

Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi

Ceren Karakoç*, Kerim Gündoğdu**, Gülnur Aydın***

Makale Geliş Tarihi:01/04/2024

Makale Kabul Tarihi:27/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1463056

Öz

Nitel iç içe geçmiş tek durum çalışması desenine göre gerçekleştirilen bu çalışmada İzmir'deki bir ortaokulda Suriyeli göçmen ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenme süreçleri incelenmiştir. Çalışmaya Suriyeli 5-8. sınıf öğrencileri ve öğrenci velileri ile Türkçe öğretmenleri, branş öğretmenleri ve rehber öğretmen dahil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları en temel sorunun Türkçe öğrenme süreçleri tamamlanmadan tüm dersleri bir arada almaları olduğu; ana dili Türkçe olanlarla aynı koşullarda değerlendirilmeleri, okul içi ve dışı aidiyet sorunu yaşamaları ve iletişim güçlüğünün öğrenmelerini engellediği çalışmadan elde ulaşılan sonuçlardır. Suriyeli öğrencilere özgü ders materyallerinin eksikliği ve bu öğrencilerin varlığının resmî programda göz ardı edildiği görülmüştür. Son olarak, görüşülen öğrenci velilerinin tamamen kadın olması; ailede eğitim sorumluluğunun kadına yüklendiğini göstermekte, Türkçe bilmeyen bu ebeveynlerin kendilerinin de Türkçeyi öğrenmesi için çocuklarına gerekli desteği veremedikleri anlaşılmaktadır.


Anahtar Kelimeler: Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi, Türkçe öğrenme, ikinci dil öğrenme, Suriyeli öğrenciler


Investigation of Syrian Migrant Students' Turkish Learning Processes

Abstract

This qualitative embedded single case study design research delved into the Turkish language acquisition processes among children from Syrian immigrant families attending a middle school. Participants included voluntary 5th-8th grade students, their parents, Turkish language teachers, and class/guidance counselors. Data collected from semi-structured interviews underwent content analysis. Key findings highlighted several challenges faced by non-Turkish-speaking students, including the integration of all courses before completing language learning, being evaluated under the same criteria as native Turkish speakers, experiencing difficulties in establishing a sense of belonging both within and outside the school environment, and encountering communication obstacles hindering language acquisition.

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, EPÖ Doktora Öğrencisi, Aydın, Türkiye, cerenkarakoc123.ck@gmail.com, ORCID: [0009-0006-8621-7252](https://orcid.org/0009-0006-8621-7252) 

**Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye, kerim.gundogdu@adu.edu.tr, ORCID: [0000-0003-4809-3405](https://orcid.org/0000-0003-4809-3405) 

***Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye, gulnur.aydin@hbv.edu.tr, ORCID: [0000-0003-0490-9580](https://orcid.org/0000-0003-0490-9580) 

Kaynak Gösterme: Karakoç, C., Gündoğdu, K. & Aydın, G. (2024). Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin incelenmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2570-2600.

Branch/guidance teachers underscored the absence of tailored course materials for non-Turkish-speaking students, noting their oversight within the official curriculum. Finally, the fact that the parents of the students interviewed were all women shows that the responsibility for education in the family is placed on women, and it is understood that these parents, who do not speak Turkish, cannot provide the necessary support to their children to learn Turkish themselves.

Keywords: *Learning Turkish as a second language, learning Turkish, second language acquisition, Syrian students*

Giriş

Ana dili, bireyin ailesi ve yakın çevresinden edindiği ilk dildir. Daha sonra öğrenilen dil ise ikinci dil ya da yabancı dildir. Yabancı dil ya da ikinci dil olarak ele alınmasındaki temel belirleyici ise dilin öğretildiği ortamdır. Eğer Türkçe Türkiye’de öğretiliyorsa ikinci dil olarak öğretildiği anlaşılır (Gözüküçük & Kıran, 2015). Bu çalışmada da Türkiye’de göçmen statüsünde bulunan Suriyeli öğrenciler üzerinde çalışıldığından Türkçe, ikinci dil olarak ele alınmaktadır. İkinci dil öğreniminde hedef dilin öğrenilmesi kadar hedef topluma katılmak amacıyla kültürel etkileşimin de sağlanması gerekmektedir. Bireyi başarıya ulaştırmak için her iki motivasyonun da dil öğretiminde dikkate alınması önemlidir (Demircan, 2005). Bu doğrultuda Türkçenin öğrenilme sürecinde kültürlerarası farklı motivasyonların işe koşulması gerektiği açıktır. Bu nedenle dil ile taşınan bütün kültürel değerlerin hedef dil ve kültürle örtüşen özelliklerinin öne çıkarılması ve kültürlerarası etkileşimi sağlayacak etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi olumlu etki yaratacaktır. Dolayısıyla yerel kültürlerin ve değerlerin de öğretim materyallerinde kendine yer bulması önem kazanmaktadır (PİKTES, 2018). Göçmenlerin uyumu ve eğitime katılımı konusunda dil eğitiminin başat rolünün anlaşılmasına ve Türkçenin nasıl öğretilmesiyle ilgili belirsizliklerin giderilmesine gereksinim vardır (Baldık, 2018).

Göçmen öğrenciler, ana dillerinde değil ikinci bir dilde eğitim almak durumundadır. Göçmen öğrencilerin dil konusunda yaşadıkları önemli sorunlar arasında hem ana dillerini hem de göç edilen ülkenin dilini yeterli derecede öğrenememiş olmaları bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle “yarım dillilik” (semilingualismus) (Jampert, 2002 & Lengyel, 2001, akt. Yıldız, 2008) olgusu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan eğitim sorunları, göçmen kuşakların sayısına paralel olarak artmaktadır (Yıldız, 2008). Ayrıca iki dillilik, kimlik arayışı, toplumsal uyum, dinsel parçalanma, yalnızlık, bütünleşme, yabancılaşma gibi konular da temel sorunlar olarak görülmektedir (Tilbe & Sirkeci, 2015). Okul çağındaki öğrenciler bir yandan yeni okul ve çevreye uyum zorluklarıyla uğraşırken diğer yandan hızlı şekilde dil becerileri edinme ve kendi yaşlarıyla benzer başarı düzeyini yakalama zorunluluğuyla baş etmeye çalışmaktadırlar. Öte yandan bu öğrencilerin sahip olduğu özellikler öğretmen, yöntem, materyal vb. pek çok açıdan farklı ve duruma özgü olmayı gerektirmektedir (OECD, 2013).

On yılı aşkın zamandır Türkiye'nin maruz kaldığı göçler sonucunda, göçmenlerin büyük bir çoğunluğunu eğitim çağındaki öğrencilerin oluşturması, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programını önemli kılmıştır. Ana dili Türkçe olmayan okul çağındaki öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik en belirgin çalışma Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Yabancılar için Türkçe modüler programları ve PİKTES projesi ile ortaya konmuş ancak bu modüler programlarda hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmamış ve tüm yabancılar için genel bir program oluşturulmuştur (Baldık, 2018). 2018 yılında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı hazırlanmış, 2020 yılında MEB'in de onayıyla uygulamaya konmuştur. Program; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcıları ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, düzeylere ve becerilere göre kazanımları; ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlanmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'yla "Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, yorumlayan, sorgulayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilinç sahibi bireyler yetiştirmek istenmektedir" (MEB, 2020).

Göçmen statüsünde bulunan ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik kapsamlı bir dil eğitim programının henüz uygulanabildiği; ancak hala sınırlılıklar içerdiği söylenebilir. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi özellikle 2011 yılında Türkiye'ye Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle ülkemize gerçekleştirilen kitlesel göçlerle birlikte çalışılması gereken bir alan hâline gelmiştir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dil öğrenimini etkileyen etmenlerin eğitimin tüm aşamalarını ve hatta paydaşlarını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda bunun çok daha önemli olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim çağındaki bu öğrenciler bir yandan yeni okul ve çevreye uyum sağlama zorluklarıyla mücadele ederken diğer yandan dil becerilerini geliştirmeye ve kendi akranlarıyla benzer başarı düzeylerini yakalamaya çalışmaktadır. Bu süreç yalnızca bu öğrencilerin çalışma ve çabalarıyla açıklanamayacak kadar çok boyutlu ve önemlidir. Yaşanan göç ve göçe maruz kalan bu çocukların eğitiminin olasılıklara bırakılamayacağı bilinci konuyu derinlemesine ele alma girişimlerini artırsa da bu girişimlerin özellikle Türkiye'ye özgü tüm boyutlarıyla incelenmesinin zaman alacağı açıktır. Bu çalışmanın temel amacı Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerini farklı paydaşların bakış açısından incelemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenme süreçleri konusunda ne düşünmektedir?
2. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri konusunda farklı okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı “iç içe geçmiş tek durum çalışması” (Creswell, 2007; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2021; Yin, 2003) olarak gerçekleştirilen bu çalışmada ele alınan *durum* Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleridir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın yürütüldüğü okul, İzmir ilinde bulunan bir devlet ortaokuludur. Ortaokul binasının yeniden yapım çalışması nedeniyle okula yakın bir lisede ikili öğretim gerçekleştirilmektedir. Okul, yaklaşık 500 öğrencinin kayıtlı olduğu 15 derslik ve dört atölyenin bulunduğu dört katlı bir binadan oluşmaktadır. Okulun resmî internet sitesi ve kurumsal elektronik posta adresi de aktif olarak kullanılmaktadır. Okulda ana dili Türkçe olmayan toplam 37 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 19’u beşinci sınıf, yedisi altıncı sınıf, beşi yedinci sınıfta iken, altı öğrenci ise sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve yaşlarına göre dağılımı Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1.

Öğrencilere Ait Bazı Kişisel Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Kod	Cinsiyet	Sınıf	Yaş
Ö1	Kız	5	10	Ö12	Kız	6	12
Ö2	Erkek	5	11	Ö13	Erkek	7	14
Ö3	Kız	5	11	Ö14	Kız	7	13
Ö4	Erkek	5	13	Ö15	Erkek	7	13
Ö5	Kız	5	12	Ö16	Kız	7	13
Ö6	Kız	5	11	Ö17	Kız	7	13
Ö7	Erkek	5	11	Ö18	Erkek	8	14
Ö8	Erkek	6	12	Ö19	Erkek	8	14
Ö9	Erkek	6	12	Ö20	Kız	8	14
Ö10	Kız	6	13	Ö21	Erkek	8	14
Ö11	Erkek	6	12	Ö22	Erkek	8	14

Çalışma, İzmir ilinde geçici göçmen statüsünde olan ailelerin yoğun olarak bulunduğu ‘dezavantajlı’ bölgede yer alan bir ortaokulda yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve aykırı durum örneklemesine başvurulmuştur (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda ‘ana dili Türkçe olmama’ ölçütüne göre 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinde, Türkçeyi iyi düzeyde öğrenen ve iyi düzeyde öğrenemeyen 22 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3,... Ö22) ile bunların velileri (V1, V2, V3,... V19) ve okuldaki üç Türkçe öğretmeni (TR1, TR2, TR3) çalışmanın katılımcıları olmuştur. Araştırma konusu hakkında bilgisi olan 17 branş ve bir rehberlik öğretmeniyle de görüşmeler gerçekleştirilmiş; Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin ders içi ve dışı çeşitli gözlemler yapılmıştır. Buna göre toplam katılımcı sayısı 61’dir. Öğrenci ve öğretmenlere

yönelik bilgilere tablolar (Tablo 1 ve Tablo 2) hâlinde yer verilirken katılımcı veli yönelik bilgiler homojen özellik gösterdiğinden tabloya ihtiyaç duyulmamıştır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, 10’u kız, 12’si erkek olmak üzere öğrencilerin tamamı aileleriyle birlikte Suriye’den Türkiye’ye gelmiştir. Beşinci sınıfta öğrenim gören yedi öğrenci; 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören beşer öğrenci bulunmaktadır. Eğitim sürecine katılımın geç başladığının bir göstergesi olarak (özellikle beşinci sınıf düzeyine göre) bazı öğrencilerin yaşlarının daha büyük olduğu tabloda görülebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

