik kullanmaya başladım. Etkinlikler ve oyunlar geliştirdim. Mesleki açıdan tecrübelendiğimi düşünüyorum.”

Ö2: “Okuma yazma öğretirken çeşitli yöntem ve teknikler kullandım. Buna çok katkısı oldu.”

Ö4: “Deneyim kazandım. Çocuklara Türkçemizi anlatırken Türkçeyi incelikleriyle öğrenip tanımama katkı sağladı.”

Ö19: “Kendimi geliştirmeme ve daha pratik olmama, hızlı düşünmeme fayda sağladı. Ayrıca tecrübelendiğimi düşünüyorum.”

Ö20: “Sınıf yönetimi, pratiklik, hızlı düşünüp çabuk karar verebilme konusunda geliştiğimi düşünüyorum. Ayrıca çocuklardan Arapça kelimeler öğrendim. Onlara Türkçe öğretirken Türkçeyi daha iyi anlayıp inceliklerini kavramama katkı sağladı.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmenin katkısı olmadığına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö15: “Katkısı olmadı çünkü çok yoruluyoruz. En basit cümleyi anlatmak bile dersin en az on beş dakikasını alıyor. Bu da zaman kaybı oluyor.”

Ö18: “Sınıf öğretmenini olduğum için ve basit seviyede dil öğretimi yaptığım için herhangi bir katkısının olduğunu düşünmüyorum. Çünkü günlük konuşma dili ve basit düzeyde dil öğretimi yapıyorum.”

4.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

9.soru olarak ‘İmkânınız olsa Türkçe öğreticiliğine devam eder miydiniz? Yoksa sınıf öğretmenliğine mi geçerdiniz? Tercihinizin nedenini açıklayınız.’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 10 da gösterilmiştir.

Tablo 10

İmkân Olsa Türkçe Öğreticiliği ya da Sınıf Öğretmenliği Yapmaya İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Türkçe öğreticiliği	Türkçe öğreticiliği	2	Ö3, Ö4
ya da sınıf öğretmenliği yapmak	Sınıf öğretmenliği	18	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö20, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19,

Tablo 10’da imkan olursa Türkçe öğreticiliğine devam etmeye ya da Sınıf öğretmenliği yapmaya ilişkin öğretmen görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşlere göre Türkçe öğreticiliği ve Sınıf öğretmenliği kategorileri oluşturulmuştur.

İmkân olsa Türkçe öğreticiliğine devam etmek isteyen bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Yaşadığım şehir dolayısıyla bu projede Türkçe öğreticiliğine devam etmek isterdim.”

Ö3: “Türkçe öğreticiliğine devam ederdim. Öğrenme kısa sürede gerçekleşebiliyor ve bu meslekte motivemi arttırıyor.”

İmkân olsa sınıf öğretmenliğine yapmak isteyen bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Çocuklarla iletişimimin daha iyi olması açısından sınıf öğretmenliğine geçmek isterdim.”

Ö18: “Kendi mesleğimde, kendi branşımda devam etmek isterdim. Çünkü üniversitede bu bölümü okudum ve çok uzun süre Türkçe dersi işlemekten sıkıldım. Farklı dersler ve farklı kazanımları da vermek isterim.”

Ö20: “Farklı farklı dersler olduğu için sınıf öğretmenliğine geçmek isterdim. Çünkü uzun ders saatleri Türkçe öğretmek insanı yıpratabiliyor. Özlük haklarımız açısından da sınıf öğretmeni olmak daha mantıklı geliyor bana. Aynı dili konuşan öğrenci ve velilerle iletişime geçmek daha rahat ve daha az yorucu.”

Ö19: “Sınıf öğretmeni olmak isterdim. Çünkü okuduğum bölüm bu ve kendi asıl mesleğimi yapmak beni daha mutlu eder.

Ö5: “Türkçe öğreticiliği yapmak bana çok şey kattı. Çocuklarla birlikte ben de çok şey öğrendim. Tabi zorlukları da var. Ancak kendi branşım olan sınıf öğretmenliğini yapmak isterdim. Çünkü daha çok hâkim olduğum bir alan ve daha uzun düre bu konuda eğitim aldım.

Ö12: “Davranış problemi olan öğrencilerle başa çıkmaya çalışmak beni çok yordu. Ayrıca öğrenci Türkçe bilse bile veli ile aynı dili konuşmadığımız için iletişim sıkıntıları çekiyorum. Bu yüzden kendi branşım olan sınıf öğretmenliğine geçmek isterdim.

Ö13: “Kültür uyuşmazlığından ve iletişim problemlerinden dolayı kendi branşım olan sınıf öğretmenliğine geçmek isterdim.”

