



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2025, 25(3), 1501 – 1521. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1555347

Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türkiye'ye Uyum Süreçlerinde Türkçenin Yeri*

The Role of Turkish Language in the Integration Process of Immigrant Students to Türkiye

Fatma Sıla EROĞLU¹ , Muhammet ÖZCAN² , Hacer DENİZ³ 

Geliş Tarihi (Received): 24.09.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 01.07.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2025

Öz: Türkiye Cumhuriyeti, jeopolitik konumu nedeniyle göç alan ülkelerin başında yer almaktadır. Göçmenlerin ülkemize kültürel ve ekonomik açıdan sağladıkları yararların yanı sıra, aynı alanlarda çeşitli olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Göçün olumsuz etkilerini azaltmak için göçmenlere yönelik dil ve kültür uyum programları uygulanmalıdır. Bu çalışmada, Suriyeli göçmen ortaokul öğrencilerinin uyum sürecinde Türkçeye ilişkin deneyimlerine ve algılarına dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilimsel) desen kullanılmıştır. Amaçlı örneklemeyle belirlenen 10 katılımcıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler, katılımcıların güncel olarak hedef dil konusunda önemli bir sorun yaşamadıklarını; yaşanan zorlukların daha çok dil yeterliliğinin sınırlı olduğu geçmiş dönemlere ait olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, Türkçeyi iyi bilmedikleri dönemde akranları tarafından dışlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ilk sistematik dil eğitimine ilkokulda başladıklarını ve akranlarıyla iletişim kurarak dili daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Türkiye'de doğan katılımcıların ana dillerine ilişkin yeterlilik düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dilin önemini fark eden katılımcıların farkındalık ve öz düzenlemeleri yüksektir. Katılımcıların kendilerinin değil, ailelerinin dil konusunda problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, göçmen ailelere yönelik dilin önemini vurgulayan seminerler ve dil kursları düzenlenmesi, öğrenciler için ise akran etkileşimini artıracak sosyal etkinlikler tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil yeterliği, Uyum, Göçmen, Türkçe öğretimi, İkinci dil öğretimi.

&

Abstract: Because of its strategic location, the Republic of Türkiye is one of the top destinations for immigrants. Although immigrants benefit our nation economically and culturally, they also bring harm for the same reasons. Immigrants must be taught language and culture in order to reduce these harms. The purpose of this study is to learn what secondary school students from Syrian immigrants thought about the role that Türkiye plays in the integration process. One of the qualitative research approaches included in the study was phenomenological design. Ten people were selected by deliberate sampling and interviewed in-person. After the analysis, it was discovered that the participants' issues with the target language were not present at the time of the research but rather occurred when they were still learning it. They claimed that because they didn't speak Turkish fluently, their peers shunned them. The participants mentioned that speaking with their classmates helped them acquire the language more effectively and that their first formal language instruction was in school. People who are not very familiar with their mother tongue were born in Türkiye, it has been noted. Individuals who understand the value of language exhibit high levels of awareness and self-control. It has been established that the participants' families, not themselves, are experiencing linguistic difficulties. For this reason, it is advised to teach immigrant families the value of language through seminars and language classes and to give students opportunities to engage in peer-interaction activities.

Keywords: Language proficiency, Integration, Immigrant, Turkish teaching, Second language teaching.

Atıf/Cite as: Eroğlu, F. S., Özcan, M. ve Deniz, H. (2025). Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkiye'ye uyum süreçlerinde Türkçenin yeri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1501-1521, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1555347.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibueft>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 2023 yılında kabul edilen TUBİTAK 2209-A projesinden hareketle oluşturulmuştur. Ayrıca bu çalışma 17-19 Mayıs 2024 tarihinde Konya, Karatay Üniversitesinde gerçekleştirilen “Hoca Akhmed Yesevi 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Fatma Sıla Eroğlu, Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, silafatma61@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-1387-4868>

² Muhammet Özcan, Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mh.met.zc.n@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-9284-8131>

³ Dr., Hacer Deniz, Trabzon Üniversitesi, TÖMER, hacerdeniz@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2604-1893>

1. GİRİŞ

Bireylerin ya da toplumların zorlu yaşam koşulları veya bireysel gereksinimler nedeniyle bulundukları yerden başka bir bölgeye taşınma eylemi, göç olarak tanımlanmaktadır. Şahin'e (2020) göre göç; bireylerin savaş, doğal afet gibi zorunlu nedenlerle doğdukları, yaşadıkları coğrafyadan başka bir coğrafyaya yerleşme sürecidir. Ertek ve Süverdem (2020) ise göçü; bireylerin daha iyi kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik koşullara ulaşmak amacıyla geçici veya kalıcı olarak başka bir ülkeye yerleşme eylemi olarak tanımlamaktadır. Göç yolları üzerinde bulunan Türkiye, göçlerden büyük oranda etkilenmektedir. Türkiye, bulunduğu jeopolitik konumu dolayısıyla tarih boyunca göçlerin merkezi olmuştur (Şahin, 2020). Ancak göç olgusunun yalnızca bireyleri değil hem göç veren hem de göç alan ülkelerin ekonomik, sosyal ve politik yapılarını da derinden etkilediği söylenebilir.

Göç olgusu bireylerin ve toplumların hayatlarında büyük değişimlere yol açmaktadır. Türkiye'nin ve dünyanın yakın zamanda yaşadığı en büyük göç dalgalarından bir tanesi olan Suriye göçüyle beraber Afganistan, Ukrayna gibi diğer ülkelerden gelen göçmenler, toplumlar arasında uyum ve iki dillilik kavramı ile göçmenlerin statüsü konusunu ortaya çıkarmıştır. Buna bağlı olarak Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu düzenlenmiştir (Şimşek, 2019). Türkiye'ye gelen Suriyelilerin statüsü belirlenememekle beraber 22.10.2014 tarihinde yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği'ne göre Suriyeliler "geçici koruma altında olanlar" statüsündedir (Büyükhana, 2021). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Suriyelilerden genellikle göçmen olarak bahsedildiği için "geçici koruma altında olanlar" adlandırmasını yapmak yerine kısaca göçmen kavramı tercih edilmiştir. Türkiye'de 2013 yılında kurulan Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ile göç olgusu üzerine resmi politikalar oluşturulmaya başlanmıştır (Taşçı ve Kara, 2019). MEB Suriyeli öğrenciler için kapsayıcı eğitim modelini kullanmakla beraber GEM binalarını Türkçe öğretimi için kullanmayı amaçlamaktadır (Özcan, 2018). Bu tür göçmenlerle ilgili kanunların düzenlenmesi, göçmenlerin uyumu üzerine ciddi çalışmaların yapıldığını göstermektedir. Özellikle göçmenler arasında hayat bulan iki dillilik kavramı, göçmenlerin uyum süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. İki dillilik kavramı Ertek ve Süverdem'e (2020) göre; birden fazla dil kullanabilme becerisidir. İki dilli olma durumu ilk bakışta olumlu görünmesine karşın, uygun bir şekilde yönetilemediğinde olumsuz durumlar yaratabilmektedir. Türkiye'de yaşayan Suriyeli öğrenciler iki dilli oldukları için iletişim problemleri yaşamışlardır ancak Türk öğrencilerin olumlu tutumlarından dolayı iki farklı millet kaynaşarak bir kültür alışverişi gerçekleştirmiştir (Doğramacıoğlu, 2022). İki dilliliğin olduğu yerde bir dilin daha iyi kullanılması, baskın dil kavramını ortaya çıkarmaktadır. Baskın dil, bir coğrafi bölgede bir arada kullanılan dillerden daha yaygın ve işlevsel özelliğe sahip olan dil şeklinde tanımlanmaktadır (Şen, 2022).