Öğretmenlere Yönelik Bilgiler

<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Branş</i>	<i>Kıdem (Yıl)</i>	<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Branş</i>	<i>Kıdem (Yıl)</i>
TR1	Erkek	Türkçe	15	FB2	Kadın	Fen Bilimleri	23
TR2	Kadın	Türkçe	16	FB3	Erkek	Fen Bilimleri	11
TR3	Kadın	Türkçe	15	ING1	Kadın	İngilizce	3
SB1	Kadın	Sosyal Bilgiler	17	ING2	Kadın	İngilizce	8
SB2	Erkek	Sosyal Bilgiler	10	DKAB1	Kadın	DKAB	8
SB3	Erkek	Sosyal Bilgiler	31	BILG1	Kadın	Bilgisayar	21
MAT1	Erkek	Matematik	13	MÜZ1	Kadın	Müzik	21
MAT2	Erkek	Matematik	10	RES1	Kadın	Resim	10
MAT3	Erkek	Matematik	3	BED1	Erkek	Beden Eğitimi	14
FB1	Kadın	Fen Bilimleri	24	REH1	Kadın	Rehberlik	14

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin 12’si kadın, sekizi erkektir. Kıdemlerinin üç ile 31 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Branş dağılımına bakıldığında ana derslerde her branştan üç, İngilizceden iki öğretmen; diğer derslerden ise her branştan bir öğretmen görüşmeye katılmıştır. Bu durum branş açısından dengeli bir dağılım sergilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcı öğrenci sayısı 22 olsa da beşinci, yedinci ve sekizinci sınıflardan birer öğrenci ile beşinci sınıftan iki öğrencinin kardeş olmaları nedeniyle görüşme yapılan veli sayısı 19’dur. Herhangi bir işte çalışmayan ve tamamı kadın olan velilere V1-V19 arasında kodlar verilmiştir. Velilerin yaş aralığı 30 ile 50 arasında değişmektedir. Aynı zamanda katılımcılar çok çocuklu aile profili sergilemektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında nitel araştırmalarda oldukça yaygın olarak kullanılan görüşmeler yoluyla veri toplama tercih edilmiştir (Patton, 2014). Katılımcılardan benzer içerikte bilgi alabilmek amacıyla paralel formatta geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ilgili alanyazın taramasının yanı sıra, eğitim bilimleri bölümünde bir öğretim üyesi (profesör) ve iki doktora öğrencisinin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Ayrıca bir Türkçe eğitimcisinin (doçent) dil ve düzey açısından uygunluk konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Çeşitli sonda sorular içeren görüşme formlarına iki pilot uygulamanın ardından son halı verilmiş ve sonrasında uygulanmıştır (Bogdan &

Biklen, 1998; Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilk yazar tarafından her katılımcı grup için ayrı ayrı, ancak benzer içeriğin yer aldığı oluşturulmuş olan görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenciler, Türkçe öğretmenleri, veliler ve şube/rehber öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmadan önce kayıt, gizlilik ve diğer etik unsurlara yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere ve Türkçe öğretmenlerine uygulanan form dört sondaya sahip 10 sorudan; velilere uygulanan form, bir sondaya sahip beş sorudan; şube/ rehber öğretmenlere uygulanan form ise iki sondaya sahip beş sorudan oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Ses dosyası olarak kaydedilen görüşmeler, bir yazılım aracılığıyla Microsoft Word dosyasına dönüştürülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizine (Yıldırım & Şimşek, 2016) başvurulmuştur. Elde edilen veriler çerçevesinde yapılan kodlamalardan kategorilere ve oradan da temalara ulaşılmış, bu temalar tablolar halinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Strauss & Corbin, 1990). Yapılan içerik analizinden elde edilen verilerin sunulmasında doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilerek çıkarılan anlamların okuyucunun zihninde benzer anlamları çağrıştırmasına özen gösterilmiştir (Özdemir, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016).

İnandırıcılık ve Tutarlılık

Çalışma verileri ilk yazar tarafından farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve kategoriler için nitel araştırma derslerini lisansüstü düzeyde veren bir profesörün görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bu çalışmanın üç yazarı tarafından veriler kodlanmış ve kodlayıcılar arasında tutarlılığın olup olmadığına bakılarak, tekrarlı işlemler sonucunda kodlayıcılar arasında tutarlılığın var olduğundan emin olunmuştur. Verilerin yazımı, tanımlanması ve yorumlanmasında araştırmacı çeşitlenmesine başvurulmuştur (Başkale, 2016; Berg, 2001; Merriam, 1998).

Araştırmacı Rolü

Çalışmada ilk araştırmacı, çalışma konusuyla ilgili olarak derinlemesine bilgi toplamak için ilgili paydaşlarla görüşmelerin tümünü yüz yüze yapılandırılmış görüşme formları ile bizzat yapmıştır. Bunun için öncelikle görev yaptığı okuldaki Türkçe öğretmenlerine ve şube/rehber öğretmenlerine Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik görüşme isteğini iletmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle sessiz ve boş sınıflarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından Suriyeli öğrenciler ve veliler ile Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşadıklarıyla ilgili gönüllülük esasına dayalı olarak yine uygun zamanlarında, boş bir sınıfta yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular

Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden “Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik görüşler” temasına ilişkin elde edilen kod, kategori ve frekans listesi Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerine Yönelik Görüşleri Temasına İlişkin Kategori, Kod ve Frekans Listesi

Kategori	Alt kategori	Kod	f
1. İkinci dil algısı	1. Yetersizlik	Zorlanma	15
		Kötü hissetme	11
		Anlamama	10
	2. Yeterlilik	Kolay bulma	1
		İyi hissetme	10
		Anlayabilme	1
2. Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve dil bilgisi		Dinlediklerini anlamama	10
		İletişim kuramama	4
		Tellafuz	1
		Okuduklarını anlamama	13
		Soyut anlamlar	6
		Terimsel ifadeler	6
3. Aidiyet	1. Dışlanma	Sınıf içi dışlanma	14
		Alay edilme	18
		Baskı görme	12
	2. Kabul	Sınıf içi kabul görme	2
		Sabır gösterme	3
		Empati kurma	2
4. İletişim		İkinci dil ile iletişim kurma	15
		İkinci dili öğrenme	16
		Dil karmaşası yaşama	3
		İkinci dili öğrenememe	1
6. Yöntem ve teknik	1. Öğretme süreci	Öğrenci düzeyine göre anlatma	15
		İkinci dil öğretiminde sabır gösterme	10
	2. Öğrenme süreci	Kelime ezberleme	7
		Televizyon izleme	16
		Sosyal medyada kullanma	5
		Teknolojik araç-gereç kullanımı	6
		Çevreyle iletişim kurma	18
		Dile maruz kalma	22
		Kitap okuma	2
		5. Materyal	
Ders araç-gereçlerinin eksikliği	1		
7. Dersler		Dersleri anlamama	18
		Derslerden geri kalma	6
		Akranların gerisinde kalma	4
		Akranlarla eş değer tutulma	1
8. Öneri		Eğitim-öğretim öncesi Türkçe hazırlık eğitimi	12
		Farkındalık oluşturma	4
		Kürtçe/Arapça bilen öğretmen	2
		Suriyeliler için ayrı sınıf	3

Tablo 3 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik görüşleri temasına ilişkin görüşleri ‘ikinci dil algısı, dil becerileri ve dil bilgisi, aidiyet, iletişim, yöntem ve teknik, materyal, dersler ve öneri’ şeklinde sekiz kategori; ‘ikinci dil algısı’ altında ‘yeterlilik ve yetersizlik’ olmak üzere iki alt kategori; ‘dil becerileri’ kategorisi tek kategori; ‘aidiyet’ kategorisi altında ‘kabul’ ve ‘dışlanma’ olmak üzere iki alt kategori; ‘iletişim’ kategorisi tek kategori; ‘materyal’ kategorisi tek kategori, ‘yöntem ve teknik’ altında ‘öğretme durumu’ ve ‘öğrenme durumu’ olmak üzere iki alt kategori, ‘dersler’ kategorisi tek kategori, ‘öneri’ kategorisinde tek kategori elde edildiği görülmektedir.

‘İkinci dil algısı’ kategorisindeki ‘yetersizlik’ alt kategorisinde yer alan kodlardan 15 öğrencinin ‘zorlanma’, 11 öğrencinin ‘kötü hissetme’ ve 10 öğrencinin ‘anlamama’ hususunda görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin ‘zorlanma’ ve ‘kötü hissetme’ ile ilgili olarak Ö13 şunları dile getirmektedir:

“Kötü hissediyorum hocam. Çünkü Türkçeyi bilmediğim için ve bir şeyler anlamadığım için, arkadaşım, benimle konuştuğu için anlamıyorum. Hocalar benimle konuştuğu için, hiçbir şey anlamadığım için, hem ben yanlış anlarım, hocayı yanlış anlarım. Öyle bir şey. Kötü hissediyorum. Çok kötü hocam, anlamadığım için ve yanlış anlarım korkusu benim için çok zordu.”

Diğer bir öğrenci, “Şimdi iyi ama başta kötü hissettim. Kendi dilimiz varken farklı dil konuşmak kötü hissettirdi” (Ö11) şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir öğrenci, “Hocam ilk garip bir şey hissettim. Önce biraz zor geldi hocam” (Ö18) ifadesini kullanırken, bir diğer öğrenci ise “Onun için zorlandım. Anlamadığım için bu soruları. Çünkü kendi dilini bilmiyordum” (Ö5) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. ‘Yetersizlik’ kategorisine ait ‘kötü hissetme’, ‘zorlanma’ ve ‘anlamama’ kodlarından yola çıkarak, görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunun görüşünde kendi ana dilleri dışında zorunlu olarak dil öğrenmelerinin onlar için zor olduğu ve anlayamamalarının onlara kendilerini kötü hissettirdiği anlaşılmaktadır.

‘Yeterlilik’ alt kategorisinde elde edilen kodlarda bir öğrencinin ‘kolay bulma’, 10 öğrencinin ‘iyi hissetme’, bir öğrencinin ‘anlayabilme’ biçiminde görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin ‘iyi hissetme’ ile ilgili olarak Ö22 kodlu öğrenci, “İyi hissediyorum. Türkçeyi öğrendiğim için böyle kendimi böyle mutlu hissediyorum. Çünkü bir arada iki dil biliyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. ‘Yeterlilik’ alt kategorisinde 10 öğrenci, ikinci bir dil öğrenmiş olmanın verdiği mutlulukla kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir.

‘Dil becerileri ve dil bilgisi’ kategorisinde elde edilen kodlamalardan 10 öğrencinin ‘dinlediklerini anlamama’, dört öğrencinin ‘iletişim kuramama’, bir öğrencinin ‘telaffuz edememe’, 13 öğrencinin ‘okuduklarını anlamama’, altı öğrencinin ‘soyut anlam’ ve altı öğrencinin ‘terimsel ifadeler’e yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin dinlediklerini anlamama, okuduklarını anlamama, soyut ve terimsel ifadelerle ilgili olarak şunları belirtmişlerdir: “Bazen

kitap okuduğunda böyle onları anlamıyorum.” (Ö22); “Öğretmenler ders anlatırken zorlanıyorum. Ya arkadaşlarımla iletişime girerken zorlanıyorum. En çok öğretmenler ders anlatırken böyle kafam karışıyordu. Nedeni hocam bazı yerleri anlamıyorum ya da kafam karışıyor yani. İçlerinde karışıklık oluyor kafamda. Tam mecaz ya da soyut anlamlarını kavrayamadığım için” (Ö14); “Kitaplar, uzun cümlelerden anlamıyorum” (Ö17).