Ö10: “Sınıf öğretmenliğine geçmek isterdim. Çünkü benim asıl alanım o. Yani dil öğretmeni ne kadar güzel olsa da kendi alanımda daha fazla beceriye sahip olduğumu ve daha yetkin olduğumu düşünüyorum.”

Ö6: “Sınıf öğretmenliği yapmak isterdim. Sebebi mezun olduğum bölüm olması. Bunun yanında özlük hakları ve çalışma koşulları, öğrenci profilinin sınıf öğretmenliği yaptığım zaman daha iyi olacağını düşünüyorum.”

Ö14: Sınıf öğretmenliğine geçmek isterdim. Çalışma şartları ve özlük hakları adına kendi mesleğimi yapmak isterdim. Öğretmenlikte doyum çok önemlidir. Yabancı uyruklu bazı öğrencilerde bu durum çok zor hale geliyor. Emek verdiğim konularda hemen öğrensinler istiyorum ama bu yabancı öğrencilerle hiç kolay olmuyor. Bu yüzden de kendi asıl mesleğimi yapmak isterdim.”

4.10. Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

10 soru olarak ‘Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik önerileriniz nelerdir? (Program, Kazanımlar, Materyaller vs.)’ sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri Tablo 11’ de gösterilmiştir.

Tablo 11

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Yönelik Önerilere İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Katılımcılar
Yabancı Uyruklu Öğrencilere	Materyallerin geliştirilmesi ve materyal desteğinin sağlanması	15	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18
Türkçe Öğretimine	Farklı programlar oluşturulması	6	Ö15, Ö20, Ö7, Ö10, Ö12, Ö6
Yönelik Öneriler	Türk öğrencilerle etkileşim ve sosyal faaliyetler	6	Ö3, Ö19, Ö8, Ö20 Ö5, Ö14

Tablo 11’de Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşleri belirtilmiştir. 3 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler materyallerin

geliştirilmesi ve materyal desteğinin sağlanması, farklı programlar oluşturulması, Türkçe öğrencilerle etkileşim ve sosyal faaliyetlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik önerilerden farklı programlar oluşturulması kategorisinde ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö15: “Çocukların kendi seviyelerine uygun farklı programlar hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö20: “... her çocuk farklı seviyede olduğu için onlara uygun programlar yapılmalı.”

Ö10: “Kazanımların hafifletilmesi gerektiğini düşünüyorum. Zorluk ve kolaylık düzeyi göz önüne alınarak kazanımlar ve programlar şekillendirilmeli.”

Ö12: “... Türkçe öğretim planı oluşturulabilir. Ayrıntılı ve planlı, sıralı bir şekilde olabilir. Bizler neyi hangi sıra ile yapacağımızı kitaplardan bakarak yapıyoruz. Böyle ayrıntılı bir program olması işimizi kolaylaştıracaktır.”

Ö7: “Sahaya inip sorunların tespit edilerek buna uygun program yapılması”

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik önerilerden Türk öğrencilerle etkileşim ve sosyal faaliyetler kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö20: “Çocukların konuşmada pratik yapması için Türkçe öğretimi okulla sınırlı kalmamalı, diğer öğrencilerle iç içe olabileceği etkinlikler yapılmalı.”

Ö3: “Bol bol iyi arkadaşlıklar kurarak Türkçe öğretimi desteklenmeli ve çocukların sosyal çevresinin de öğrenmeye uygun hale getirilmesi sağlanmalı.”

Ö5: “... Türk öğrencilerle daha çok birlikte vakit geçirecekleri zamanlar olmalı. Dili maruz kaldıkça dili daha iyi kullanacaklardır.”

Ö19: “Çocuklar dışarıda Türk arkadaşlar edinmeye, okul dışında da Türkçe konuşmaya ve kitap okumaya teşvik edilmelidir.”

Ö8: “Çocuklar Türk öğrencilerle iç içe olup daha çok etkileşimde bulunarak Türkçeyi daha iyi öğrenebilirler. Ayrıca veliler de bilinçlendirilerek sosyal faaliyetlere yer verilebilir. Çocukların kalıcı öğrenebilmesi için onlara gezi-gözlem imkanları sunulabilir.”

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik önerilerden materyallerin geliştirilmesi ve materyal desteğinin sağlanması kategorisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Yabancılar Türkçe öğretimine erken yaşta başlanmalı. Çocukların seviyelerine uygun ve daha ayrıntılı kitaplara yer verilmeli.”