Türkiye'deki göçmen öğrencilerin baskın dil olarak Türkçeye maruz kalmaları, yadsınamaz bir gerçektir. Baskın dil aynı zamanda eğitim dili olduğundan, göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenimine belirli bir sistem çerçevesinde yaklaşılması gerekmektedir. İlk dönemlerde göçmenlerin kalıcı olmadıkları, tekrar ülkelerine geri dönecekleri düşünüldüğü için Arapça müfredatla eğitim verilmiştir ancak göçmenlerin kalıcı oldukları fark edilince önlem olarak kapsayıcı eğitim politikaları hayata geçirilmiştir (İşigüzel ve Baldık, 2019). Eğitim programında göçmen öğrencilerin Türkiye'ye daha iyi uyum sağlamaları için kapsayıcı eğitim modeli kullanılmaktadır. Türkiye, Suriyeli öğrencilerin ülkeye uyum sağlamaları konusuna önem vermiş ve bu konuda birtakım çalışmalar yürütmüştür. Yapılan çalışmaların genelinde, göçmenlerin Türkçeye ve Türk kültürüne uyum süreçlerini hızlandırmak; ekonomik-sosyal katılımlarını artırmak amacıyla tasarlanan eğitim temelli müdahaleler göze çarpmaktadır. MEB tarafından 23 Eylül 2014 yılında Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi yayımlanmasına rağmen ek olarak 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) uygulanmaya başlanmış ve 2016-2017 yılında UNICEF ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğinde Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli Yetiştirme Programı (SGEP) kapsamında Suriyeli öğretmenler görev almıştır (Yüksel ve Yüksel, 2022).

Alan yazınındaki göçmen araştırmaları incelendiğinde, demografik ağırlıkları nedeniyle en yoğun çalışılan grubun Suriyeli göçmenler olduğu gözlemlenmektedir. Göçmenlerin kalıcı olmadıkları

düşüncesiyle dili öğrenmek istemedikleri belirtilmiştir (Şimşek, 2019). Suriyeli göçmenler ve Türk öğrencilerin görüşlerini içeren bir diğer çalışmada ise ana problemin konuşma olduğu ve ardından okuma, dinleme ve yazmanın geldiği sonucuna varılmıştır (Biçer ve Özeltun, 2020). Türkiye'de geçirilen süre ile Türkçe dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır; Çetin'in (2016) çalışmasına göre bir yıl veya daha uzun süredir Türkiye'de yaşayan mültecilerin temel iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir." Dil ile uyum sürecinde bir bağlantının olduğunu belirten Biçer ve Alan'ın (2018) çalışması, kırsal bölgelerde yaşayan göçmenlerin ana dilleri dışında Türkçe iletişim kurmalarının uyum sürecinde zorluklara yol açtığını, buna karşılık kentsel alanlarda yaşayanların yerel halkla daha fazla etkileşim kurmalarının uyum sürecini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Tezel (2022), Suriyeli göçmen öğrenciler ve Türkçe öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, Türkçe bilmeyen öğrencilerin hem eğitim sürecini hem de öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar, dil yeterliği ile uyum süreci arasında bir bağlantının olabileceğini düşündürmüştür. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin uyum sürecinde dil yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Suriyeli göçmen ortaokul öğrencilerinin uyum sürecinde dil yeterliklerinin etkilerini incelemek ve bu alanda literatüre katkıda bulunmaktır.

- 1- Göçmen öğrencilerin Türkçe becerileri, temel yaşam becerilerine nasıl yansımaktadır?
- 2- Göçmen öğrencilerin sosyal yaşamlarında Türkçenin rolü nasıldır?
- 3- Göçmen öğrencilerin akademik yaşamlarında Türkçenin rolü nasıldır?
- 4- Göçmen öğrencilerin Türkçe becerilerinin kültürel farkındalıklarına yansımaları nasıldır?
- 5- Türkçe kaygısının göçmen öğrencilere yansımaları nasıldır?
- 6- Göçmen öğrencilerin Türkiye'ye uyum süreçlerinde yaşadıkları dil sorunları nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Suriyeli göçmenlerin yerel halktan kopuk bir şekilde yaşamlarını sürdürdükleri ve bunun temel nedenlerinden birinin dil yetersizliği olduğu belirtilmiştir (Yıldırım ve İyem, 2017). Göçmen ortaokul öğrencilerinin dil konusunda yaşadığı problemlerin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasının hem Türkçenin öğretimine hem de Türkiye'nin sosyolojik yapısına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Dil bariyeri, göçmen çocukların okula uyum sağlamalarını, akademik başarılarını ve psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Emin, 2019; Polat, 2019). Türkçe becerileri yeterli düzeyde olmayan göçmenlerin, kamu hizmetlerine ulaşma ve sosyal bağlantılar kurma konusunda zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir (Yıldırım ve Yürür, 2019). Bu doğrultuda göçmen ebeveynler, çocuklarının Türkçe becerilerinin gelişimi adına eğitim kurumlarından daha fazla yardım beklemektedir (Polat, 2019). Göçmen ortaokul öğrencilerinin Türkçe yeterlilik düzeyleri, yerel akranlarıyla kurdukları sosyal etkileşimlerin niteliğini ve toplumsal uyum süreçlerini doğrudan şekillendirmektedir. Göçmen öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukları fark etmek ve bu zorluklara çözümler üretmek, Türkçe eğitimini ve Türkiye'nin toplumsal bütünlüğünü destekleyecektir (Emin, 2019). Göçmen ortaokul öğrencilerinin uyum süreçlerinde Türkçenin işlevine ilişkin kapsamlı bir analiz, dil eğitiminde karşılaşılan zorlukları aydınlatarak ve daha kapsayıcı eğitim ve uyum stratejilerinin hayata geçirilmesine yardımcı olacaktır. Göçmen öğrencilerin Türkiye'ye uyum sürecinde Türkçenin rolünün incelenmesi, bu konudaki problemlerin çözümüne ışık tutabilir. Bu çalışmada Suriyeli ortaokul öğrencilerinin uyum sürecinde dil yeterliklerinin etkileri incelenerek Türkiye'deki eğitim politikasına ve Türkçe öğretim sürecine katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yorumlayıcı ve postmodern bilim felsefesini temel alan nitel araştırma, doğrudan deneyime ve anlamlara odaklanarak nitel verilerin analizini içermektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2021; Sönmez ve Alacapınar, 2019).