‘Aidiyet’ kategorisine ait dışlanma alt kategorisinde 14 öğrencinin sınıf içi ‘dışlanma’, 18 öğrencinin ‘alay edilme’ (dalga geçilme) ve 12 öğrencinin ‘baskı görme’ (akran zorbalığı) kodlarını içeren görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin sınıf içi dışlanma, alay edilme ve baskı görme ile ilgili olarak Ö13 şunları dile getirmektedir: “*Ve arkadaşlar benimle dalga için, ben yanlış konuştuğum için dalga geçiyorlardı. Hocam beni ayağa kaldırıyordu. Hiçbir şey diyemeyeceğime diye utanıyordum hocam. Onlar da güliyorlardı bana. Bastırıyorlardı. Zorlanıyordum hocam.*” Diğer bir öğrenci, “*Ama başlarda mesela beni baskı vardı dil öğrenirken*” (Ö18) şeklinde görüş belirtmiştir. Başka öğrenciler ise görüşlerini, “*Ama dalga geçtiler, güldüler, geride kaldık. Şimdi parmak kaldırmaktan utanıyorum bazen. Evet, bazen alay ediyorlardı. İlkokulda çok alay ettiler bana.*” (Ö13); “*Böyle ilk birinci sınıfta çok da dalga geçiyorlar. Ama ikinci, üçüncü sınıflarda artık öyle bir şeyler olmuyor. Başlarda bir baskı oldu*” (Ö3); “*O yüzden herkes benimle dalga geçiyor*” (Ö7); “*Hocam böyle ilk başlarda dışlanıyordum bayağı. Yani aralarına almıyorlardı. Bazen dövüyorlar durduk yere hocam. Ondan dolayı biraz kötü hissediyordum kendimi şeklinde görüş belirtmişlerdir*” (Ö21); “*Ve mesela hocam ben arkadaşlarım bazen benimle dalga geçiyor. Bir tane şarkı var. Suriye’yle ilgili bana onu söylüyorlar. Benimle dalga geçiyor*” (Ö9) şeklinde belirtmişlerdir. ‘Dışlanma’ kategorisine ait ‘sınıf içi dışlanma’, ‘alay edilme’ ve ‘baskı görme’ kodlarından yola çıkarak 20 öğrencinin sınıf içinde akran zorbalığına uğradığı, güvenli bir sınıf ortamının oluşmamasının aidiyet duygusunu engellediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerde psikolojik olarak korku, kendine güvensizlik gibi hisler oluştuğu anlaşılmaktadır.

‘Aidiyet’ kategorisindeki ‘kabul’ alt kategorisinde iki öğrencinin ‘sınıf içi kabul görme’, üç öğrencinin ‘sabır gösterme’ ve iki öğrencinin ‘empati kurma’ üzerine görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin ‘sınıf içi kabul görme’, ‘sabır gösterme ve empati kurma’ ile ilgili olarak Ö17 kodlu öğrenci, “*Arkadaş baskısı yoktu*” derken, Ö16 ise “*sabırlılar...*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci de “*Arkadaşlarım bilmediğim kelimeleri gösteriyorlar*” (Ö15) diyerek olumlu ortam özellikleri bulunduğunu belirtmiştir. Kabul kategorisine ait ‘sınıf içi kabul görme’, ‘sabır gösterme’ ve ‘empati kurma’ kodlarından yola çıkarak ‘dışlanma’ alt kategorisine kıyasla daha az da olsa sınıf arkadaşlarından destek ve yardım aldığı, dil öğrenme sürecinde anlaşılmayan noktalarda sabırlı oldukları ve onları anladıkları görülmektedir.

‘İletişim’ kategorisinde 15 öğrencinin ikinci dil ile iletişim kurma, 16 öğrencinin ikinci dil öğrenme, üç öğrencinin dil karmaşası yaşama, bir öğrencinin dili öğrenememe üzerine görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin ‘ikinci dilde iletişim kurma’ ve ‘ikinci dil öğrenme’ ile ilgili olarak Ö13 şunları dile getirmektedir:

“Yani anlatamıyorum, anlaşıyorum ama ikinci bir dil öğrenmek güzel olsa gerek artık. İkinci dil benim hayatımı anlatır ve mutlu olmak için ayrıdır. Her şeyi anlamak için ve hocalarımla konuşmak benim için önemli. Çünkü artık burada yaşıyorum. Artık yaşadığım şehrin dilini konuşuyorum ikinci dili. Türk vatandaşım artık.”

Aile içinde Türkçe konuşulması ile ilgili olarak bir öğrenci görüşünü, “Ailem Türkçe öğrendi. Bana çok iyi Türkçe öğrettiler. Bu artı, olumlu yanım... Türkçeyi daha rahat öğrendim. Olabilir mesela. Türkiye'ye geldiğimde ben Türkçeyi daha çok öğrendim. Okula daha girdiğimde bayağı öğrenmiştim” (Ö17); başka bir öğrenci de “Arkadaşlarla iletişim kurarak öğrendim” (Ö15) şeklinde ifade etmiştir. ‘İletişim’ kategorisine ait ‘ikinci dilde iletişim kurma’, ‘ikinci dil öğrenme’ kodlarından yola çıkarak 15 öğrencinin kendini ifade etme, artık burada yaşama ve bu ülkenin vatandaşı olmadan kaynaklı olarak bir kabullenme durumunda oldukları görülmektedir. Ayrıca ikinci bir dili öğrenirken aile içinde Türkçe konuşulmasının dili daha çabuk öğrenmeyi sağladığı görülmektedir.

‘İletişim’ kategorisine ait ‘dil karmaşası yaşama’ kodunda Ö1 kodlu öğrenci şunları ifade etmiştir: “Aaa, eve de öyle gidiyorum. Kürtçe konuşuyorum. Yani bazı Türkçe, Kürtçe şeylerini unutuyorum konuşmalarını”; diğer bir öğrenci ise “Annemle ailemle Türkçe konuşmayı isterim” (Ö7) şeklinde görüş belirtmiştir. İletişim kategorisine ait dil karmaşası yaşama, ikinci dili öğrenememe kodlarından yola çıkarak öğrencilerin aile, çevre, okul alanlarında ortak bir dilin kullanılmamasına bağlı olarak bir karmaşa yaşadıkları görülmektedir. Bu durum ikinci dil öğrenim sürecini geciktirmektedir. Bu bağlama dayanak olarak Ö13 kodlu öğrenci ile araştırmacı arasında şu diyalog gerçekleşmiştir:

Ö13: Kürtçe konuşuyorlar hocam evde.

Araştırmacı: Evde Kürtçe konuşuyorsun, okulda ne konuşuyorsun?

Ö13: Türkçe hocam.

Araştırmacı: Peki bu sende bir zorluk oluşturuyor mu?

Ö13: Evet hocam, zorluk.

Araştırmacı: Neye zorluk mesela, ne oluyor?

Ö13: Yani eve gidince Kürtçe, okula gelince Türkçe, kafam karışıyor ikisi. Birisinden çıkartamıyorum hangi konuşacağım dili.

Araştırmacı: Türkçeyi öğrenme adına aile içinde de Türkçe konuşulsa, çevrende de Türkçe konuşulsa Türkçeyi öğrenmen daha da kolaylaşır mı?

Ö13: Kolaylaşır. Ama konuşulmuyor.

Araştırmacı: Pratik yapma açısından zorluk oluyor mu?

Ö13: Evet hocam.

‘Yöntem ve teknik’ kategorisine ait ‘öğretme durumu’ alt kategorisinde 15 öğrencinin ‘öğrenci düzeyine uygunluk’, 10 öğrencinin ‘ikinci dil öğretiminde sabır gösterme’ üzerine görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin ‘öğrenci düzeyine göre anlatma’, ‘ikinci dil öğretiminde sabır gösterme’ ile ilgili olarak Ö13 kodlu öğrenci şunları dile getirmektedir: “*Mesela biri kalkıyor dümdüz anlatıyor ama biri eğlenceli oyunlar çıkartıyor. Eğlenceli, komik, güllüyorlardı. Yavaş anlatıyorlardı. Hoşuma gidiyordu*” şeklinde; diğer bir öğrenci ise “*Hoca bana güzelce anlatır mısın, diye söylüyorum. Onun için hoca bana şimdi çok güzel bir anlatıyor*” (Ö5) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci, “*Öğretmenler düzeyimizin daha üstünden anlatıyorlar*” (Ö7) şeklinde; bir diğeri ise “*Hocam bazen hocalara anlatırken bir şeyi anlamıyorum. Bizimle biraz ilgilensinler. Utanıyoruz. Bazı şeyleri anlatamıyoruz bizim farkımıza varıp bizimle özellikle ilgilensinler. Bazen utanıyorum hocadan.*” (Ö14) şeklinde görüş beyan etmiştir. Öte yandan başka bir öğrenci de “*Böyle böyle birinci sınıf hocaları çok sinirli. Yani birazcık daha baskı etmesinler. Sabırlı olsunlar. Anlayış göstersizler. Çünkü daha yeni öğreniyorsunuz. Sinirli olmasınlar.*” (Ö3) demiştir. Öğretme durumu kategorisinden hareketle öğrencilerin öğretmenleri yavaş anlattıklarında anladıkları ama hızlı anlattıklarında anlamadıkları anlaşılmaktadır. Ders esnasında eğlenceli etkinliklerin dil öğrenimini daha etkili kıldığı, düz anlatımın sıkıcı olduğu ve öğrenmeyi zorlaştırdığı görülmektedir.

‘Yöntem ve teknik’ kategorisindeki ‘öğrenme durumu’ alt kategorisinde, yedi öğrencinin ‘kelime ezberleme’, 16 öğrencinin televizyon izleme, beş öğrencinin sosyal medya kullanma, altı öğrencinin teknolojik araç-gereç kullanma, 18 öğrencinin çevreyle iletişim kurma, 22 öğrencinin dile maruz kalma ve iki öğrencinin kitap okuma üzerinde yoğun görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin Ö13 kodlu öğrenci kelime ezberleme, televizyon izleme, çevreyle iletişim kurma ile ilgili olarak düşüncesini aşağıdaki şekilde dile getirmektedir:

“Yani diyelim şimdi ben haberleri izleyince hocam. Bizim hem Türkçe haberi var, hem de Kürtçe haberi var. Onları değiştiriyorum ben bazen. Ama ben Türkçe öğrenmek için şöyle bir yöntemim var. Türkçe anlatırken internette bakarak onu değiştiriyorum bu harfi yazıyorum. Öyle çıkıyor onu anlıyorum hemen. Sonra çözüm yapıyorum konuşmayı. Çat pat öğreniyorum. Bir de Türkçe alırken Türkçeyi çeviriyorum. Anlaşıyor. Ezberliyorum hemen aklıma geliyor.”

Diğer bir öğrenci ise “*O dili kendim ezberlemeye ve kendim yapmaya çalıştım.*” (Ö1) açıklamasında bulunmuştur. Sosyal medya ile ilgili olarak bir öğrenci, “*Mesela oturup şey YouTube açıyorum. Bir de abla bize ‘Yazın, yazın.’ diye yazıyorum. Ondan beri on kere tekrar ediyorum. Böyle onun için beni anladım. Türkçeyi çok güzel anlattım*” (Ö5) derken bir başka öğrenci “*Not aldım. İşte aklımdan tekrar ettim. İşte dizi izledim. İşte şarkı dinledim. İşte arkadaşlarımla konuştum. Eve giderken bazen abimle böyle konuşuyoruz Türkçeden. Geliştiriyoruz. Ya da dizi izlerken böyle dinliyoruz konuşmak için.*” (Ö14) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenme durumu kategorisinde kimi öğrenciler TV izleyerek kimisi sosyal medya kullanarak dili daha kolay öğrendiklerini belirtmesine rağmen çoğunlukla iletişim kurarak dili

öğrendikleri görülmektedir. Dil öğreniminde hedef dile maruz kalmak o dili öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Araştırmaya konu olan öğrencilerin Türkiye’de oldukları için Türkçeye her açıdan maruz kalma olanaklarından dolayı Türkçeyi daha kolay öğrenmeleri beklenmektedir. Bu görüşe destek olarak sunulan aşağıdaki görüş oldukça betimleyicidir aşağıdaki düşüncesini dile getirmektedir:

“Türkçe tamam ister istemez herkes konuşuyor. Kulağım duyuyorum. Konuşmakta zorundayım. Okula gelince de arkadaşım ile konuşuyorum bazen. Evet, yani şimdi diyelim benim Kürt dilimle o yerde konuşum. Hele Türkçeyse Türkçe yerimle konuşuyorum o yeri. Yani diyelim şimdi ben Suriye’den buraya geldim, burada konuşabilirim Türkçeyi. Evet. Oraya gitsem karışırılar.” Ö13

‘Materyal’ kategorisine ait ‘kitap içeriklerinin zorluğu’ ve ‘ders araç gereçlerinin eksikliği’ kodlarında 17 öğrencinin kitap içeriklerinin zorluğu, bir öğrencinin ders araç-gereçlerinin eksik olması üzerinde görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin sınıf içi kitap içeriklerinin zorluğu, ders araç-gereçlerinin eksik olması ile ilgili olarak Ö14, *“Kitaplar zor. Anlamıyorum kafam karışıyor.”* derken diğer bir öğrenci ise *“Konu anlatılırken zorlanıyorum. Kitap okurken anlamıyorum. Kitapları anlamıyorum.”* (Ö16) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci *“Mesela konu, kitap zor geliyor.”* (Ö15) derken bir diğeri ise görüşünü *“Ders esnasında kullanılan materyaller eksikti. Türkçe öğretilirken öğretmen kendi oluşturduğu kaynaklar doğrultusunda öğretim yapıyorlardı.”* (Ö13) şeklinde ifade etmiştir. Ders araç-gereçleri kategorisinden hareketle öğrencilerin tamamına yakınının kitap içeriklerini ağır bulduğu ve anlayamadığı, ders araç-gereçlerinin onlara göre olmadığını belirttiği görülmüştür.