Ö18: “Türkçe öğretiminde daha çok görsel öğeden yararlanılmalıdır. Öğretim materyallerle desteklenmelidir. Böylece öğrenmenin daha kalıcı hale geleceğini düşünüyorum.”

Ö5: “Kitapları yeterli bulmuyorum. Daha eğlenceli, daha kapsamlı ve öğrencileri aktif hale getirecek bol örnekli kitaplar olmalı. İlkokul-ortaokul aynı dil kitabını kullanmamalı. Her seviyeye uygun farklı düzeylerde olmalı. İlkokul düzeyi daha eğlenceli ve oyun içerikli olmalı.”

Ö12: “Materyaller arttırılabilir. Materyaller ve kitaplar Arapça-Türkçe şeklinde olabilir. Bu öğrencinin hızlı ve kolay öğrenmesini sağlar.”

Ö13: “Akıllı tahtalarda kullanabileceğimiz görsel destekli kelime-cümle oyunları uygulamaları, Türkçe öğretimine yönelik etkinlikler ve uygulamalar geliştirilebilirse çok faydalı olur.”

Ö17: “Siri gibi bir konuşma uygulaması yapıp çocuklar karşılıklı konuşturulabilir. Anlamadıkları yerde Arapça söylenip tekrar Türkçe karşılığı sorulabilir.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayanılarak sunulan çözüm önerileri yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde PİKTES projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri alınarak öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler incelenerek araştırma sonuçları literatür ışığında tartışılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlarla ilişkili mevcut diğer çalışmalara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları şu şekildedir:

Öğretmenlerin çoğunluğunun dört temel beceride dinleme ve konuşma kategorilerinde kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme becerisindeki eksikliğin nedenlerinde okuma ve yazma bölümlerine ağırlık verildiği için dinlemenin ikinci planda kaldığı, dinleme çalışmaları ile ilgili yeterli kaynak ve materyalin bulunmadığı ve dinleme çalışmalarını uygulamanın diğer becerilere göre daha zor olduğu düşünülmektedir. Kurudayıoğlu ve Kana' nın (2013) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının Anlama Teknikleri II: Dinleme eğitimi dersini aldıktan sonra dinleme becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin dinleme eğitimi almadıkları için ilk okuma yazma dersinde sıkıntı yaşayabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ile ilgili gerekli materyalleri tasarlayabilecek ve çeşitli etkinlikler yapabilecek yeterliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisi ile yetersizliğin nedenlerine bakıldığında farklı dil konuşan öğrencilere öğretim yapıldığı için ve diğer becerilere öncelik verildiği için konuşma bölümünde yetersizlik olduğu görülmüştür. Kurudayı ve Sapmaz (2016)'ın Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine yönelik öğretmen bilişlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin yarısının konuşma öğretiminde kendini yetersiz ya da eksik buldukları görülmüştür.

Ayrıca öğretmenler dil öğretim sürecinde ses becerisinin önemli olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dört temel beceriden daha çok zorlandığı alana ilişkin görüşler incelendiğinde konuşma ve yazma becerilerinde öğrencilerin daha fazla sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Konuşma kategorisine bakıldığında öğrencilerin Türkçe konuşma konusundaki özgüven eksikliği, kendini yanlış ifade etme korkusu, Türkçe 'yi yalnızca okul sınırları içerisinde konuşup okul dışında konuşmamaları, aile ve çevrenin Arapça konuşması Türkçe konuşma konusunda eksiklikler olmasına neden olmaktadır. Yazma becerisi kategorisine bakıldığında Arapça ve Türkçe' nin farklı alfabe sembollerine ve farklı yazım kurallarına sahip olmasından dolayı çocukların yazma konusunda sıkıntı çektikleri belirtilmiştir. Akkaya ve Gün (2016)'ün Arap kökenli öğrencilerle yaptıkları bir araştırmada da öğrencilerin yazma konusunda alfabe kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları anlamlı sonucuna varılmıştır. Keser (2018)'in TÖMER' de Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerle yaptığı bir araştırmada öğrencilerin en çok yazma ve sonrasında konuşma becerilerinde sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre farklı dil aileleri ve farklı alfabelerden kaynaklı olarak yazma konusunda problemler yaşanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini sınıf dışında ifade etmekte zorlanmaları, öğretmenin konuşma etkinliklerine yeterince yer vermemesi, okul dışında sosyal uyum problemi yaşamaları ve Türkçe konuşulan ortama girmekten çekinmeleri konuşma konusunda güçlük yaşamalarına neden olmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik alınan eğitimler yöntem ve teknikler konusunda öğretmenlere oldukça katkı sağlamıştır. Öğretmenler aldıkları bu eğitimler sonucunda Türkçe derslerinde öğrendikleri yöntem ve teknikleri uygulamaktadırlar. Şen (2019)' in yaptığı bir araştırmada bulunan bu sonuçtan farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretimi yaparken yabancılar Türkçe öğretimi adı altında özel bir yöntem ve teknik olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler yabancılar Türkçe eğitimi almalarına rağmen Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitiminde yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Karadağ (2015) yaptığı bir çalışmada sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimine yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yeni bilgiler edinme, farklı öğretim yöntem ve teknikler öğrenme, mesleki ve sosyal gelişim sağlama