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilimsel) desen kullanılmıştır. Bir ya da birden fazla fenomenin yaşantılarına odaklanan bu fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların olguya yönelik duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için derinlemesine birebir görüşmeler yoluyla gerçekleştirilir (Johnson ve Christensen, 2014). Felsefe ve psikolojiye dayanan bu desende, fenomenle ilgili ortak yaşantıların ve anlamın belirlenebilmesi için samimiyet ve empatiye dayanan görüşmeler gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Nitel araştırmalar büyük örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmediği için amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile bir ortaokul seçilmiştir.

Tipik durum örnekleme, bir fenomenin genel doğasını anlamak için "ortalama" veya "tipik" olarak değerlendirilen durumların seçilmesi olarak tanımlanır (Patton, 2002). Belirlenen bu tipik durum örnekleme içerisinde ölçüt tabanlı örnekleme ile çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırma amacına uygun ölçütlere odaklanmayı sağlayan ölçüt örnekleme, bilgilerin derinlemesine incelenmesini mümkün kılar (Merriam, 2015). Böylece ölçütlere uygun katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek olgunun derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Görüşme tekniği kullanılan araştırmalarda önemli olan katılımcı sayısı değil ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmaktır (Türnüklü, 2000). Bu nedenle araştırma sürecinde ihtiyaç duyulan veri miktarına ulaşılan kadar toplamda 5 kız ve 5 erkek öğrenciyle görüşmeler sürdürülmüş, 8. görüşmede yeni veri gelmediği fark edilip 2 görüşme daha yapılarak 10. görüşmede görüşmeler sonlandırılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Bilgiler

	Demografik özellikler	n	Toplam
Sınıf	5. sınıf	3	10
	6. sınıf	3	
	7. sınıf	2	
	8. sınıf	2	
Cinsiyet	Kız	5	10
	Erkek	5	
Görüşme Süresi	Katılımcı 1	35'13"	224'18"
	Katılımcı 2	33'39"	
	Katılımcı 3	18'35"	
	Katılımcı 4	15'12"	
	Katılımcı 5	19'22"	
	Katılımcı 6	17'32"	
	Katılımcı 7	24'26"	
	Katılımcı 8	21'15"	
	Katılımcı 9	17'12"	
	Katılımcı 10	23'12"	

Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre dengeli bir dağılım sağlanmıştır. Bu kapsamda 5'i kız, 5'i erkek olmak üzere toplamda 10 katılımcıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. 5. ve 6. sınıflardan 3'er, 7. ve 8. sınıflardan

2'şer katılımcı üzerinden veri toplanmıştır. Her bir görüşme 15 ila 36 dakika arasında sürmüştür. Toplam görüşme süresi, 224 dakika 18 saniyedir.

2.3. Veri toplama araçları

Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye uyum sürecinde Türkçe dil becerilerinin etkisini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcılardan zengin veri toplayabilmek için Strauss, Buche ve Sabshin tarafından geliştirilen hipotetik, şeytanın avukatı, ideal konum ve yorum sayıcı soru türleri kullanılmıştır (Merriam, 2015). Alan yazını temel alınarak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulacak maddelerin kapsam geçerliği için Türkiye'deki üniversitelerde Türkçe Eğitimi alanında hâlihazırda çalışan 2 Prof. Dr., 2 Doç. Dr., 2 Dr Öğr. Üyesi, 2. Dr. Arş. Gör. olmak üzere 8 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca görüşme sorularının düzeye uygunluğunun sağlanması adına 5 Suriyeli ortaokul öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Her bir madde için “uygun, düzeltilmeli, uygun değil” düzeyinde görüşler alınmıştır. Görüşlerin değerlendirilmesinde, Lawshe tekniği kullanılmıştır. Görüşler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlik indeksi ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi, kapsam geçerlik ölçütünden büyük olmalıdır (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu kapsamda, maddelerin geçerlik indeksinin .75 ila 1.00 arasında olduğu hesaplanmış ve bütün maddelerin kapsam geçerlik ölçütünü karşıladığı saptanmıştır. Dolayısıyla hiçbir yarı yapılandırılmış soru, taslak formdan çıkarılmamıştır. Düzeltilmeli görüşü belirtilen maddeler ise uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilmiştir.

2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Trabzon Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Beşerî Araştırmalar Etik Kurulundan alınan araştırma onayının ardından Trabzon Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden de araştırma izni alınarak veri toplama sürecine başlanmıştır. Verilerin toplanmasında gönüllülük esası temel alınmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Araştırmanın saydamlığı ve sağlamlığı adına üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Üçgenleme, farklı zaman ve mekânlarda elde edilen çeşitli veri kaynaklarının farklı bakış açılarıyla karşılaştırılması ve çapraz sorgulanmasına dayanmaktadır (Merriam, 2015). Denzin (2009), sosyal bilimlerde araştırma geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için dört tür üçgenleme tekniği olduğunu belirtmiştir; veri üçgenlemesi, araştırmacı üçgenlemesi, teorik üçgenleme ve yöntem üçgenlemesi. Veri üçgenlemesi, farklı bireylerden farklı zamanlarda ve bağlamlarda elde edilen verilerin karşılaştırılmasını; araştırmacı üçgenlemesi, aynı veri setinin farklı araştırmacılarca analiz edilmesini; teorik üçgenleme, birden fazla teorik perspektifin kullanılmasını; yöntem üçgenlemesi ise çoklu veri toplama tekniklerinin sistematik kullanımını ifade etmektedir (Denzin, 2009). Bu çalışmada farklı zamanlarda, farklı katılımcılardan veri toplanmış, yüz yüze görüşmelerin yanında, hatırlatıcı yansıtıcı notlar ve gözlem raporları kullanılarak veri üçgenlemesi yapılmıştır. Her görüşme sonrasında verilerin analizi gerçekleştirilmiş, sonraki görüşme için hazırlık yapılmıştır. İlk kodlamalardan en az 30 gün sonra ikinci kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca dış denetleyici olarak farklı bir araştırmacı verilerin %20'sini kodlamış ve kodlayıcı güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Veriler kodlanırken alan yazınından hareketle kod sistemi oluşturulmuştur. Veriler yorumlanırken olgunun tanımlanmasında betimsel fenomenoloji, olgunun açıklanmasında yorumsayıcı fenomenoloji kullanılarak teorik üçgenleme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı adına ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşler, yazılı belge hâlinde katılımcılara kontrol ettirilerek düzeltme, ekleme veya çıkarma yapmaları olanağı verilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, süreci ve kapsamı detaylı şekilde açıklanmış; verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri bildirilmiş ve katılımcıların araştırma süreciyle ilgili bütün soruları yanıtlanarak çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği sağlanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği, Miles ve Huberman (2019)