‘Dersler’ kategorisi incelendiğinde 18 öğrencinin ‘dersleri anlamama’, altı öğrencinin ‘derslerden geri kalma’, dört öğrencinin ‘akranların gerisinde kalma’, bir öğrencinin diğer ‘akranlarla eş değer tutulma’ üzerine görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin ‘dersleri anlamama’, ‘derslerden geri kalma’ ile ilgili olarak Ö15, *“Dersler ağır ve zor geldiğinden”* bahsetmiştir. Bir başka öğrenci *“Okuyordum hiç anlayamıyordum. Sadece sayıları görüyordum matematikte. Onları toplayıp çıkartabiliyordum”* (Ö21) derken bir diğer öğrenci ise *“Matematiği daha iyi anlardık. Sosyal daha iyi anlardık. Ama biz daha Türkçeyi bilmezken bize matematik, fen, coğrafya anlatıyordu. Biz burada zorlanıyoruz. O yüzden diğer derslerimizde başarısız olduk”* (Ö11) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Dil öğrenimine daha erken başlayan Ö12 bir öğrenci de görüşünü, *“Hocam İngilizce iyi de matematikte bazen sıkıntı çekiyorum. Diğerleri iyi yani.”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise *“Hocam mesela bütün hocalar, bütün dersleri bir günde anlatamıyor hocam. Evet, ben bütün dersleri bir günde nasıl anlayacağım hocam? Vallahi bir de dil bilmiyorum hocam. Üst üste geliyor.”* (Ö18) şeklinde tepkisini belirtmiştir. ‘Dersler’ kategorisinde yer alan kodlardan hareketle öğrencilerin tamamına yakınının dersleri anlayamadıkları söylenebilir. Farklı derslerin üst üste olması ve öğretmenlerin anlatma hızına yetişememeleri akranlarının gerisinde kalmalarının temel gerekçesi olmuştur. Ayrıca İngilizce derslerinde daha kolay öğrendiklerini dile getirmeleri bu

öğretmenlerin dil öğrenmede öğrenci düzeyine uygunluk açısından diğer branşlara göre daha pedagojik davrandıkları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca matematik gibi evrensel dile sahip bir derste söz konusu sayılar olduğunda, öğrencilerin işlemi/problemi anladıkları ancak sözele döktüğü zaman zorlandıkları anlaşılmaktadır.

‘Öneriler’ kategorisine ait eğitim-öğretim sürecine geçmeden önce ‘Türkçe için hazırlık eğitimi’, ‘farkındalık oluşturma’, ‘Suriye vatandaşları için ayrı sınıf’ ve ‘okulda Kürtçe/Arapça bilen öğretmen’ kodlarında; 12 öğrencinin eğitim-öğretim sürecine geçmeden önce Türkçe için hazırlık eğitimi, dört öğrencinin farkındalık oluşturma, dört öğrencinin Suriye vatandaşları için ayrı sınıf ve iki öğrencinin Kürtçe/Arapça bilen öğretmen üzerine görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin eğitim-öğretim sürecine geçmeden önce Türkçe için hazırlık eğitimi ile ilgili olarak Ö17 şunları dile getirmektedir: “*Bizi önceden Türkçe öğretilseydi. Biz bu dersleri daha iyi anlardık.*” Başka bir öğrenci, “*Evet hocam çünkü biz ilk Türk Türkiye’ye geldiğimizde o konuşmayı falan bilmiyorduk. Ondan böyle biraz zorluk çektik.*” (Ö22) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine yapılan görüşmelerde çoğu öğrencinin ailesinin de Türkçe bilmesini istediği, böylece dili daha çabuk öğreneceklerini ifade ettiği gözlenmiştir. Bunu destekleyici olarak “*Annemle ailem Türkçe konuşmasını isterim.*” (Ö7) ifadesi örnek verilebilir.

‘Okulda Kürtçe/Arapça bilen öğretmen’ koduyla ilgili olarak bir öğrenci, “*Bence hep bir tane Kürtçe, Arapça bir tane öğretmen olsun. Onlara Türkçe dil öğretsin.*” (Ö1) şeklinde görüş beyan ederken bir başka öğrenci ise “*Bizim için özel öğretmenler, dil öğreten öğretmenler.*” (Ö16) şeklinde talebini dile getirmiştir. ‘Farkındalık oluşturma’ ile ilgili bir öğrenci şunları ifade etmiştir: “*Hepimizi aynı kefeye koymasınlar. Mesela bizim çevremizdekiler şu an Türkler bizim bir tane şey bina var on iki katlı hocam. Herkes bizden çok memnun. Bizim çevremizdekiler hiçbir zaman hocam on bir yıldır buradayız. Hiç kimse bizden şikâyetçi olmadı.*” (Ö9). Bir başka öğrenci ise “*Hocam arkadaşlar için mesela oyun oynarken bazen dilim Kürtçe oluyor. O yüzden de arkadaşlarım da diyor ki niye Kürtçe konuşuyorsun? Bizi yargılayıp yadırgamasınlar. Sonucu bizler farklı dile sahip, farklı kültür insanlarıyız. Zorunluluk olarak buraya geldik. Bizimle empati kursunlar istiyorum.*” (Ö14) demiştir. ‘Ayrı sınıf oluşturulması’ için bir öğrenci görüşünü, “*Suriye’den gelenler, dili farklı olanlar için kurs açılın.*” (Ö15) şeklinde ifade ederken, diğer bir öğrenci ise “*Aynı sınıfta toplanmalar daha iyi bir şekilde yani böyle ayırım yapılmadan güzel öğreterek mesela daha da çok öğrenebilirler. Böyle hocalar bazında ayırım yapıldığı için bazıları geride kalıyorlar. Bunda yani olmaması lazım*” (Ö17) açıklamasını yapmıştır.

‘Öneriler’ kategorisindeki kodlardan yola çıkarak görüşme yapılan öğrencilerin tamamının ikinci dil edinme sürecinde birçok zorlukla karşılaştığı ve bu zorlukları kendilerinden sonrakilerin yaşamaması için farkındalık oluşturmak istedikleri söylenebilir. Öte yandan dışlanma adı altında sözlü ve fiziksel şiddete uğratılmamaları, kendileriyle aynı dile sahip öğretmenlerin olması, kendi düzeylerine

göre sınıfların oluşturulması ve öğretmenlerin onların düzeylerine uygun öğretim gerçekleştirilmesini istedikleri gözlenmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Ö13'ün görüşü aşağıdaki gibidir:

“Suriye’den kaçıp geldiğimiz için ben 15 yaşında okula başladım; bu da akran baskısına uğramasını arttıran bir neden olarak ifade edildi. Kendim Türkçeyi bildiğim için artık anlıyorum herkesi. Bir zorluk yaşadım ama atlattım bundan sonraki zorluk dil öğrenme sürecimle alakalı değil benim ders çalışmam ile alakalıdır. Arkadaşlar gelenlerle dalga geçmesinler, empati kursunlar, dışlamasınlar, dışlamalar dil öğrenimimizi olumsuz etkiliyor.”

Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçleri

Türkçe öğretmenleri, şube/rehber öğretmenleri ve velilere Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen ‘Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri hakkında paydaş görüşleri’ temasına ilişkin kod, kategori ve frekans listesi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Türkçe Öğrenmelerinde Paydaş Alguları Temasına İlişkin Kategori, Kod ve Frekans Listesi

Kategori	Alt kategori	Kod	f		
			Türkçe Öğretmeni	Şube/rehber Öğrt.	Veli
1. İkinci dil algısı	1. Yetersizlik	Zorluk	3	7	15
		Başaramama hissi	3	3	10
	2. Yeterlilik	Öğrenme	-	2	-
		Mutluluk hissi	1	5	-
2. Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve Dil bilgisi		Dinlediğini anlama	1	5	-
		Okuduğunu anlama	-	6	-
		Kelime dağarcığı	1	-	-
		İletişim kurma	-	5	-
		Telaffuz	1	1	-
		Alfabe farklılığı	1	1	-
		Soyut anlamlar	2	1	-
		Terimsel ifadeler	2	4	1
		Yazma	1	-	-
		Dil bilgisi	3	-	-
3. Aidiyet	1. Dışlanma	Sınıf içi dışlanma	2	8	-
		Alay edilme	3	5	7
		Baskı görme	1	2	7
		Gruplaşma	-	3	-
	2. (Olumsuz) Psikolojik hissiyat	İçe kapanma	3	8	-
		Yalnızlaşma	-	5	5
		Kendine güvensizlik	3	4	-
		Korku duyma	1	4	-
		Yetersizlik duygusu	3	5	5
		Uyum sorunu	2	8	-
Dikkat çekmeye çalışma	-	3	-		

4. İletişim		İkinci dilde iletişim	1	3	-
		Veli ile iletişim	1	-	-
		Sosyal çevre ile iletişim	3	7	16
5. Yöntem ve teknik	1. Öğretme süreci	Düzeğe uygun ders işleme	3	5	-
		Farklı öğretim teknikler	3	4	1
		Öğrenciye ulaşamama	-	4	14
	2. Öğrenme süreci	TV izleme	2	-	7
		Sosyal medya kullanımı	2	-	4
		Oyun oynama	3	-	-
Dile maruz kalma		3	4	11	
6. Materyal		Kitapların düzeyi	-	4	-
		Kaynak eksikliği	3	5	-
7. Kişisel donanım	1. Avantaj	Arapça ve Kürtçe bilme	1	5	-
		Deneyimli olma	1	2	-
		Türkçe bilme	-	-	3
	2. Dezavantaj	Arapça ve Kürtçe bilmeme	2	12	-
		Deneyimin olmaması	2	10	-
		Türkçe bilmeme	-	-	15
8. Öneri		Eğitim-öğretim öncesi	2	5	8
		Türkçe için hazırlık eğitimi			
		Farkındalık oluşturma	1	2	8
		Branş bazlı materyal	2	5	-
		Farklı yöntem teknik	2	5	-
		Velilere Türkçe eğitim	-	-	9

‘İkinci dil algısı’ kategorisinde yer alan ‘yetersizlik’ alt kategorisine ait kodlarda 25 paydaşın ‘zorluk’ ve 16 paydaşın ‘başaramama hissi’ üzerine görüş belirttikleri görülmektedir. ‘Zorluk’ ve ‘başaramama’ kodları ile ilgili olarak bir Türkçe öğretmeni “Kişi kendi ana dili dışında farklı bir dile maruz kaldığı zaman çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Yeni bir dil öğrenmenin çok farklı zorluklarını hissediyorlar. Fakat ilerleyen aşamalarda özellikle gramer yoğunluğunun yaşanması öğrencilerde başaramayacağım hissini uyandırıyor” (TR1) düşüncesini dile getirmiştir. Diğer bir öğretmen de benzer biçimde “Kültürel farklılıklar, dil farklılığı akran zorbalığı her şeyin farklı olduğu sınıfta yeni bir dil öğrenme çabası büyük zorluklar arz ediyor.” (TR2) görüşüne sahiptir. Yine bir Türkçe öğretmeni ise “Zorlanıyorlar. Çocuk kendini ifade etmekte zorlandığı için zorlandığı için bu sefer bu öğretmene de yansıyor.” (TR3) şeklinde öğrencinin yaşadığı zorluklara dikkat çekmiştir. Bu hususta bir veli ise “Biraz zorla öğrenciyoruz evet. Biz buraya mecburiyetle geldik beni kötü hissettirdi” (V14) şeklinde veli olarak dil öğrenmede yaşadıklarını dile getirmiştir. ‘Yetersizlik’ kategorisinde paydaş algılarının ikinci dil öğrenmenin öğrenciler için zor olduğu ve anlayamamalarının onları kötü hissettirdiği üzerinde birleştiği söylenebilir.