gibi fırsatlar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yararlanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında en çok drama ve rol oynama tekniği kullanılmaktadır. Drama ve rol oynama tekniğinde bilgilerin unutulmadığı ve kalıcı hale geldiği, öğrencilerin daha hızlı öğrendiği ve derste hem eğlenirken hem öğrendikleri sonuçlarına varılmıştır. Bu nedenle drama ve rol oynama öğretmenler tarafından benimsenerek derste aktif bir şekilde işlendiği takdirde öğrenciler açısından ders hem eğlenceli hem de öğretici hale gelmektedir. Öğrenciler derse bizzat katıldığı için ders etkili hale gelmektedir. Maden ve Dinç (2017) 6.sınıf öğrencileri ile üzerinde yaptıkları bir çalışmada drama yöntemi ile geleneksel yöntemi karşılaştırmıştır. Bu çalışmaya göre Türkçe temel dil becerileri ve dil bilgisi konusunda, dinleme ve konuşma becerilerinde drama yönteminin oldukça etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okuma becerileri de drama yöntemi ile daha etkili hale gelmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimine uygun materyallerin yeterince bulunmadığı, öğretmenlerin materyalleri kendi imkanları ile oluşturmaya çalıştığı ve bu durumun da maddi açıdan ve zaman açısından sorun teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğretiminde sadece kitaplar yeterli değildir. Öğrenciyi derse motive edecek, derste sıkılmayacak ve dersi eğlenceli hale getirecek materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretimine yönelik alfabe ve okuma yazma materyalleri, kelime kartları ve öğrenciyi derste aktif kılan eğlenceli oyunlar içeren kitaplara da yer verilmelidir. Yücel ve Gürdal (2022) yaptıkları bir araştırma ve materyal örneğinde Yabancılara Türkçe öğretimi materyallerinin sayısının oldukça az olduğunu belirtmişlerdir. Geliştirilen materyallerle birlikte uygulama yaparken dersin içeriği daha kolay kavratılarak ders daha anlaşılır ve eğlenceli bir hale gelmektedir.

Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmede öğretmenler kazanım değerlendirme soruları ve sözlü olarak soru-cevap ve iletişim yöntemlerinden yararlanmaktadırlar. Kazanım değerlendirme sorularının içeriğinde boşluk doldurma, test, doğru- yanlış gibi karışık sorular bulunmaktadır. Ünite sonlarında ve kazanım sonlarında bu testler uygulanarak öğrencinin o konu ile ilgili edindiği bilgi ölçülebilir. Bu ölçme yöntemi karışık ölçme sorularını içinde barındırmaktadır ve konu ile ilgili sorular yer almaktadır.

Kazanım değerlendirme konuların tekrarı açısından da fayda sağlamaktadır. Ayrıca çocukların Türkçe konuşma durumlarını kontrol etmek amacıyla sözlü olarak soru-cevap ve iletişim yöntemi etkili bir yöntemdir. Çünkü karşılıklı sorulan sorular ve alınan cevaplar ışığında öğrencinin dil seviyesi, dil durumu tespit edilebilir. Kesici (2022)' nin Yabancılar Türkçe öğretmenliği yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algıları üzerine yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek için çoklu değerlendirme yöntemlerinin gerekli olduğuna ulaşılmıştır. Çoklu değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin farklı alanlardaki bilgi ve becerileri daha anlamlı ölçülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı konuşma becerisini ölçerken sözlü tartışma, sözlü sunum, sözlü görüşme yöntemlerini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Farklı kültürden öğrencilerle eğitim ve öğretim yaparken karşılaşılan sorunlara bakıldığında kültürel farklılıklardan dolayı yaşanan sorunların fazla olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde kültürel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan sıkıntılar arasında karma eğitim sistemine uyum sağlayamama ve bu eğitim sistemini reddetme başlıca problemler arasındadır. Kız erkek çatışmaları, karşı cinsle iletişim kurmama, birlikte etkinlik yapmama, aynı ortamda bulunmak istememe eğitimi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca kültürlerinin getirdiği şiddet eğilimi ve sert disiplin anlayışı eğitimi olumsuz etkilemektedir. Takır ve Özerem (2019) yaptıkları bir araştırmada göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin kültür farklılığından dolayı sorunlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kültür farklı ile birlikte öğrencilerin davranış ve değerlerinde büyük farkların olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu öğrenciler okula uyum konusunda, eğitim sistemi ve okulda uygulanan kurallar konusunda problem yaşamaktadırlar.