“güvenirlilik= görüş birliği sayısı/ toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı” formülünden hareketle belirlenmiştir. Verilerin kodlanmasında, uyum yüzdesi kullanılmıştır. Asıl kodlayıcının yüzdesi (Güvenirlilik=1180/1180+105= 92) %92 çıkmış ve bu oran, araştırmanın kodlayıcı güvenirliliği açısından yeterli bulunmuştur. İkinci kodlayıcının uyum yüzdesi (195/195+51=79) %79 çıkmış ve bu oran, araştırmanın kodlayıcı güvenirliliği açısından yeterli bulunmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-5/2.8

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, içerik analiziyle oluşturulan kodlar tablolarda verilmiştir. Aynı araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ilk kodlama sonucunda elde edilen frekanslar, başlangıç kodlama sütununda; ikinci kodlama sonucunda elde edilen frekanslar ise sonuç kodlama sütununda verilmiştir. Ayrıca odak kod sütununda, kodların ana temaları gösterilmiştir. Farklı bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlamalara ait frekanslar, Tablo 4 ve Tablo 5’te denetleyici kodlama sütununda verilmiştir. Tablolaştırılan veriler, tablolar altında yorumlanmıştır. Ayrıca, örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 2’de verilen bilgiler, 1. araştırma sorusuna ilişkin verileri içermektedir.

Tablo 2.

Türkçe Yeterliliğinin Temel Yaşam Becerilerine Yansıması

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kod
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Ana Dili	22	14	36	30	13	43	Dilsel Farkındalık
Hedef Dil Yeterliliği	54	32	86	46	19	65	
İki Dillilik	8	-	8	5	-	5	
Ötekileştirilme	15	21	36	19	28	47	Tutum
Özerklik	8	11	19	2	10	12	
Öz Düzenleme	33	7	40	22	9	31	
Olumlu Tutum	13	22	35	15	19	34	
Akademik Başarı	2	-	2	7	3	10	Akademik Benlik
Öğrenme Ortamları	22	-	22	39	-	39	
Süreç	5	-	5	5	1	6	
Sosyal Etkileşim	31	20	51	32	15	47	Sosyallik
Problem Çözme	8	5	13	7	5	12	
Becerisi	5	6	11	15	8	23	
Milliyetçilik	5	6	11	15	8	23	
Farkındalık	-	-	-	32	-	32	

Hedef dili güncel olarak iyi bir şekilde kullandığını söyleyen katılımcılar, Türkçeyi iyi bilmedikleri dönemde ötekileştirilmeye, akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Hedef dili iyi bilmeyen katılımcıların kendilerini ifade etmekte zorlandığı, öz yeterlik duygusundan yoksun oldukları ve tek başlarına sosyalleşmekten korktukları gözlemlenmiştir. Sosyal hayatında Türkçeye maruz kalan katılımcıların gizil bir biçimde hedef dili öğrendikleri gözlemlenmiştir. Türkçe bilgi ve becerilerini geliştirdikçe bireysellik ve özerklik duygularının arttığını söyleyen katılımcılar, zamanla sosyal hayata daha öz güvenli bir şekilde katıldıklarını belirtmişlerdir. Türkçe becerilerinin günlük yaşamlarının kolaylaştırdığını fark eden katılımcıların dil öğrenme motivasyonları, bu konudaki farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu durumu fark eden katılımcıların öz düzenlemeleri gelişmiş ve bu sayede, Türkçe öğrenme motivasyonları artmıştır.

Katılımcılar, ana dillerine ve kendi kültürleriyle ilişkilerine göre üç kategoride sınıflandırılabilir. Birincisi; doğum yerleridir. Türkiye'de doğan katılımcıların ana dilini ve öz kültürlerini ya az bildikleri ya da hiç bilmedikleri gözlemlenmiştir. Suriye'de doğan katılımcıların ise ana diline ve öz kültürüne hâkim olduğu, yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda belirlenmiştir. Bundan dolayı katılımcıların doğmuş oldukları yer, Türkçeyi öğrenme süreçlerine etki eden faktörler içerisinde değerlendirilmektedir. İkincisi; aile faktörüdür. Aile ortamında ana diline maruz kalan katılımcılar, doğal bir şekilde ana dilini öğrenmişlerdir. Ailelerine sosyal hayatta yardımcı olmak zorunda kaldıkları için aile bireyleri hiç Türkçe bilmeyen katılımcıların hem ana dili hem de Türkçe becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Evde ana dili yerine Türkçe konuşmayı tercih eden ailelere sahip katılımcıların ise ana dil becerilerinin yeterince gelişmediği ifade edilmiştir. İki dilin de konuşulduğu evlerde büyüyen katılımcıların ise dil karmaşası yaşadığı ve iki dile de çok fazla hâkim olmadıkları gözlemlenmiştir. Bireysel farklılıkların, kişisel etmenlerin ve çevrenin Türkçe öğrenme sürecini etkilediği düşünülmektedir. Aile desteği alan katılımcıların, aile desteği alamayan katılımcılara kıyasla daha etkili ve öz güvenli Türkçe iletişim kurabildikleri gözlemlenmiştir. Ailelerin bu çabasının; dışlanma, ötekileştirme, kabul görmeme korkusundan ve toplumsal uyum sağlama arzusundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Üçüncü olarak ise bireysel farklılıklar ele alınmaktadır. Bazı katılımcıların kişilik yapısı itibarıyla iç motivasyonları yüksektir ve dış motivasyona pek ihtiyaç duymamaktadırlar. İç motivasyonu yüksek olan katılımcıların dili daha hızlı öğrendikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 2'ye ait örnek katılımcı görüşleri

K2: Annem biraz Türkçe biliyor, babam hiç bilmiyor, ağabeylerimin hepsi biliyor. Ben, biraz onlardan öğrendim Türkçeyi ama eskiden Türkçeyi biraz biliyordum. Konuşmayı bilmiyorsun diyorlardı, git konuşmayı öğren de gel diyorlardı, azarlıyorlardı. Üzüliyordum, ağlıyordum. Türkçeyi öğrenince arkadaşlarım daha da azarlamadı beni. Benle iyi geçinmeye başladılar. Kendimi mutlu ve ait hissettim. Şimdi markete gittiğimde matematiğimi kendim yapıyorum. Faturaya bakarak para üstümü alıyorum. Bir kere poşet geçmiş oradan, vermemiş poşeti, poşet aldım.

K5: Arkadaşlarım yoktu. Suriyeli olduğum için hiç kimse benimle oynamıyordu. Öğretmenlerimin bazıları, Arapça biliyordu, anlaşabiliyorduk onlarla. Ama arkadaşlarımla anlaşamıyordum. İletişim problemleri yaşıyordum. Kötü hissettiriyordu. Ben, onlardan farklıyım. Onlarla anlaşamıyorum, onlar beni sevmiyorlar gibi. Babam biraz öğretti ama babamın bana öğretmesi bana yetmiyordu. Okulda öğrendim. Eskiden arkadaşlarım beni istemiyordu ama eskiden. Türkçe biliyordum ve beni istemiyorlardı. Yanlarına oturmamı istemezlerdi. Benimle konuşmayı sevmezlerdi. Şimdi benimle konuşmak için kavga ediyorlar. Beni çok sevdiler.