‘İkinci dil algısı’ kategorisinde yer alan ‘yeterlilik’ alt kategorisinin elde edildiği kodlar dikkate alındığında iki şube/rehber öğretmenin ‘öğrenme’ ve bir Türkçe öğretmeni ile beş şube/rehber öğretmenin ise ‘mutluluk hissi’ne yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. TR1 kodlu öğretmen konuyla ilgili olarak “Basit anlamda cümleler kurabildiklerinde, kelime öğrendiklerinde bundan çok mutlu oluyorlardı” gözlemini paylaşmıştır. Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni ise aynı konuda “Yani ikinci bir

dili öğrenmek herkesi mutlu ettiği gibi, onları da mutlu oluyorlar. Hatta bazıları bizim çocuklardan daha iyi Türkçe konuşabiliyor” (SB3) gözlemini belirtmiştir. Yeni bir dilin öğrenilmesinde yaşananlara yönelik bir Müzik öğretmeni ise “Bu bir zorluk ilk başta belki onlar için. Ama sonra dil öğrenmeye başladıklarında yeni bir dil öğrenmenin verdiği heyecanı yaşadıklarını düşünüyorum.” (MÜZ1) açıklamasını yapmıştır. İkinci dil öğrenmenin süreç itibarıyla zor olduğu ve bu öğrencilerin zorunlu bir göçle Türkiye’ye gelmelerinden kaynaklı olarak da kötü hissettiklerini belirten öğretmenler ikinci dili (Türkçeyi) öğrenmelerinin öğrencilere başarıma hissi kattığını ve mutlu olduklarını düşündükleri söylenebilir.

‘Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi) ve dil bilgisi alanı’ kategorisinin elde edildiği kodların paydaşlara göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir. ‘Okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, kelime dağarcığı, iletişim kurma, telaffuz etme, alfabe farklılığı, soyut anlamlar, terimsel ifade’ kodlarının oluşmasına yönelik belirtilen görüşler detaylı olarak incelenmiştir. TR1 kodlu öğretmen “Özellikle Suriyeli öğrenciler yeni alfabeyle karşılaştıkları için belki okuyorlar ama kelimelerin telaffuzunda ve okuma-anlama becerisinde çeşitli sıkıntılar yaşayabiliyorlar” şeklindeki görüşleriyle bu öğrencilerin okuma becerisine yönelik olarak gözlemlerini aktarmıştır. Yine bu Türkçe öğretmeni bu öğrencilerin “kelime hazinesi çok fazla olmadığı için yazma konusunda da okumayla eşdeğer şekilde sorunlar yaşadığını” yazma konusuna işaret etmiştir ve bu öğrencilerin dört beceri arasında, sosyal ilişkiler nedeniyle en fazla konuşma becerisine sahip olduklarını ifade etmiştir. Buna katkı olarak “klasik olarak dinleme yaptıklarında dikkatleri dağıldığından ve anlamını bilmedikleri kelimeler yoğunlukla olduğu zaman öğrencilerin dinlemeden uzak kaldıkları” gözlemini paylaşmıştır. Buna ek olarak bu öğretmeni “çocuklar özellikle başka bir dilde dil bilgisi kuralları öğrendikleri için Türkçedeki bu eksiklikleri nedeniyle cümle kuruluşlarında çeşitli sorunlar yaşadıklarına” ilişkin dil bilgisi gözlemleri dikkat çekicidir. TR2 kodlu diğer öğretmenin bu konuyla ilgili beyanı ise aşağıda aşağıdadır:

“Aslında hepsinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını söyleyebilirim ama en çok dil bilgisinde zorlanıyorlar. Dil bilgisinin yanında daha çok anlama kısmında sıkıntımız var. Bunun dışında dinleme kısmında dinliyorlar, ama her şeyi anlayamıyorlar. Okuma yazma kısmında çok yavaş kalıyorlar.”

‘Dil becerileri ve dil bilgisi alanı’ kategorisi altında yer alan çeşitli kodlardan hareketle söz konusu öğrencilerin günlük hayatlarında iletişim zorunluluğundan dolayı ‘dile maruz kaldıkları’ ve böylece dinleme ve konuşma becerilerinde göreceli olarak ilerleme kaydedebildikleri anlaşılmaktadır. Ancak okuma ve yazma için aynı husus geçerli değildir. Öğrencilerin yeni bir alfabe öğrenmeleri nedeniyle okuma ve yazmaya geçişi zordur. Bu durum okuduğunu anlama ve yazarak anlatma becerisinde yetersiz kaldığını göstermektedir. Dil bilgisi alanı ise soyut ve terimsel ifadelerin yoğun olması itibarıyla öğrencilerin en zayıf olduğu alan olarak görülmektedir.

'Aidiyet' kategorisinin 'dışlanma' alt kategorisinde yer alan 'sınıf içi dışlanma', 'alay edilme', 'baskı görme' kodlarına ilişkin olarak iki Türkçe öğretmeni ve sekiz şube/rehber öğretmenin 'sınıf içi dışlanma'ya özellikle dikkat çektiği görülmüştür. Üç Türkçe öğretmeni, beş şube/rehber öğretmeni ve bir velinin 'alay edilme' koduna ait dile getirdiği önemli hususlar vardır. Bir Türkçe öğretmeni, iki şube/rehber öğretmeni ve bir velinin ise 'baskı görme' kodu üzerine görüş ifade ettiği görülmektedir. 'Sınıf içi dışlanma, alay edilme, baskı görme' kodları ile ilgili olarak TR2 kodlu öğretmen, *"aslında Suriyeli öğrencilerimizin buraya ait olma sorunları hala devam etmekte. 'Haa o Suriyeli!' diye bir dışlanma söz konusu. Bence ana dili bilmemekten ziyade işte bu dışlanma olayı onları çok rahatsız ediyor. Aidiyet hissetmiyorlar"* görüşünü bildirirken, bir başka öğretmen ise *"Kendini ifade edemiyorlar. Bu da çocuğun uzaklaşmasına, okulla ilgili ve arzu edilen hususlarda aidiyet duygusunun oluşmamasına yol açmaktadır"* (ING1) şeklinde görüşünü ifade ederken bir Fen Bilgisi öğretmeni (FB3) ise *"Böyle hani [diğer öğrenciler] dalga geçiyor, küçümseme oluyor ve Türkçe dili daha bir böyle üst bir dil olarak görülüyor. Onları bir alt dil olarak görüyor. Çünkü empati kuramıyorlar"* şeklinde farklı bir hususa dikkati çekmiştir.

'Aidiyet' kategorisinde yer alan (olumsuz) 'psikolojik hissiyat' alt kategorisiyle ilgili olarak iki Türkçe öğretmeni ve sekiz şube/rehber öğretmenin 'içe kapanma'ya dikkati çektiği görülmüştür. Bunun yanında, beş şube/rehber öğretmeni 'yalnızlaşma'; dört şube/rehber öğretmeni ve bir veli ise öğrencilerin 'kendine güvensizlikleri'ni işaret etmiştir. Ek olarak üç Türkçe öğretmeni ve dört şube/rehber öğretmenin 'korku duyma'; üç Türkçe öğretmeni, beş şube/rehber öğretmeni ve beş velinin 'yetersizlik duygusu'; iki Türkçe öğretmeni ve sekiz şube/rehber öğretmenin ise 'uyum sorunu'na yönelik düşünce belirttiği görülmektedir. 'İçe kapanma, yalnızlaşma, kendine güvensizlik, korku duyma, yetersizlik duygusu ve uyum sorunu' ile ilgili olarak çeşitli branşlardan öğretmenler, *"Bu öğrencilerin ders esnasında derste katılımını, aktif katılımını etkileyen en önemli olumsuz etmenlerden biri arkadaşların dalga geçmesi."* (TR1); *"Agresiflaşıyorlar, akran zorbalığı çıkıyor. Müthiş bir kaos ortamı olabiliyor"* (ING1) şeklindeki gözlemlerini paylaşmıştır. TR2 kodlu öğretmenin *"Zorbalık görüyorlar, ait hissetmiyorlar. Çünkü Türk öğrenciler 'ülkene gitsene! Burası senin ülken değil, kendi ülkende yap yapacağını' diyor. Bunlar savaştan gelen çocuklar zaten ezik, buruk geliyor. Savaşın da büyük psikolojik etkileri var üzerlerinde. Burada başka bir psikolojik savaş başlıyor"* şeklinde görüşünün bu konun anlaşılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Benzer görüşe sahip bir başka branş öğretmeni ise *"Bu öğrencilere oryantasyon çalışmaları yeterli verilmiyor. Kesinlikle okul kurallarına uyumda sorun yaşıyorlar ve daha çok içe kapanıyorlar. Zamanla arkadaşları tarafından dışlanmaları nedeniyle de daha agresif tavır sergiliyorlar. Bunlarla iletişim kurmam daha zorlaşıyor"* (SB1) gözlemlerini aktarmıştır. Bu kategoriden elde edilen bulgular doğrultusunda göçmen öğrencilerin savaş ortamından gelmeleri nedeniyle farklı ortama uyum sağlamada zorluk yaşadıkları, ayrıca akranlarından sözlü baskılar görmeleri nedeniyle olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan temel problem, çoğu zaman bu öğrencilerin kültürü ile

hedef kültür arasındaki farklılıklara uygun davranamamalarıdır. Benzer biçimde sınıf bilinci ve kurallar oluşturma ya da o kurallara uyma konusunda da farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla bu durumların dil öğrenme, derslere uyum sağlama gibi öğrenim süreçlerini birinci derecede etkileyecek unsurları ikinci plana atmaya gerekçe oluşturmaktadır.

‘İletişim’ kategorisinde bir Türkçe öğretmeni ve üç şube/rehber öğretmenin ‘ikinci dilde iletişim kurma’; bir şube/rehber öğretmenin ‘dil karmaşası yaşama’; üç Türkçe öğretmeni ve yedi şube/rehber öğretmenin ‘veli ile iletişim’; dokuz velinin ‘hasta ile iletişim kurma’ konularında görüş bildirdikleri görülmektedir. İkinci dilde iletişim kurma, dil karmaşası kodlarıyla ilgili olarak TR2 kodlu öğretmen, *“Bazıları hiç Türkçe bilmediği için tabii kısmen sorun yaşıyorum. Benim Arapça olsun, Kürtçe olsun bilgim çok sınırlı. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde değil... Dolayısıyla bazılarıyla iletişim kurmakta ciddi zorluk yaşıyorum”* derken, bir branş öğretmeni ise *“Kendi arkadaşlık grupları var. Yani Türkçeyi biraz daha iyi kullanmaya başlayanlar daha fazla sosyalleşmeye başlıyor. Ama kendi aralarında sessiz, içe kapanık gruplar da var”* (FB3) şeklinde görüş bildirmiştir. TR1 kodlu öğretmenin öğrenciler arası homojen iletişim yapısı ve bunun olumsuz etkileri ile ilgili aşağıdaki görüşleri ise dikkat çekicidir:

“Şöyle, aslında bu öğrencilerin diğer bizim Türk öğrencilerle birlikte kaynaşarak vakit geçirmeleri gerekiyor. Daha önceki yıllardan da edindiğim tecrübelere göre öğrenciler özellikle bahçede oyun oynarken ya da ders esnasında, yani sınıf dışında, ders dışında kendi uyruklu öğrencilerle vakit geçiriyorlar. Bu büyük problem oluyor. Çünkü derste Türkçe ile haşır neşir olan öğrenci ders dışında bir anda kendi dilleriyle konuşmaya başlıyorlar. Bu da hedef dil kazanımını zorlaştırıyor. Bunun önüne geçmek için öğrencileri kaynaştırmaya çalışıyoruz.”