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretmenin öğretmenler açısından deneyim kazanma ve Türkçe diline hakim olma gibi yararları olduğu sonucuna varılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretirken öğretmen kendini farklı alanlarda geliştirdiği için edinilen tecrübe kaçınılmazdır. Yaşanılan durum ve olayların hepsi birer deneyim haline gelmektedir. Ayrıca Türkçe öğretiminde Türkçeyi aktarma amacıyla yola çıkıldığından Türkçenin incelikleri, gramer, konuşma alanındaki özellikleri açısından farkındalık oluşmaktadır.

İmkân olduğu takdirde yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi branşları olan sınıf öğretmenliğini yapmak istedikleri geçmiş istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların mesleklerine sınıf öğretmenliğinde devam etmek istemelerinin nedeni kendi asıl meslekleri olması ve üniversitede bu bölümü okumuş olmalarıdır. Bu bölümü okudukları için sınıf öğretmenliğinde mesleki yeterlilik ve bilgi birikiminin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ilkokulda farklı farklı derslerin olması, tek bir alana yoğunlaşılması da olumlu etkenlerdendir. Öğrenciler açısından bakıldığında öğrenci ile aynı dili konuşmuş olmanın verdiği iletişim rahatlığı ve benzer kültüre sahip öğrenci ve veli profili ile çalışmanın daha verimli olabileceği sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenliği ile Türkçe öğreticiliği kıyaslandığında özlük hakları, çalışma koşulları, mesleki bilgi birikimi ve yeterlilik, öğrenci ve veli profili, verilen derslerdeki çeşitlilik açısından sınıf öğretmenliği daha cazip hale gelmiştir. Yalçın (2013)'ın yaptığı bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre mesleki tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algılarının verilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ertürk ve Keçecioğlu (2012)'nin yaptığı bir araştırmada kadrolu olmayan sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçip geçmeme konusundaki belirsizlikleri onları geleceğe yönelik endişelendirmektedir. Bu durum aynı zamanda düzenli bir hayat kurmalarını engellemekte dolayısıyla işe bağlılıklarını da olumsuz etkileyerek çalışma isteklerini azaltabilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik önerilerde Türkçe öğretimi ile ilgili materyal geliştirilmesi ve materyal desteğinin sağlanması öncelikli öneridir. Kitapların daha görsel içerikli ve daha eğlenceli hale getirilmesi, görsel öğelerden yararlanılarak öğrenmenin kalıcı hale gelmesi, öğrencilerin derse aktif şekilde katılabileceği materyaller geliştirilmesi, bilgisayar üzerinde yapılabilecek interaktif uygulamalar ve konuşmayı destekleyici uygulamaların öğrencilerin derste hem eğlenip hem öğrenmelerini ve Türkçeyi daha rahat benimsemelerini sağlayacaktır. Şengül (2015) yaptığı bir araştırmada katılımcılara sorduğu sorular doğrultusunda materyallerin Türkçe öğretimine fayda sağladığı, dersin daha hızlı ve verimli şekilde işlenmesine ve öğretim sürecini sevdirmeye katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca materyaller derste öğretim sürecini kolaylaştırarak hem zaman hem emek açısından daha ekonomik bir işleyiş olduğu ifade edilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ve ilgili alan yazın incelendiğinde;