Tablo 3'te verilen bilgiler, 2. araştırma sorusuna ilişkin verileri içermektedir.

Tablo 3.*Türkçe Yeterliğinin Sosyal Yaşama Yansımaları*

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kod
	Olumlu	f Olumsuz	Toplam	Olumlu	f Olumsuz	Toplam	
Ana Dili	15	5	20	19	2	21	Dilsel Farkındalık
Hedef Dil Yeterliği	33	33	66	38	20	58	
Farkındalık	34	5	39	30	-	30	Tutum
Olumlu Tutum	19	9	28	27	12	39	
Özerklik	6	1	7	20	3	23	
Motivasyon	13	1	14	9	-	9	Kültürel Farkındalık
Milliyetçilik	19	8	27	11	9	20	
Dil-Kültür Karmaşası	-	-	-	11	11	22	
Akran Zorbalığı	8	19	27	11	32	43	Sosyal Faktörler
Sosyal Uyum	40	16	56	41	48	49	
Akademik Başarı	5	2	7	12	-	12	Öğrenme
Çaba	4	-	4	10	-	10	
Çeşitlilik	16	-	16	21	-	21	

Katılımcılar, Türkçeyi iyi kullanamadıkları dönemlerde sosyal hayata uyum sağlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Temel ihtiyaçlarını karşılamada, basit işlemlerde, okul derslerinde ve sınavlarda zorlandıklarını belirten katılımcılar öz güven problemi yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Diğer etmenlere rağmen en çok akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıklarını tekrar tekrar söylemişlerdir. Bu bulgu, göçmen öğrencilerin Türkçe yeterliliğe sahip olmadıkları dönemde, en temel sorunun iletişim güçlüğü olduğunu ortaya koymaktadır. Akranlarıyla iletişim problemleri yaşayan katılımcılar, oyunlara ve sosyal etkinliklere alınmayarak dışlanmış, ötekileştirilmişlerdir. Akran zorbalığına uğrayan katılımcılar, bunun ana sebebini Türkçe yetersizliklerine bağlamışlardır. Bu doğrultuda, hedef dili daha iyi öğrenmek için çabalamışlardır. Zamanla Türkçeyi öğrenen katılımcılar, akran zorbalıklarının giderek azaldığını ve topluma uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Topluma uyum sağlayabilen katılımcıların zamanla öz güvenlerinin, aidiyet hislerinin arttığı ve kendilerini mutlu hissettikleri gözlemlenmiştir. Katılımcılar, ilk başta kendi çabalarıyla, teknolojiyi kullanarak Türkçeyi öğrenmeye çalışsa da zamanla dış ortamda Türkçeye maruz kalarak, sosyalleşerek ya da okul ortamında dili öğrenmişlerdir. Katılımcıların ikisi hariç hepsi, sistemli bir Türkçe eğitimini okulda aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, göçmen öğrencilerin Türkçe dil eğitimlerine geç başladıklarını göstermektedir. Aile ortamında ya da çevrelerinde hem ana diline hem de Türkçeye maruz kalan iki dilli katılımcıların iki dile maruz kalmayanlara kıyasla Türkçeyi öğrenirken daha fazla zorlandıkları, öz güven problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Aileleri Türkçe bilmeyen katılımcıların Türkçeyi öğrenme konusunda daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Aileleri Türkçe bilen katılımcıların hem dil öğreniminde aile desteği aldıkları hem de bu desteğin onların dil öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve öz güvenlerini artırdığı tespit edilmiştir. Türkçe öğrenmeleri aileleri tarafından desteklenen ya da aileleri Türkçe bilen katılımcıların Türkçeyi daha iyi konuştukları gözlemlenmiştir.

Tablo 3'e ait örnek katılımcı görüşleri

K7: Eskiden ilkokuldayken biraz Türkçeyi biliyordum, ortaokula gele gele daha iyi öğrendim. Daha çok arkadaşlarım oldu. Mutluydum. Arkadaşlarımla daha iyi oyun oynayabiliyordum. Daha fazla arkadaş oluyordu. Benimle dalga geçmiyorlardı. Eskiden benle dalga geçiyorlardı, tüm arkadaşlarım ama alışa alışa herkes bana iyi davranıyor şimdi.

K10: Güzel yansıdı. Türkçeyi öğrendikçe arkadaşlarımla iletişime geçebiliyorum ama eskiden Türkçe bilmediğim için konuşamıyordum, iletişime geçemiyordum. Türk arkadaşım yoktu, Arap arkadaşlarımla konuşuyordum. Artık bir yerden yere gidebiliyorum. Özgürleştim. Eskiden en fazla bakkala gidiyordum, uzaklaşamıyordum ama şimdi meydana gidebiliyorum. Çünkü Türkçe biliyorum. Eskiden çok fazla bir yere gidemiyordum, en uzak gittiğim yer bakkaldı, ondan uzağa babamla gidiyordum.

Tablo 4'te verilen bilgiler, 3. araştırma sorusuna ilişkin verileri içermektedir.

Tablo 4.
Türkçenin Okul Başarısı Üzerine Etkisi

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Denetleyici Kodlama <i>f</i>	Odak Kod
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Toplam	
Hedef Dil Hâkimiyeti	20	11	31	15	9	24	45	Kültürel- Dilsel Faktörler
Öz Kültür Tutumu	4	-	4	5	2	7	8	
Olumlu Tutum	4	3	7	7	9	16	13	Öz Denetim
Farkındalık	10	1	11	13	2	15	8	
Doğru Orantı	6	-	6	9	1	10	11	Akademik Benlik
Akademik Başarı	14	6	20	17	3	20	23	

Katılımcılar Türkçeye hâkim olma düzeyi ile okul başarıları arasında doğru orantı olduğunu belirtmişlerdir. Türkçeyi az ya da hiç bilmedikleri dönemde katılımcılar; okul derslerini anlamakta zorlandıklarını, akademik başarılarının düştüğünü, öğretmenleriyle iletişim problemleri yaşadıklarını, kendilerini sınıfa ait hissedemediklerini, akranlarıyla sınıf ortamında olumlu iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak ilkökul döneminde dersleri anlamakta zorlanan katılımcıların, ortaokul döneminde dersleri daha iyi anladıkları düşünülmektedir. Katılımcılar, ilkökul döneminde dersleri anlamama nedenleri arasında Türkçe yeterlik düzeyinin önemli bir etmen olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların Türkçe becerileri geliştikçe akademik başarılarının arttığı, öğretmenleriyle iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği, kendilerini sınıfa ait hissettikleri ve akranlarıyla olumlu tutumlar geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Dil ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi fark eden katılımcılar, hedef dili öğrenmek için motive olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar; akademik başarıda dilin temel unsur olduğunu belirtmekle birlikte kaygı, motivasyon ve istek gibi duyuşsal unsurların da etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Destekleyici sınıf ortamında katılımcılar, kendilerini daha rahat ve öz güvenli hissettiklerini ve akademik başarılarının da arttığını söylemişlerdir. Katılımcılar, destekleyici sınıf ortamını akran kabulünün yüksek olduğu, öğretmenlerin olumlu tutum sergilediği ve çeşitli öğretim yöntemlerinin uygulandığı bir ortam olarak tanımlamışlardır. Hedef dilde ilerleme kaydeden katılımcılar, öğretmenleriyle olan iletişim kalitesinin de olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir. Sosyal hayatta dil-kültür karmaşası yaşayan katılımcılar, akademik anlamda dil-kültür karmaşası yaşamamışlardır.