Aynı zamanda okul yöneticisi de olan öğretmen (FB3) *“İdare kısmıyla ilgili olarak velilerle Türkçede çok sıkıntılar yaşıyoruz biz. Diğer Türkçe bilen öğrencilerden yardım alıp iletişim kurmaya çalışıyoruz. Ama bu kadar yani!”* şeklindeki sözleriyle ‘veli ile iletişim’ kurmada yaşadığı soruna dikkat çekmektedir. Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni (SB1) ise *“Veliler kendilerini anlatamıyor. Onlarda aynı şekilde çok utangaç yaklaşıyorlar. Görüşmelerde mutlaka yanlarında birini getiriyorlar. Utanıyorlar, anlatmakta zorlanıyorlar. [Türkçe] dilini kullanamıyorlar”* biçiminde konuyla ilgili gözlemlerini aktarmıştır. ‘İletişim’ kategorisini oluşturan ait kodlar doğrultusunda söz konusu öğrencilerin ders dışında çoğunlukla kendi uyruklarından öğrencilerle iletişimde olmalarının hedef dili öğrenmeyi güçleştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda ikinci dile ne kadar maruz kalırsa dil öğreniminin o ölçüde hızlanacağı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki gruplaşmaların uyum sorununu ve okul içinde diğer öğrencilerle çatışmaları artırdığı saptanmıştır. İletişimle ilgili olarak öğretmenlerin velilerle öğrencileri aracılığıyla bağ kurmaya çalıştıkları ve bunun çeşitli sorunlar yarattığı saptanmıştır. Bu, hem öğrencilerin aile içinde Türkçe konuşulmamasından kaynaklı dil öğrenimini

geciktirmekte hem de eğitimde veli ayağının bu öğrencilerde zayıf olduğunu göstermektedir. Öğrenciler öğrendikleri Türkçeyi okul dışı ortamlarda da kullanmaktadır. Bunun bir örneği ise hastane gibi sosyal ortamlarda yaşamaktadır. Velilerin tamamına yakını hastane gibi sosyal çevrelerde farklı kişilerle iletişim kurmakta zorlandıklarından, çocuklarından Türkçe yardım istediklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle veliler için ikinci dil eğitiminin hem öğrencilerin dil gelişimi hem de kendi günlük hayatlarını sürdürmede oldukça önemli olduğu söylenebilir.

‘Yöntem ve teknik’ kategorisine ilişkin paydaşların görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 4’de verilmiştir. ‘Öğrenci düzeyine göre anlatma’ ve ‘farklı öğretim teknikleri kullanma’ kodlarına yönelik olarak bir Türkçe öğretmeni (TR1) yararlandığı taktığı *“O öğrenciler için de akran dayanışmasından, desteğinden yararlanıyorum. Yani onları başka iyi çalışkan öğrencilerin yanına oturtup arkasına anlattıysan, tekrar ettirirsen, bir cümle öğretirsen, sana da bonus vereceğim diye...”* şeklinde ifade ederken; TR2 kodlu öğretmen ise öğretimde izlediği farklı stratejiyi şu şekilde belirtmiştir:

“Suriyeli öğrencilerle ilgili en çok onların dilinden örnek bulmaya çalışıyorum. Bir konuyu anlatmadan önce bir iki kelimedede takıldıysa ‘bak diyorum bak bu senin dilinden geliyor’. ‘Aaa! Bunun sizin dilinizde anlamı ne acaba?’ diye böyle parça parça gidince çocukta daha çok öğrenme isteği oluşuyor. Bir de kendi ana diline saygı duyulduğunu görünce benim öğrettiğim dile olan bakışı da değişiyor.”

‘Öğrenciye ulaşabilme’ konusunda bir öğretmen, *“Hani sınıfın çoğunluğu, örnek olarak yüzde doksan ya da yüzde doksan beşi Türkçe bildiği için geri kalan kısmı göz ardı ediyoruz. Onların düzeyine inmek gerekiyor ama günümüz koşullarında bu çok mümkün değil.”* (TR3) şeklinde itirafta bulunmuştur. Bir veli ise Türkçeyi öğrenme konusunda *“Benim dilim [Türkçem] yok, çocuğum bana yardım ediyor”* (V11) ifadesiyle çocuklarından yardım alma stratejisi izlediğini bir kez daha beyan etmiştir.

‘Öğretme durumu’ alt kategorisine ait kodlarda bazı öğretmenlerin ‘akran desteği, kendi dilleri ile dikkat çekme’ gibi farklı yollarla öğretmeye çalıştığı söylenebilir. Bununla birlikte, özellikle ilk yazarın gözlemleri doğrultusunda bu öğrencilerin sayısının azlığından, kazanımların yoğunluğundan, bu öğrencilere yönelik öğretmenlerde bilgi ve deneyim eksikliğinden dolayı sınıf içerisinde sorunlar yaşanabildiği görülmektedir. Ayrıca velilerin birçoğu Türkçeyi bilmediği için çocuklarına yardım edememekte ve hatta çocukların ebeveynlerine yardım sağlama sorumluluğu taşıdığı anlaşılmaktadır. Görüşmeler esnasında veli konuşmalarının öğrenciler tarafından Türkçeye çevrilmesi de bu durumu destekler niteliktedir.

‘Öğrenme durumu’ alt kategorisinde ‘TV izleme, sosyal medya kullanımı; oyun oynama ve dile maruz kalma’ yoluyla dil öğrenmeye katkı sağlanabildiği paydaşlarca düşünülmektedir. Bu duruma yönelik olarak TR1 kodlu öğretmen *“Pratik yapıyorlar, oyunlar oynuyorlar, dijital ile sosyal medyayla ya da TV ile karşılaşıyorlar. Ya da akranlarıyla, başkalarıyla öğrendikleri hedef dil öğrencileriyle ilişki içerisinde*

oldukları için konuşmayı biraz daha rahat yapıyorlar” görüşünü paylaşırken; bir veli ise dil öğrenmeye yönelik bu konuda kendi deneyimini “biraz zorlandım ama elinden geldiğince sosyal medya yani YouTube’u kullanarak yardım sağladım” (V18) şeklinde paylaşmıştır. ‘Yöntem ve teknik’ kategorisinde yer alan kodlardan hareketle öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin kendi dilleri ile karşılaştırmalı anlatımlarının ortak kelimeleri vurgulamalarının dikkat çekmede etkili olduğu söylenebilir. Öğrenmelerini farklı iletişim kanallarıyla ve sosyal medyayı kullanarak destekledikleri görülmektedir.

‘Materyal’ kategorisine ait kitapların düzeyi ve kaynak eksikliği kodlarında 12 öğretmenin kitapların düzeye uygun olmaması, kaynak eksikliği üzerinde görüş belirttiği görülmüştür. Kitapların düzeye uygun olmaması, kaynak eksikliği kodları ile ilgili olarak TR1 kodlu öğretmenin özellikle dil öğrenmede görsellik hususunda sarf ettiği sözler oldukça açıklayıcı ve dikkat çekicidir:

“Burada materyaller çok önemli bir husus. Şu an ben yabancı öğrencilere Türkçe öğretiyorum. İlk 5-6 haftada kitabımız yoktu ve kendim kaynak getirerek yapıyordum. Ama şu an PİKTES ekibinin yolladıkları kaynakları kullanıyorum. Merhabadan selamlaşmadan, günaydından, günün saatlerinden başlıyorlar. Yani bir insan yabancı dili öğrenirken ne gerekiyorsa o aşamalardan başlıyorlar. Bu anlamda kaynak çok önemli. Kaynak olmaması bizim işimizi zorlaştırıyor. Bunun dışında sıra, oturma düzeni kendi öğrencilerimizde de yaşadığımız klasik şeyler. Görseller çok önemli. Ben daha önce şunu tecrübe ettim. Diyelim bir metin var. Örnek veriyorum. Mimar Sinan metnini işlerken öğrencilere, Mimar Sinan’ın hayatı, yaşadığı yer ya da eserleri gösterdiğimiz zaman yani arka planda bunları akıllı tahttan açtığımız zaman, o kelime karşısına çıktığında öğrencilerin ya da metin öncesi arka planında o kelimeleri görsel olarak gördüğü zaman daha iyi anladıklarını biliyorum. Arka planda görseller öğrencilerin öğrenmesine çok büyük katkı sağlıyor.”

‘Materyal’ konusuyla ilgili olarak bir Türkçe öğretmeni ise “*derste aslına bakarsanız, sınıfın içinde öğretmen zaten sanatçı gibi! Ve aslında her şeyi bir materyale çevirebiliyor. Ben materyal anlamında bir zorluk yaşamıyorum. Çocuğu derse katmada zorluk yaşıyorum.*” (TR2) ifadeleriyle materyal üretme konusunda yaratıcılığa dikkat çekerken, benzer şekilde diğer öğretmen, “*Bazen sınıftaki herhangi bir şeyi materyal olarak kullanıyorum. Mesela sıfatı anlatacaksam öğrenciyi kaldırıyorum. Onun üzerinden anlatıyorum. Ya da mesela bana öğrencilerine hediye ettiği oyuncaklar var mesela. Ne olduklarını soruyorum isimleri anlatırken...*” (TR3) şeklinde yine yaratıcılığın önemine işaret ederek kendi yaptıklarını dile getirmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleği icrada kişisel yeteneklerle doğru orantılı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Bu kategoriye ilişkin olarak öğretmenlerin sunulan olanaklar dâhilinde öğrenciye ulaşabilmek adına oldukça fazla bireysel çaba gösterdikleri söylenebilir. Ancak kaynakların öğrenci düzeyine göre hazırlanması, öğrenilen sözcüklerin görsellerle desteklenerek anlatılması, akıllı tahta üzerinde

uygulamaların olması Suriyeli öğrencilerin gerek Türkçeyi öğrenmesi gerekse ders içeriğini anlaması açısından bir gerekliliği de ortaya koymaktadır.

'Kişisel donanım' kategorisine ait 'avantaj' alt kategorisinde, altı öğretmen 'Arapça ve Kürtçe bilme', üç öğretmen 'deneyimli olma' ve üç veli de 'Türkçe bilme' kodlarına dayalı görüş beyan etmiştir. ING1 kodlu öğretmen, *"Benim de ana dilim Kürtçe ve ben de Türkçeyi 8 yaşından sonra öğrendim. Öğrencilerin yaşadığı durumu çok iyi anlıyorum. Aynı şeyleri yaşamış olmak onlarla empati ve iletişim kurmak açısından önemli"* şeklinde düşüncesini bildirmiştir. Bir öğretmen ise *"En büyük avantajım birazcık Kürtçe, birazcık Arapça bilmem. Arapçayı biraz daha iyi biliyorum hatta. Arap olanlarla aynı... Mesela alfabe konusunda da sorun yaşıyoruz. Bazı öğrenciler hiç Latin alfabesi bilmiyor."* (TR2) derken; bir veli ise aynı konudaki deneyimini *"Her şey zor... Bir ay, iki ay, bir sene. Zorlandık sonra dil öğrendim. Ben anlıyorum."* (V5) ifadesiyle dil öğrenme sürecin ve yaşantının önemine dikkat çekmiştir. 'Kişisel donanım' kategorisine ait 'avantaj' alt kategorisindeki 'Arapça ve Kürtçe bilme', 'deneyimli olma kodları', öğretmenlerin bazılarının da benzer bir süreci yaşamış olmaları nedeniyle öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki zorluklar konusunda empati geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin ana dillerini anlamaları öğrencileri iletişim kurma, dikkat çekebilme adına önemli görülebilir. Türkçe öğrenen velilerin gerek çocuklarıyla gerekse çevreyle iletişim kurmada ve kendilerini ifade etmede az da olsa yararlı oldukları saptanmıştır. Bu durumun öğrencilerin evde Türkçeye maruz kalmalarını ve öğrenme sürecine katkı sağladığı düşünülebilir. 'Kişisel donanım' kategorisindeki diğer alt kategori olarak ortaya çıkan 'dezavantaj'a yönelik olarak 'Arapça ve Kürtçe bilmeme', 'deneyimli olmama' ve 'Türkçe bilmeme' üzerine oldukça yoğun görüş bildirilmiştir. 'Arapça ve Kürtçe bilmeme', 'deneyimli olmama' kodlarıyla ilgili olarak TR3 kodlu öğretmen, *"Aslında çok avantajlı bulmuyorum kendimi. Çünkü sen bir çocuğun gelişemediğini görüyorsun. Onun için çaba harcıyoruz ama yeteri kadar geliştirmede yeterli değiliz"* itirafında bulunmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçe bilmeyen veliler ile görüşmelerin öğrenci tercümanlığı aracılığıyla gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin bu konuda zorlandıkları görülmektedir. Yine aynı kodların var olduğu bulgulardan hareketle öğretmenlerin ders işleme sürecinde zorlandıkları söylenebilir. Ayrıca velilerin iletişim kurmakta zorlandığı, çevre ile işaret yoluyla iletişim kurdukları ve kendileri gibi ana dili Türkçe olmayanlarla iletişime yöneldikleri için Türkçeyi öğrenemedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin evde Türkçeye maruz kalmaması ise öğrenme sürecini geciktirmektedir.