- Türkçe öğretiminde materyal geliştirilmesi ve materyal sayısının artırılması önerilebilir.
- Türkçe öğretimi ile ilgili materyallerin geliştirildiği bir internet sayfası ya da mobil uygulama programı geliştirilebilir.
- Türkçe öğretimine yönelik program ve içerik zenginleştirilerek öğretimin daha verimli hale gelmesi önerilebilir.
- Dinleme becerisi eğitiminin daha verimli hale gelmesi için öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metinleri ve ses kayıtları oluşturulabilir. Öğretmenlere dinleme becerisi ile ilgili uygulamalı eğitimler verilebilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşmasını geliştirmek için okul dışında sosyal faaliyetler yapılması önerilebilir. Öğrencilerin Türkçe konuşmasını destekleyecek arkadaşlarıyla katılabileceği sosyal etkinlikler, oyun etkinlikleri, kültürel etkinlikler düzenlenebilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilere okuma ve yazma çalışmaları için resimli etkinlik kitapları oluşturulabilir.
- Veli katılımının sağlandığı öğrenci, öğretmen, veli çalışmaları yapılabilir. Kültürel faaliyetlere dayalı çalışmalara yer verilebilir.
- Öğrencilere ve velilere yönelik Türk eğitim sistemi ile ilgili rehberlik faaliyetleri düzenlenebilir.
- Türkçe öğretimi kitaplarının çocukların derse aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesi tavsiye edilir.
- Türkçe öğretimi ile ilgili farklı soru şekillerinin yer aldığı (test, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi) kazanım değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerin konuşma konusunda gelişmesi için Türkçe- Arapça içerikli mobil konuşma uygulamalarının geliştirilmesi önerilebilir.
- Türkçe öğretimi ile ilgili oyun içerikli ve interaktif uygulamaların geliştirilmesi tavsiye edilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma PİKTES projesi kapsamındaki sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Benzer sorularla PİKTES Projesinde çalışan Türkçe öğretmenleri ile araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma bir il ile sınırlıdır. Benzer araştırma başka illerde de yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yapılmıştır. Bu konuda daha farklı araştırma yöntemleriyle araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Akkaya, A., & Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Aktaş, M. (2018). Türkiye’deki Suriyeliler: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 129-154.
- Alptekin, K., Ulutaş, D. A., & Gündüz, D. U. (2018). Konya’da Geçici Koruma Altında Yaşayan Suriyeliler Üzerine Bir Çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18, 87-114.
- Aras, B., & Yasun, S. (2017). Türkiye’deki Suriyelilerin eğitim sorunu nasıl çözülür. *Aljazeera Turk*: <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyedeki-suriyelilerin-egitim-sorunu-nasil-cozulur> adresinden alındı. Erişim Tarihi, 5, 2017.
- Aslan, E. (2022). Avrupa'da Türkçe öğretimi üzerine genel bir değerlendirme.
- Avşar, Z. G. (1995). Türkiye’de kırsal kesimden kente göç ve bölgeler arası dengesizlik (1970-1993).
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Barkın, E. (2004). 1951 Tarihli Mülteciliğin Önlenmesi Sözleşmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, (1), 331-360.
- Birimi, İ. B. Ü. Ç. Ç. (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri.
- Bmmyk, (1994), Mülteci Çocuklar Koruma Ve Bakım Kılavuzu, Ankara.

- Boylu, E., & Çal, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Buz, S. (2008). Türkiye sığınma sisteminin sosyal boyutu. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 120-121
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 2018, 1-356.
- Çiçeksoğut, A. (2017). Uluslararası göç hukuku perspektifinde yerinden edilmiş Suriyeliler'in Türkiye'deki statüsü. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-20.
- Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi* (Vol. 48). SET Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- GİGM. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2014). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu.

- GİGM. (2016). Türkiye göç raporu: 2016. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları. Ankara.
- GİGM. (2019, 01 01). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. 03 04, 2022 tarihinde Göç tarihi: <https://www.goc.gov.tr/goc-tarihi> adresinden alındı.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. (2015). Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis (S. Turan Trans.). Nobel Yayınevi.(Original work published 2009).
- Güvenç, Bozkurt (1999). İnsan ve Kültür, Ankara: Remzi Kitabevi. S 122
- Hüseyin, E. (2020). Pictes Projesinde Görev Alan Türkçe Öğreticilerinin Görüşlerine Göre Uyum Sınıflarındaki Öğrencilere Türkçe Öğretiminin İncelenmesi.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kara, K., & Bilge, S. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/ASOS Journal*.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3).
- Karasu, M. A. (2018). Türkiye'ye Yönelik Dış Göçler, Suriyeli Sığınmacı Göçü ve Etkileri. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 21-41.
- Kapat, S., & Şahin, S. (2021). Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 169-194.

- Kaypak, Ş., & Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Keser, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmede karşılaşılan güçlükler.
- Kesici, S. (2022). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmen Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(2), 45-69.
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kurudayıoğlu, M., & Sapmaz, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(3).
- Maden, S., & Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- MEB. (2017). Pictes - MEB. Ekim 12, 2022 tarihinde Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi: <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/> adresinden alındı
- MEB. (2018). Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, G. & Dingwall, R. (Eds.). (1997). *Context and method in qualitative research*. London: Sage.