Tablo 4'e ait örnek katılımcı görüşleri

K3: Türkçe fazla kullanılan dil, üstüne çok fazla çalışılması, öğrenilmesi gereken bir dil. Türkçe bilmeyle okul başarısı üzerinde doğru bir orantı var.

K5: Soruyu okuyorum, anlamıyorum, boş bırakıyorum, Türkçe bilmediğim zaman. Zor anlıyordum. Türkçem geliştikçe daha kolay anlamaya başladım. Türkçeyi etkili kullanmakla okul başarısı üzerinde bir etki olduğunu düşünüyorum.

Tablo 5'te verilen bilgiler, 4. araştırma sorusuna ilişkin verileri içermektedir.

Tablo 5.

Kültürel Farkındalığın Yansımaları

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Denetleyici Kodlama <i>f</i>	Odak Kod
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Toplam	
Hedef Dil	10	3	13	5	2	7	14	Dilsel Faktörler
Hâkimiyeti								
Ana Dili Yeterliği	3	2	5	4	-	4	6	
İki Dillilik	3	2	5	11	5	16	2	Öğrenme
Öğrenme Çeşitliliği	8	1	9	5	-	5	15	
Homojen Sınıf	5	6	11	6	7	13	10	
Aile Desteği	3	-	3	3	-	3	2	Kültürel Farkındalık
Çok Kültürlülük	8	-	8	6	7	13	10	
Milliyetçilik	9	6	15	13	11	24	21	
Sosyal Uyum	10	11	22	7	8	15	21	Tutum
Farkındalık	18	1	19	21	1	22	20	
Olumlu Tutum	8	10	18	10	7	17	14	

Katılımcıların büyük çoğunluğu öz kültürlerine ve milletlerine karşı olumlu tutum sergilese de sadece kendi milletlerinden oluşan homojen bir sınıfta dil eğitimi almak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak katılımcılar, homojen bir sınıfta Türkçeyi ve Türk kültürünü daha zor öğreneceklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların Türkiye'ye uyum süreçlerinin de sekteye uğrayacağı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, homojen sınıfı tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ancak kendini Türkiye'ye ait hisseden, kültür karmaşası yaşamayan katılımcılar ise kendi milletinden oluşan bir sınıfın onlar için daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Bu soru katılımcılara yönlendirildiğinde katılımcıların çoğunun gerildikleri gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin altında dışlanma, ötekileştirilme korkusu yatmaktadır. Bu sebeple katılımcıların Türkçeyi daha iyi kullanarak Türkiye'ye uyum sağlama eğilimlerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Dışlanma ve ötekileştirilme korkusunu daha yüksek düzeyde hisseden katılımcılar, kendi kültürlerini reddederek kültür ve kimlik karmaşası yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bazı katılımcıların iki millet ve kültür arasında sıkıştığı gözlemlenmiştir. Bu kültürel ikilem, bireylerin kimlik algısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Nitekim bu katılımcılar, yaşadıkları kimlik karmaşasının temelinde geçmişte maruz kaldıkları akran zorbalığı ve ötekileştirme gibi olumsuz deneyimlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 5'e ait örnek katılımcı görüşleri

K4: İstemezdim çünkü onların dilini anlamazdım. Mesela daha çok Türkçeyi kullanırdım. Kullanmaya çalışırdım çünkü onlara öğretmek için. Onlarla sorunları çözemezdik çünkü aynı dili bilmiyoruz. Ama ben de onlardan birkaç kelime öğrenirdim. Onlar Türkçe bilmiyorsa ben de anneme babama sorardım onların ne dediğini sonra onla anlaşmaya çalışırdım, araştırırdım. Karşılıklı etkileşim kurardık.

K5: İsterdim hatta eskiden böyle bir kursa gidiyordum, herkes Suriyeliydi ama Türkçe olsa daha da iyi olur. Ama böyle bir sınıfta olabilir. Böyle bir sınıfı isterdim. Ama böyle bir sınıfta Kafam karışacak. Türkçe öğrenmek isterdim o yüzden Türkçe konuşurdum.

Tablo 6'da verilen bilgiler, 5. araştırma sorusuna ilişkin verileri içermektedir.

Tablo 6.

Dil Kaygısının Yansımaları

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kod
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Öz denetim	19	12	31	9	5	14	Tutum
Farkındalık	14	3	17	32	4	36	
Olumlu Tutum	26	16	42	15	12	27	
Ötekileştirilme	17	12	29	13	8	21	Sosyal Faktörler
Sosyallik	4	3	7	8	5	13	
Öğrenme Ortamları	7	-	7	7	-	7	Akademik Faktörler
Süreç	1	-	1	2	1	3	
Hedef Dil Becerisi	20	9	29	-	-	-	Dilsel Faktörler
Ana Dili Yeterliği	2	-	2	2	-	2	

Katılımcılar, Türkçe becerilerinin yetersiz olduğu durumlarda topluma uyum sağlayamadıklarını, sosyal çevre edinmekte zorlandıklarını ve akranları tarafından zorbalığa maruz kalarak ötekileştirildiklerini ifade etmişlerdir. Bu gibi olumsuz tutumlar karşısında, katılımcıların Türkçe konuşmaktan kaçındıkları ve zamanla Türkçe konuşmaktan korktukları belirtilmiştir. Sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşayan katılımcıların, bu nedenle derse katılmaktan çekindikleri ancak süreç içerisinde Türkçe becerilerinin gelişmesiyle olumsuz dil tutumlarını olumluya çevirdikleri gözlemlenmiştir. Öz denetim becerisi gelişmiş katılımcıların Türkçe öğreniminde daha yüksek başarı gösterdikleri ancak dil kaygısı yaşayan bireylerin Türkçe öğreniminde görece beklenen düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Buna bağlı olarak Türkçe konuşmayan katılımcıların zaman içerisinde kendilerine öz saygılarının, öz güvenlerinin azaldığı ve Türkiye'ye uyum sağlamakta zorlandıkları saptanmıştır. Hedef dili konuşamadıkları için kendilerini toplumdan soyutlayan bazı katılımcılar zamanla bunun yanlış bir tutum olduğunu fark ederek Türkçe öğrenmek için gayret gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, Türkçe becerilerini geliştirdikçe konuşma korkularını yendiklerini ve kendilerini daha öz güvenli hissettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan, Türkçe öğrenmek için çaba göstermeyen katılımcıların uyum süreçlerinin daha uzun sürdüğü, kendilerini öz güvensiz hissettikleri ve konuşmaktan çekindikleri gözlemlenmiştir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan katılımcılar ile bu becerileri yeterince gelişmemiş olanlar arasında dil yeterliği açısından belirgin bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal hayattan uzaklaşmak yerine dil öğrenimine odaklanan katılımcıların yüksek öz denetim becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 6'ya ait örnek katılımcı görüşleri