Paydaşların eğitim-öğretime geçmeden önce 'Türkçe için hazırlık eğitimi', 'farkındalık oluşturma', 'branş bazlı materyal', 'farklı yöntem-teknik' ve 'ebeveynlere Türkçe eğitimi verilmesi'ni önerdikleri görüşmeler 'öneri' kategorisinde değerlendirilmiştir. 'Öğretim öncesi Türkçe hazırlık eğitimi' konusunda MAT2 kodlu öğretmen, *"Hani elimde sihirli bir değnek olsa hızlı bir şekilde Türkçe öğrenmelerini isterdim"* şeklinde dil hazırlık programının önemini ifade ederken; BILG1 kodlu öğretmen *"İlk başta okulda ağırlıklı olarak mutlaka Türkçe destek okuma yazma"*

kursları olması lazım” şeklinde somut adımlar önererek desteklemiştir. Bir diğer öğretmen ise “Bu öğrencilere önce Türkçe okuma-yazma öğretilmeli... Gerekirse bir yıl, ayda bir okulda ya da okullarda devlet onlara imkân sağlamalı, ondan sonra bu çocuklar ortaokula başlamalı” (FB1) fikrini savunmaktadır. ‘Farkındalık oluşturma’ ile ilgili olarak TR2 kodlu öğretmen, “Bir kere daha barışçıl bir ortam sunulmasını istiyorum. Mesela PİKTES'e gelen öğrenciler çok huzurlu. Çünkü aralarında yabancı yok. Bir de kendilerini özel hissediyorlar Aidiyet duygusunun oluşacağı, barışçıl bir ortamın olduğu ortamlar öneriyorum.” şeklinde duyuşsal ortam oluşturma öneme dikkati çekmektedir. ‘Branş bazlı materyal’ için SB1 kodlu öğretmen, “Görsel olarak onlara yönelik materyal çok az... Görselleştirilmiş, branş bazlı sözlük kitleri kullanılabilir.” önerisinde bulunurken; FB2 kodlu öğretmen “Fen bilgisi daha görsel ve yaşayarak öğrenilen bir ders olduğu için çok büyük bir fark olmuyor ama burada imkânlarımız kısıtlı oluyor. Laboratuvarımız yok!” eleştirel bakışıyla dil öğrenmede ortam-araç-gerecin öneme işaret etmektedir. Ayrıca, özellikle Türkçe bilmeyen veliler, “Çok ileri/ağır düzeyde olmasa bile Türkçe öğretsinler” (V3); “Türkçeyi çok öğrenmek istiyorum” (V13) sözleriyle Türkçe eğitimi istediklerini çevirmenler aracılığıyla bildirmişlerdir. Görülmektedir ki, öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçe eğitimi almaları ve bunun sonrasında okula başlamaları gerektiği konusunda birçok öğretmen aynı paydada buluşmaktadır. Yine öğrencilerin akranlarından geri kalması, aidiyet sorunlarından kaynaklı olarak farkındalık çalışmalarının yapılması, içsel sorunlara eğilmeme durumları akademik başarının sağlanmasını da zorlaştırabilmektedir. Öğrencilerin derslerden geri kalmaması için branş bazlı materyaller hazırlanması, öğrenciler için görselleştirilmiş sözlük vb. dersin içeriğindeki kelimeyi anlamaya kolaylık sağlaması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca velilere Türkçe eğitimi verilmesi hem kendilerinin hem de öğrencilerin okul dışında ve aile ortamında Türkçe konuşması; iletişim kurmada kolaylık sağlayacağı gibi uyum açısından da önemlidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yaşadıkları süreçlerin derinlemesine betimlenmesi ve farklı bakış açılarının belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Suriyeli öğrencilerin çoğunlukla Türkçe öğrenme sürecinde zorlandıkları ve başarısızlık hissi yaşadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde özellikle Türkçe branş öğretmenleri ve şube/rehber öğretmenlerinden elde edilen verilere göre bu öğrenciler ikinci dili (Türkçeyi) tam olarak öğrenemedikleri için dersleri anlayamamakta, diğer akranlarının gerisinde kalmakta ve genel olarak başarısızlık hissi taşımaktadır. Veli görüşleri de benzer şekilde Türkçeyi bilmemenin zorluklarına işaret etmektedir. Konu hakkındaki çalışmalarda da (Coşkun, 2006; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012) ikinci dil öğrenme sürecinin zorluğu ve başarısızlık hissi uyandırmasıyla ilgili örtüşen sonuçlar belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere ana dili Türkçe olanlarla aynı öğretim programını uygulamalarıdır. Yabancı öğrencilerin dil

sorununu nasıl çözecekleri konusunda çoğu zaman çaresiz kaldıkları ve gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri bulgusu da Bulut, Sosyal ve Gülçiçek (2018)'in çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Dil becerilerinin öğretimiyle ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler öğrencilerin Türkçeyi genellikle maruz kalma yoluyla öğrendiklerini göstermektedir. Bu durumun, dinleme ve konuşma becerisinin ister istemez devrede olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ancak okuma ve yazma becerilerinin hem daha zor beceriler olması hem de bu öğrencilerin yeni bir alfabe ile tanışmalarından kaynaklı olarak öğrenmeyi zorlaştırdığı söylenebilir. Gözüküçük ve Kıran'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada ana dili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazdıkları bulgusu ile Sarı'nın (2002) iki dilli öğrencilerin dinlediklerini anlamadığı, okuduğu metni anlamada ve düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade etmede düşük profil sergilediği bulguları bu çalışmanın bulgularına benzerdir. Dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta, kelimeleri anlamlandırmakta ve cümlelere dökmeye yaşanan güçlük öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçeyi konuşma dilinde yeterince kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Dil bilgisi alanı, terimsel ifadelerin ve soyut kavramların olduğu ve diğer akranlarının bile zor öğrendiği beceri olmasından dolayı en zor öğrenilen alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Şube/rehber öğretmenleri de bunların öğrenilebilmesi için öncelikle okuma becerisinin gerekliliğine dikkati çekmişlerdir. Ülke genelinde yapılan merkezi sınavlarda sadece Türkçe değil, farklı branş sorularının da gittikçe daha uzun paragraflardan oluştuğu gözlemlendiğinde Türkçe bilen öğrencilerin bile hayli zorlandığı görülürken, Türkçe öğrenen bu öğrencilerin akademik başarı açısından geride kalmalarının nedenleri anlaşılabilir bir durumdur. Bu bulgulara benzer şekilde alanyazındaki birçok çalışmada da (Gözüküçük & Kıran, 2015; Llorda & Huguët, 2003; MEB, 2020; Nurlu, 2019; Nurlu, Konar, Tuana & Görgüç, 2021; Yıldırım, 2011) temel dil becerilerinin eksikliğinden dolayı yaşanan süreçlere benzer vurgu yapılmaktadır. Ayrıca Balcı ve Melanloğlu'nun (2018) çalışmasındaki bulgularla örtüşür biçimde, çalışmamızda kendilerini de Türkçe dil bilgisi yönünden yetersiz bulduklarını gizlemeyen öğretmenler bu öğrencilerin haliyle en çok zorlandıkları dil becerisini yazma olarak, dil bilgisini ise en çok zorlanılan öğrenme alanı olarak göstermektedir.

Türkiye'ye farklı nedenlerle ve göçmen statüsüyle gelenler Türkiye'nin farklı kültürel değerleriyle karşılaşmakta ve yaşanan duruma uyum süreci "kültürlenme ve kültürleşme" ile oluşmaktadır. Bu uyum sürecinde duyuşsal özelliklerin oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Kabul görme, dışlanma gibi aidiyet sorunlarının yaşanması sosyolojik bir gerçekliktir. Öğrencilerin akranları tarafından dışlandığı ve ayrımcı ithamlarla karşılaşmaları bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bir sonuçtur. Aynı doğrultuda Türkçe öğretmenleri ve şube/rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre göçmen öğrenciler kendilerini gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında yalnız hissetmekte, oyun ve diğer birlikteliklerinde gruplaşmaların olduğu

görülmektedir. Aidiyet duygusunun olmaması sınıf içi ve dışı güvensizliğe neden olabildiğinden bu öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz edememelerinin alay, dalga veya küçümsemeye yol açabildiği gözlenmiştir. Paydaşlarla yapılan görüşmeler ve araştırmacı gözlemleri öğrencilerin söz alma, fikir beyan etme, sosyal aktivitelere katılma konusunda belirtilen nedenlerden dolayı çekimser kaldıklarını, bazen de bu durumun agresif davranışlara yol açtığını göstermektedir. Yaşanan bu durum sadece uyum problemi olarak kalmayıp göçmen öğrencilerin kişilik özelliklerine “çekingen, güvensiz, başarısız, ezik vb.” etiketlerle duyuşsal olarak olumsuz yansiyabilmektedir. Bazı insanların dil öğrenme sürecinde sabır göstermemeleri ve ön yargılı davranışlara sahip olmaları yönündeki velilerden elde edilen bulgular düşündürücüdür. Alanyazındaki birçok çalışmada da (Geçkil & Başaran Alagöz, 2017; Ereş, 2015; Özdemir, 2016; Şimşir & Dilmaç, 2018; Uzun & Bütün, 2016; Ünlü, Kızıllan & Elciyar, 2018; Yalçın & Erçen, 2004) yaşanan olumsuz duyuşsal sürecin aidiyet eksikliğine neden olduğu yönünde bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen bulgular bulunmaktadır. Ayrıca, MEB’in (2018) bir çalışmada aynı muhitteki ilkokullarda eğitim gören Türkçe bilmeyen öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından olumsuz davranışlara maruz kalmasından dolayı aidiyet duygusunun gelişmemiş olduğu bulgusu çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

İkinci dil öğrenmede iletişim ve maruz kalma oldukça önemlidir. Öğretim süreci içerisinde oluşan iletişim sırasında yanlış ifade etme, yanlış anlama gibi birtakım dil karmaşaları sıklıkla meydana gelebilir. Yeni bir dil yeterli düzeyde öğrenilmeden diğer derslere devam edilmesi öğrencilerin istedik akademik başarı ve akran iletişim düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir. Türkçeyi temel düzeyde öğrenememekten kaynaklı yanlış telaffuzlar sınıf içi duyuşsal ortamı baskı altına almaktadır. Bu bulgular alanyazındaki bazı çalışmalarda (Sallabaş, 2012; Stern, 1992) iletişim sırasında yaşanan karmaşalar ve bunların derslere yansımalarıyla ilgili çalışmadaki sonuçlara benzerlikler arz etmektedir.

Suriyeli öğrencilerin gerek ikinci dili öğrenmeleri gerekse akademik eğitim almalarında en yardımcı unsurlar hiç şüphesiz araç ve materyallerdir. Öğretmenlerden elde edilen veriler bu öğrencilere özel branş bazlı materyallerin olmamasının veya üretilmemesinin derslerin öğretimi adına büyük bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Bu öğrencilere yönelik ders bazlı, pedagojik ve genel öğretim ilkelerinden hareket edilerek materyallerin hazırlanması öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkileyebilir. Dil düzeyleri farklı öğrenciler daha üst sınıflara geçtikçe bu ilkeler çerçevesinde hazırbulunuşluğa uygun materyal sağlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarda (Balcı ve Melanlıoğlu, 2015) kullanılan ders kitabında yer alan metinlerin özellikle sınıf düzeyi yükseldikçe uygun olmadığı ve bu tür öğrencilerin göz ardı edildiği sonucuya benzeşmektedir. Dil öğretim materyallerinin diğer uluslararası örnekleri gibi tek dilli yazılması önemli bir vurgudur. Ancak ilk kurlarda sınırlı kalma şartı ile yönlendirici metinlerin araç dil tarafından sunulabileceği de düşünülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken unsur materyallerde ortak araç dilin nasıl belirleneceği üzerinedir. Bu durum dil öğrenen

grubun özelliklerine göre farklı materyallerin ortaya çıkmasına ve standart bir öğretim tarzından uzaklaşılmasına neden olabilecektir. Bu nedenle çok gerekli olmadıkça materyallerin anlatım dilinin hedef dilden şaşmaması; ancak düzeylere uygun düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Farklı düzeylere göre dil öğretim materyali kullanımı ve geliştirilmesinde ise katılımcılar daha hassas davranılması gerektiğini vurgulamışlardır (Ünver, 2020). Buna benzer şekilde, hiçbir kitabın dil öğretimi için tek başına yeterli olmayacağı; farklı ders ve çalışma kitaplarının yanı sıra görsel-işitsel materyallerden yararlanmak gerektiği; ancak en önemlisi öğrencilerin düzeylerine göre bu araçların oluşturulmasının gerekliliğidir (Barın, 2004).