- Neccar, M. Ş. M. (2016). Suriye'den Türkiye'ye Göç: Nedenler, Sonuçlar ve Umutlar/Migration from Syria to Turkey: Reasons, Results and Hopes/الهجرة السورية إلى تركيا؛ أسباب ونتائج وآمال. *İlahiyat Akademi*, (4), 185-198.
- Özdemir, A., & Budak, F. (2017). Göçün çocuk ruh sağlığı üzerine etkileri. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 212-223
- Özer, İ. (2004). Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişim. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kara, P., & Nazik, E. (2018). Göçün kadın ve çocuk sağlığına etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 58-69.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (5), 33-44.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1.
- Sezik, M., & Ağır, O. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 95-124.
- Şen, F. (2019). Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği.
- Şengül, K. (2015). Öğretim elemanlarının yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri. *Researcher*, 3(2), 14-25.
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 639-657.

- Taştan, Ç., ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tiryaki, E. N., & Oğraş, İ. (2020). Türkçe dersinin Suriyeli öğrencilere öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1581-1601.
- Topcuoğlu, A., Özensel, E., & Koyuncu, A. (2015). Konya’daki Suriyeli misafirlerin ekonomik potansiyelleri ve işbirliği imkanlarının belirlenmesi araştırması. *Konya: Kalkınma Bakanlığı & MEVKA & MÜSİAD Konya Şubesi*, 1(22), 2019.
- Tunç, B., ve Gözler, A. (2023) İlk ve ortaokullarda uygulanan Piktes projesine yönelik öğretmen ve idareci görüşleri. *Eğitim & Bilim 2023-II*, Efe Akademi Yayınları, 185-206.
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188.
- Uçak, E. (2017) . *Mülteciler ve Hepimiz İçin Kapsayıcı Eğitim(2)*. Mayıs 5, 2018 tarihinde <http://www.sivilsayfalar.org/2017/05/14/multeciler-hepimiz-icin-kapsayici-egitim-2/> adresinden alındı
- UNİCEF. (2015). Türkiye’deki Suriyeli çocuklar. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf adresinden erişilmiştir.
- URL-1 <https://www.habervakti.com/piktes-projesi-nedir-piktes-ogretmenleri-ne-is-yapar>. 19 Kasım 2021
- Yağci, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199.

Yalçın, S. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri Ve Etkileri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(2), 1685-1705.

Yücel, D., & Gürdal, A. (2022) Yabancılarla Türkçe öğretiminde bir materyal geliştirme örneği: Döndür- Geç1. *IJSS*, 6(25), 239-24



EKLER

Ek-1 Görüşme Formu

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğreticiliği Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

BÖLÜM I

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

- 1) Yaşınız?
- 2) Cinsiyetiniz.
Kadın Erkek
- 3) Öğrenim Düzeyiniz?.....
- 4) Meslekte kaçınıcı yılınız?

BÖLÜM II

SURIYELİ ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİCİLİĞİ YAPMAKLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİZ

- 1.Türkçe öğretiminde dört temel beceride (Dinleme, konuşma, okuma, yazma) kendinizi mesleki olarak yeterli hissediyor musunuz? Yetersiz/eksik gördüğünüz alanlar nelerdir?
- 2.Öğrencileriniz dört temel beceriden hangi alanda daha çok zorlanmaktadır?
Nedenini açıklayınız.
3. Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili katıldığınız eğitimlerin size katkıları nelerdir?
- 4.Yabancılar Türkçe öğretiminde yararlandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?

- 5.Yabancılarla Türkçe Öğretiminde kullandığınız materyalleri (kitap, yardımcı kitap vs.) yeterli mi?
- 6.Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili neler yapıyorsunuz?
- 7.Farklı kültürden öğrencilerle eğitim ve öğretim yaparken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 8.Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmenin size katkısı oldu mu? Bunlar nelerdir?
- 9.İmkânınız olsa Türkçe öğreticiliğine devam eder miydiniz? Yoksa sınıf öğretmenliğine mi geçerdiniz? Tercihinizin nedenini açıklayınız.
- 10.Suriyelilere Türkçe öğretimine yönelik önerileriniz nelerdir? (Program, Kazanımlar, Materyaller vs.)

Ek-2 Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

(KATILIMCI İÇİN)

Sayın Katılımcı

Bu araştırmada “PIKTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” amaçlanmıştır. Bu kapsamda, eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunduğunuz öğrenci profili ile ilgili bilgi, tecrübe ve görüşlerinizden yararlanmak, problemleri tanımlamak ve bu durumlarla ilgili çözüm önerileri geliştirmek hedeflenmektedir. Araştırma formunda yazılı olarak cevaplamanız gereken sorular bulunmaktadır. Formdan elde edilecek veriler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacılar

Ad / Soyad: Merve NASİFOĞLU

Adres:

Bana bu çalışma ile ilgili gerekli tüm bilgiler aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmada katılımcı olmayı kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı, Soyadı:

Adres:

İmza:

Aşağıdaki kısım görüşmeye dayalı araştırmalarda dikkate alınacaktır.