K3: Yani arkadaşşıma kötü bir şey söylerim de benle oynamaz, ben yalnız kalırım diye. Dışlanmaktan korktum. Mesela arkadaşım benle konuşmuyor. Başka arkadaşlarıyla konuşuyor. Ben de gidiyorum, yalnız yalnız yürüyorum. O benim canımı sıkıyordu. Tek başıma kalınca biraz sinirleniyorum. Bazen de bağırabiliyorum. Kelimelerin Türkçelerini öğrenmek için çabaladım. Kendimi garip hissettim, hissiz düz biri gibi hissettim. Kendimi toparlayıp öğrenmeye çalıştım, arkadaşlarıma bu kelimelerin iyi mi kötü mü diye sordum.

K6: Bir yere gideceğim acaba yanlış bir şey söyler miyim, bunu söylesem düşünüyorum içimden kaç kere sayıklıyorum bunu diyeceğim diye öyle söyledim. Ben Türkçe öğrendikten sonra hayatım çok değişti. Eskiden dışarı çıkamıyordum ama şimdi normal insan gibi dışarı çıkıp konuşuyorum. Kendimi açıklayabiliyorum. Sosyalleşmekten, yeni insanlarla arkadaş olmaktan çok korkardım, beni kabul etmez diye çok korkardım ama şimdi çevremde çok kız arkadaşım var. Çevremde hepsi bana destek oluyor.

Tablo 7'de verilen bilgiler, 6. araştırma sorusuna ilişkin verileri içermektedir.

Tablo 7.*Sorunlar ve Beklentiler*

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kod
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Öz Denetim	10	3	13	8	1	9	Tutum
Olumlu Tutum	9	7	16	6	5	11	
Dil Öğretimi	16	-	16	12	-	12	Öğrenme Faktörleri
Öğrenme Çeşitliliği	40	-	40	46	1	47	
Öğretmen Faktörü	9	-	9	3	-	3	
Uyaran	17	3	20	13	-	13	Sosyal Faktörler
Sosyal Çevre	14	2	16	19	7	26	
Milliyetçilik	3	-	3	-	-	-	
Hedef Dil Becerisi	14	6	20	13	5	18	Dilsel Faktörler
Ana Dili Yeterliği	3	-	3	3	2	5	
Dil Karmaşası	8	-	8	10	2	12	

Katılımcılar genel olarak ilk sistematik dil eğitimini ilkökulda aldıklarını ve mevcut dil eğitiminden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, ilk dil eğitimini okulda almalarını bir eksiklik olarak belirtmişler ve öncesinde bir eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, sınıfın fiziksel ortamının rahat, temiz, düzenli olmasını istemişlerdir. 5. ve 6. sınıf düzeyi katılımcılar soyut işlemler dönemine yeni geçtiği için etrafta renkli yazıların olması, ipuçlarının verilmesi gibi uyaranların olmasını isterken yaş düzeyi büyük olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri uyaranlara gerek olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, sınıflarında destekleyici arkadaş ortamının olmasının onları motive edeceğini belirtmiştir. İlkokulda yaşadıklarını anlatan katılımcılar, Türkçeyi çok iyi bilmedikleri için öğretmenlerinin ilkökuldayken kendi ana dillerine hâkim olmasını istediklerini söylemişlerdir. Ancak ortaokul düzeyinde ise katılımcılar Türkçeye hâkim oldukları için öğretmenlerinin kendi ana dillerini bilip bilmemesiyle ilgilenmemişler, Türkçe eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum ilkökul döneminde iletişimlerini ana dilleriyle sağladıklarını ve bu yüzden öğretmenlerinin de kendi ana dillerini bilmelerini istemelerine neden olmuştur. Türkçe becerileri geliştikçe ana dille eğitime ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere sağladığı desteğin ve yakın ilginin, katılımcıların hedef dili öğrenme motivasyonlarını artırdığı ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir. Öğrenme çeşitliliğine gelindiğinde ise katılımcılar, akranlarıyla beraber etkileşime

geçerek öğrenmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Dört temel dil becerisinden en çok konuşmada zorlandıklarını ifade eden katılımcılar, konuşma ve okuma üzerine yoğunlaşmak istediklerini söylemişlerdir. Akranlarıyla oyunlar oynayarak dili öğrenen katılımcılar, eğitimde de oyunlaştırmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar okul dışı öğrenmenin, tiyatronun ve müze gezisinin kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunun güncel dil kullanımında sorun yaşamadığı, dil sorunu yaşayanların ise genellikle aile üyeleri olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin dil yeterliliği ile öğrencilerin hedef dil öğrenimi arasındaki anlamlı ilişki göze çarpmaktadır. Özellikle ailelerin Türkçe düzeyinin yetersiz olduğu durumlarda, öğrencilerin dil gelişimlerinin olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar hem çocuk hem yetişkin göçmenler için Türkçe eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 7'ye ait örnek katılımcı görüşleri

K2: Sınıfta renk olmasını isterdim. Bilişim sınıfı var orada bilgisayar şeyleri yazıyor, İngilizce bir şeyler yazıyor. Ben de Türkçe olmasını isterdim, rahat koltuklar isterdim. Tahtayı açardım, adının baş harfiyle kelime bulma oyunu isterdim. Bilgisayar oyunları isterdim. Öğrenciler hep okulda kalmasını isterdim. Öğrencileri sinemaya götürmek isterdim. Bilgisayardan ders yapılan derslerden isterdim. Bilgisayar olsun isterdim. Kavgı olmasın, argo kelimeler kullanmasın, yanımızdaki arkadaşlarımız bizi rahatsız etmesin isterdim. Düzen isterdim, temiz sınıf isterdim.