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken bireysel farklılıklar dâhilinde stiller geliştirdiği görülmüştür. Örneğin TV izledikleri ve medyayı takip ettikleri, kelime ezberlemeye çalıştıkları ve özellikle de konuşarak pratik yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla, hedef dile maruz kalma yoluyla ikinci dili öğrenmeyi keşfettikleri görülmektedir. Krashen'in (1982) ikinci dil öğrenenlerin hedef dile maruz bırakılması gerektiği fikri de bulguyu destekler niteliktedir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ailede farklı okulda farklı dil konuşmasının dil karmaşasına neden olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda, öğretmenlerin dil öğretimi ve ders işlemede görsellerin etkisinden yararlanması, kaynak ve hedef dili bilen öğretmenlerin o dildeki bakış açısı ile kendi dilindeki anlamı karşılaştırarak sunması gibi farklı öğrenme ve öğretim yolları kullanıldığı gözlenmiştir. Alanyazında, bu durumun benzeri olan hususlara yer veren birçok çalışma (Başkan, 2006; Crawford, 2004; Ereş, 2014b; MEB, 2010; Mete ve Gürsoy, 2013) bulunmaktadır.

Yapılan tüm görüşme ve gözlemler sonucunda ikinci dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin birçok zorlukla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara yönelik bir çalışmada (Ereş, 2014a) göçe maruz kalan öğrencilerin [ve ebeveynlerin] yeterli Türkçe bilmemelerinin en büyük sorun olduğu belirtilmiştir. Bu sorunun dışında göçmen öğrencilerin sınıf denkliliğinin yapılmamasından dolayı hazırbulunuşluklarının olmaması, akademik başarı gösterememeleri, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşamaları ve ebeveynlerinin de öğrencilerin eğitimine gerekli önemi vermemeleri bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu yaşananların temelinde bilişsel özelliklerin yeterince gelişmemesi olduğu gibi bunların sonucunda aidiyet sorunu, başaramama hissi gibi duyuşsal özelliklerin oluşması hem doğal hem de düşündürücüdür. Bu zorlukların yaşanmasının temel nedeni yaşanan göç ve benzeri durumlarda plansız hareket edilmesi, göç edenlerin benzer bölgelerde gettolaşması, toplu olarak ikamet etmesi ve karşılaşılan bu durumlara karşı önlem alınamamasıdır. Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunun akademik başarılarının düşük olduğu, gerek öğretmen görüşleri, araştırmacı gözlemleri ve okul verileriyle tespit edilmiş, gerek alanyazın verileri bunu desteklemiştir. Bunun en büyük nedeninin ikinci dil öğretimi ile diğer derslerin öğretiminin aynı anda gerçekleşmesi ve öncesinde hazırlık uygulanmaması olduğu

anlaşılmaktadır. Durum ortadayken sınıftaki sayısal azınlık durumunda olmalarından dolayı görmezden gelinmeleri, diğer akranlarıyla eşit akademik değerlendirmeye tabii tutulmaları, öğretim programlarındaki içeriklerin yetiştirilmesi gerekliliği, düzeye uygun kolaylaştırıcı materyallerin olmaması gibi pek çok nedenden dolayı bu öğrenciler eğitim mağduru hâline gelmektedir. Öğrencilerde bilişsel becerilerin düşük profilde seyretmesi ve oluşan başarısızlık hissi sonucunda kendine güvensizlik, çekingenlik, yetersizlik gibi olumsuz duyuşsal özelliklerin gelişmesi oldukça düşündürücüdür.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Suriyeli öğrenciler okula başladıklarında Türkçe yeterlik düzeyleri belirlenerek bu öğrencilere alternatif (hazırlık) programlar uygulanabilir. Öğrencilerin eğitimi için PİKTES okulları çerçevesinde hazırlık programı geliştirme çalışmaları yapılabilir.

2. Suriyeli öğrencilerin en önemli probleminin dil ve anlama olmasından hareketle ivedilikle bu öğrencilerin bulunduğu okullar için ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda uzman öğretmenler yetiştirilebilir.

3. Özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenliği başta olmak üzere eğitim fakültesi programlarında “ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” seçmeli ders olarak açılabilir.

4. Öğretmenlere, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere branş derslerinin öğretimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.

5. Öğretmenlere, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin maruz kaldıkları davranışlarla baş edebilmelerine yönelik, konuya özgü sınıf yönetimi becerisi geliştirme eğitimi sağlanabilir.

6. Ders bazlı öğrenci düzeyine uygun materyaller, ilgili kurumlar tarafından hazırlanabilir ve ilgili okullara gönderilebilir.

7. Aidiyet duygusunun oluşması için göçmen öğrencilerin tutumlarına yönelik akademik araştırmalar yapılabilir ve bu verilere göre programlar geliştirilebilir.

8. Aile-okul iş birliği odağında, varsa ebeveynlere iki dilli öğretmenler/eğiticiler tarafından Türkçe eğitimi verilebilir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.12.2022 tarih ve E-84982664-050.01.04-289145 sayılı onayına ve akademik etik hususlara dayalı olarak yapılmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

Kaynakça

- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 986-1004.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. (Tez No. 509816). [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Barın, E. (2004). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. Multilingual Yayınları.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Pearson.
- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Coşkun, M. V. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim sorunu. Gülsevin, G. ve Boz, E. (Edt.) *Türkçenin çağdaş sorunları*. (S.61-75) içinde. Gazi Kitabevi.
- Crawford, J. (2004). *Educating English learners: language diversity in the classroom*. (5th Edition). Bilingual Education Services.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2th Edition). Sage Publications.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınevi.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Ereş F. (2014a, 4-6 Eylül). *Göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorunları: Tokat örneği*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli, Türkiye.
- Ereş F. (2014b, 11-13 Eylül). *Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri*. Eğitim Yönetimi Forumu, Konya, Türkiye.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Geçkil, T., & Başaran-Alagöz, S. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279-285.

- Gözükküçük, M., & Kıran, H. (2015, 12-13 Kasım). *Ana dili Türkçe olmayan ilkököl öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Krashen, S. D. (1982). *İkinci dil ediniminde ilke ve uygulama*. Bergama Basını.
- Llurda, E., & Huguet, A. (2003). Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers. *Language Awareness* 12(3), 220–233. <https://doi.org/10.1080/09658410308667078>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative reserach and case study applications in education*. Jossey-Bass Inc.
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirme önemi ve gereği*. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı, Marmaris, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İzmir ili konak ilçesi ilkokullarındaki öğretmen ve öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin tespit edilmesi*. Konak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı. <https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-olarak-ogretiminde-turkce-seferberligi/haber/22165/tr> adresinden 20 Mayıs 2024 tarihinde alındı.
- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Kalem Kitap.
- Nurlu, M., Konyar, M., Tuana, L., & Görgüç, Ç. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı eleştirisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi* 10(29), 485-521.
- OECD (2013). *Göçmen öğrencilerin okuma becerileri, yeni ülkelerinde ne kadar süre bulduklarına mı bağlıdır?* Pisa Bülteni, Paris.
- Özdemir, A. (2016). *Yönetim biliminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar*. (4. Baskı). Beta Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods (3th Edition)*. Sage Publications.
- PİKTES (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. <https://piktes.gov.tr> adresinden 17 Mayıs 2024 tarihinde alındı.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sarı, M. (2002). İki dilli öğrencilerin çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4366/59720>

- Stern, H. H. (1992). Issues and options in language teaching. H. H. Stern, *Issues and options in language teaching*. Oxford University. 250-276.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Tilbe, A., & Sirkeci, İ. (2015). Editörden: Göç ve göçmen yazını üzerine. *Göç Dergisi*, 2(1), 1-4. <https://doi.org/10.33182/gd.v2i1.532>
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünlü, S., Kızıllan, T., & Elciyar, K. (2018). Göçmenlerin uyum sağlama sürecinde yaşadıkları çatışmalar ve sayısal topluluklar. *Selçuk İletişim*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.18094/josc.339953>
- Ünver, Ö. (2020). *Yabancı dil/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim dili*. (Tez No. 625157). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yalçın, A., & Erçen, A. E. Y. (2004). Kültür ile şekillenen çatışma tepkileri üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 201-218.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldız, N. (2008). Kültürler arası eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(22), 52-89.

Extended Abstract

The primary language acquired within familial and immediate surroundings is commonly referred to as the mother tongue, while subsequently acquired languages are designated as second or foreign languages. The determination between a second or foreign language hinges significantly upon the instructional environment. For instance, when Turkish is taught within Turkey, it is construed as a second language rather than a foreign one. This study concerns Turkish instruction classified as a second language, as it pertains to Syrian students possessing immigrant status within Turkey. In order to achieve the goal in second language learning, it is necessary to learn the target language as well as the culture in order to participate in the target society. It is important to take both motivations into account in language teaching since both of them make a difference in achieving success. Consequently, it becomes imperative to underscore the cultural attributes embedded within the language, which intersect with the target language and culture, while incorporating activities and

practices fostering intercultural engagement. Emphasis must also be placed on integrating local cultures and values into teaching materials. Within this framework, the role of language instruction, particularly in Turkish, in facilitating immigrant adaptation and educational participation remains uncertain. The most prominent work on Turkish language learning for school-age students whose mother tongue is not Turkish was put forward with the 'Turkish for Foreigners' modular programs and 'PIKTES' project of the General Directorate of Lifelong Learning of the Ministry of National Education, but the characteristics of the target audience were not taken into account in these modular programs and a general program was created for all foreigners (Baldık, 2018). In 2018, the 'Teaching Turkish as a Foreign Language Program' was prepared and put into practice in 2020. The program was prepared based on the 'Common European Framework of Reference for Languages' as a teaching program that regulates the basic foundations and approaches, objectives, achievements according to levels and skills, measurement and evaluation process, language teaching contents and language teaching standards within a certain framework for Turkish learners, instructors, teaching material preparers and exam practitioners within the scope of formal and non-formal education in Turkey or abroad. A comprehensive language education initiative targeting immigrant students, for whom Turkish is not their mother tongue, has only recently been initiated. However, the teaching of Turkish as a foreign language commenced notably in 2011 due to the influx of immigrants resulting from neighboring civil conflicts. Consequently, challenges persist for students whose primary language is not Turkish, encompassing bilingualism, identity formation, religious diversity, social cohesion, integration, as well as feelings of isolation and alienation. While these students grapple with the complexities of adapting to new educational and social environments, they concurrently strive to rapidly acquire language skills and achieve parity with their peers. Hence, this study aims to comprehensively examine the experiences of these students, as perceived by themselves, their parents, and educators.

This research adopts a single embedded case study approach grounded in qualitative methodology. The case under scrutiny pertains to the language acquisition experiences of Syrian immigrant students whose mother tongue is not Turkish. Data were collected through interviews employing content analysis. The study group comprised 5th to 8th grade students, spanning various proficiency levels, from a middle school situated in a metropolitan area characterized by a significant immigrant population. Interviews encompassed a total of 61 participants, including students, parents, Turkish language teachers, as well as educators from diverse disciplines and guidance counselors, possessing pertinent insights into the subject matter.

Syrian students, whose mother tongue is not Turkish, encounter challenges in the language acquisition process, predominantly due to the conflation of language exposure with the school curriculum. They undergo simultaneous instruction in language and other academic subjects, alongside evaluation alongside native Turkish speakers. Consequently, they face issues of integration both within and outside the school milieu, manifesting in communication barriers and impediments in language acquisition. Additionally, counselors highlight the dearth of resources catering to non-

Turkish-speaking students, exacerbated by limitations imposed by class size within the Ministry of National Education curriculum.

The concurrent exposure to Turkish language instruction and academic coursework engenders academic setbacks, feelings of inadequacy, and diminished scholastic achievement among students. A pervasive sense of alienation hampers their ability to assert themselves and articulate opinions. Furthermore, the instructional challenges stemming from teachers' difficulty in accommodating minority students and the inadequacies in subject-specific materials impede Turkish language acquisition. Notably, students exhibit greater ease and contentment in subjects like music, art, and physical education, which entail lesser linguistic demands and cater to psychomotor skill development. Conversely, subjects such as mathematics and science, which are cognitively demanding, suffer from language-related hurdles, resulting in diminished academic performance. However, teachers note improved performance in English language acquisition, attributing it to the sense of accomplishment associated with mastering a new language. Consequently, there is a pressing need for comprehensive and structured language programs to enhance Turkish language acquisition and academic success among immigrant students. Additionally, fostering awareness of immigrant and refugee issues among both native and non-native Turkish-speaking students is deemed essential for their holistic personal and academic development.