Katılımcı İle Görüşen Araştırmacı

Adı, Soyadı, Unvanı:

Adres:

Tel:

İmza:

Görüşme Tanığı (Görüşme esnasında üçüncü şahıs varsa)

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İZİN BELGELERİ

Ek-3 Etik Kurul Onayı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
14.11.2019	38	8	Sorumlu Araştırmacı : Dr.Öğr.Üyesi Muammer BAŞLI Yardımcı Araştırmacı: Merve BİNBAŞIOĞLU

KARAR

"Sarıyeli Öğrencilere Türkçe Öğreticiliği Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelemesi" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECIOĞLU (Üye)	Bulunamadı	Doç. Dr. Rifat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	Bulunamadı
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunamadı	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	Bulunamadı
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülku KAN (Üye)	İmza

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-4 Araştırma İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/12/2019-365136

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/044/
Konu :Anketler-Merve BİNBAŞIOĞLU

YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve BİNBAŞIOĞLU'na ait "PİKTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasıyla ilgili olarak 16 Aralık 2019- 17 Ocak 2020 tarihleri arasında Hatay İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Geçici Eğitim Merkezleri ve Resmi İlkokul, Ortaokul ve Liselerde uygulanabilmesi için ilgili kurumlardan resmi izinlerin alınması hususunda gereğinin bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Enstitü Müdürü

EK :
Yazı (16 sayfa)
DAĞITIM
Gereği:
Yazı İşleri Müdürlüğüne

Bilgi:
Genel Sekreterliğe

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717
E-Posta: : Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Abdullah Müftü Apıkes

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.385549
Konu : Merve BİNBAŞIOĞLU'nun
Araştırma İzin Onayı

07.01.2020

VALİLİK MAKAMINA

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Merve BİNBAŞIOĞLU "PİCTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını 2019-2020 eğitim öğretim yılında İlimize bağlı geçici eğitim merkezleri, resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle uygulaması ve **araştırma tamamlandıktan sonra sonuçlarının bir ay içinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü ile paylaşılması ve sonuçların Müdürlüğümüz uygun görürse vereceği onay yazısından sonra paylaşılması şartı ile uygulanma** yapmasına komisyonumuzca karar verilmiştir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin 2019-2020 eğitim öğretim yılında İlimize bağlı geçici eğitim merkezleri, resmi ilkokul, ortaokul ve lise idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını , olurlarınıza arz ederim.

Ayşegül AYDIN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
07.01.2020

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu e-örnek güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://e-orsak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 0c43-3771-30f2-8e22-0083 kodu ile teyit edilebilir.



TUTANAKTIR

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bölümü Yüksek lisans öğrencisi Merve BİNBAŞIOĞLU' nun "*PICTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*" konulu yüksek lisans tezi 2017/25 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler İzinleri Genelgesine göre incelenmiş olup hazırlanan görüşme formu 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında ilimize bağlı geçici eğitim merkezleri, resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle uygulaması ve **araştırma tamamlandıktan sonra sonuçlarının bir ay içinde müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü ile paylaşılması ve sonuçların müdürlüğümüz uygun görürse vereceği onay yazısından sonra paylaşılması şartı ile** uygulanma yapmasına komisyonumuzca karar verilmiştir. (31.12.2019)

Komisyon Üyeleri:

Kamer KURT
Öğretmen

Fulya Y. UÇAR
Öğretmen

İbrahim BİLGİN
Öğretmen

Bekir KİMYON
Öğretmen

Komisyon Başkanı:

Ayşegül AYDIN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Ek-5 Orijinallik Raporu



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Merve NASİFOĞLU	Öğrenci No: 221406119
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi	
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	PİKTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Danışman	Doç. Dr. Muammer BAHŞİ
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce
taranan sayfa sayısı (58)

% 7

Tez Savunma Sınavından sonra
taranan sayfa sayısı (58)

% 8

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli Esengül KILIÇ	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	08/01 /2024
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmaktadır.

Firat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086
Fax: +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Merve Nasifoğlu

Eğitim

2016 Fırat Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (Lisans)

2023 İstanbul Üniversitesi- Çocuk Gelişimi (Lisans)

2024 Fırat Üniversitesi- Sınıf Eğitimi (Yüksek Lisans)