K4: Bence mesela diyelim ben Türkçe bilmiyorum Arapça konuşuyorum, onun da Arapça bilip bana Türkçedeki harfleri öğretmesi lazım, mesela bu okuldaki İngilizce öğretmenleri İngiliz olsa Türkçe bilmese biz onun ne dediğini anlayamayız. O yüzden de bize neyi öğretmeye çalıştığını da anlayamayız. Yani eğitim verecek kişi, iki tarafı da çok iyi bilmeli. Mesela benden küçük ya da benim yaşlarımdaki çocuklar için oyunla teşvik edip dil öğretilir. Bir sürü kelime grubu koyalım ortaya, onları bilen de kazansın.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Katılımcılar, Türkçe becerileri konusunda güncel olarak problem yaşamadıklarını belirtse de katılımcıların hedef dili iyi bilmedikleri dönemde akran zorbalığı, dil karmaşası, özerklik gibi problemler ile başa çıkmak zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Yiğit, Şanlı ve Gökalp'in (2021) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin akran kabulünde zorluk yaşadıkları ve sosyal ağlarının sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Türkçeyi yeterince bilmedikleri dönemde oyunlara alınmadıklarını söyleyen katılımcılar, akranları tarafından kabul görmek amacıyla hedef dili öğrenmeye çalışmışlardır. Çetin'e (2016) göre göçmenlerin Türkçeye karşı güçlü bir motivasyonu vardır. Katılımcılar, hedef dili öğrendikçe sosyal hayata daha kolay uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca maruz kaldıkları akran zorbalığının azaldığını ve dilin sosyal hayattaki önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun, hedef dile yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve öğrenme çabalarını artırmalarına katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Yılmaz ve Sağıroğlu'na (2022) göre Türkçe yeterliği, Suriyeli öğrencilerin hem sosyal hayata uyum sağlamalarına hem de akademik başarılarına etki eden önemli unsurlardandır. Türkçe becerileri yeterli düzeyde gelişmemiş olan katılımcıların kendilerini özgür hissedemedikleri gözlemlenmiştir.

Veri analizleri sonucunda katılımcıların Türkçe öğrenme düzeyleri ve hedef dilin (Türkçenin) ana dile etkileri, üç değişkenle açıklanmaya çalışılmıştır. İlk değişken, Türkiye'de doğma durumudur. Türkiye'de doğan katılımcıların ana dilini ya hiç bilmedikleri ya da çok az bildikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, Türkçeye maruz kalma ile Türkçeyi öğrenme arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Türkiye'de kalma süresi ile Türkiye'ye uyum sağlama arasında ilişki olduğu, yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Yılmaz ve Sağıroğlu, 2022). Ayrıca Türkiye'de kalıcı olarak ikamet etmeyeceklerini düşünen öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda isteksiz oldukları belirtilmiştir (Tezel, 2022). İkinci olarak, aile boyutu gelmektedir. Aile desteği alan ve Türkçe bilen aile üyelerine sahip katılımcıların dil edinim sürecinde daha

hızlı ilerleme kaydettiği ve iletişim becerilerinde daha yüksek öz güven sergilediği gözlemlenmiştir. Ailesi Türkçe bilmeyen ya da az bilen katılımcıların günlük hayatta daha fazla zorlandıkları, hedef dili daha geç ve zor öğrendikleri gözlemlenmiştir. Okul eğitiminin etkililiğini artırmak için aile-okul iş birliğinin gerekliliği bilinen bir gerçekken yapılan araştırmada, bazı ailelerin bu ihtiyacın bilincinde olduğu, bazı ailelerin ise bu ihtiyacın farkında olmadığı belirlenmiştir (Tümkaya ve Çopur, 2020). Son boyut ise bireysel farklılıklara dayalı olarak açıklanabilen duyuşsal unsurlardır. Katılımcıların hedef dile karşı istek ve tutumları, dili öğrenme konusunda farklılıklar göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin bir bölümünün hedef dili öğrenme, Türkiye'ye uyum sağlama ve akademik başarıya ulaşma çabası gösterdiği ancak bazı öğrencilerin bu süreçlere kayıtsız kaldığı gözlemlenmiştir (Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018). Genel olarak katılımcıların çoğunun Türkçeyi öğrenmek için istekli olduğu gözlemlenmekle beraber hedef dili öğrendikçe problemlerinin azaldığını belirtmeleri, hedef dile karşı farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Güncel olarak hedef dili iyi bilen katılımcılar, kendilerini Türkiye'ye ait hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yılmaz (2022), aidiyet duygusunun yaşanan çevre ve çevredeki halkın tutumlarına bağlı olarak değiştiği belirtmektedir.

Katılımcılar, hedef dili öğrendikçe akademik başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Katılımcıların Türkçe becerileri geliştikçe akademik başarılarının arttığı, sınıf içi sosyal etkileşimlerinin ve dersleri anlama düzeylerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmada Türkçeye hâkim olmayan öğrencilerin düşük akademik başarı göstermesi, bu görüşü desteklemektedir (Yiğit, vd., 2021). Katılımcılar; sınıftaki akranlarının tutumu, öğretmen tutumu ve bireysel farklılıklar gibi faktörlerin de akademik başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okula uyum sağlamasında hedef dile hâkimiyet, aile tutumu, akademik başarı ve akran tutumlarının etkili olduğu görülmektedir (Yiğit vd., 2021). Katılımcılar; ana dillerini bilen öğretmenlerle daha iyi anlaştıklarını, Türkçeyi öğrendikçe ana dillerini bilmeyen öğretmenleriyle de sağlıklı iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Hedef dilin bilinmesinin önemine dikkat çeken katılımcılar, ilkökul döneminde akademik ve sosyal olarak zorlandıklarını fakat ortaokul döneminde karşılaştıkları zorlukların azaldığını belirtmişlerdir. Türkçe yeterliliği yüksek öğrencilerin akademik performanslarının da yüksek olduğu, buna karşılık dil yeterliliği düşük olanların akademik başarılarının sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, Türkçe eğitimi olarak dil becerilerini geliştiren öğrencilerin akademik başarılarında zamanla artış kaydettikleri tespit edilmiştir (Şahin ve Şener, 2019).

Katılımcıların geneli, kendi milletine ve kültürüne karşı olumlu tutum sergilese de sadece kendi kültüründen ve milletinden oluşan bir sınıfta eğitim almak istememektedir. Katılımcılar, kendi kültüründen oluşan homojen bir sınıfta eğitim almaları hâlinde Türkiye'ye uyum sağlayamayacaklarını ve hedef dili öğrenmekte zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. Suriye'den göç edenlerin iki ülke arasında kaldığı ve belirsizlik yaşadıkları, yapılan çalışmada ortaya konmuştur (Karaça, 2017). Yaşanan bu kimlik karmaşasının ileride öğrencilere sosyal problemler yaşatacağı düşünülmektedir. Katılımcılar, homojen sınıflarda Türk öğrenciler bulunmamasına rağmen, sosyal ortamlarda dışlanma endişesi taşıdıkları için bu tür sınıflarda eğitim almak istemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, Türk öğrencilerin çoğunlukta olduğu ancak kendi kültürel kimliklerini paylaşan akranların da bulunduğu sınıf ortamlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Sakız (2016) çalışmasında bütünleştirici eğitim ortamının önemini vurgulamıştır. Katılımcıların homojen bir sınıfta dil eğitimi almanın hedef dili öğrenme konusunda zorluk çıkaracağını düşünmeleri, onların hedef dile karşı duyarlılık gösterdiklerini ve motive olduklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, Türkçe becerileri yeterince gelişmediğinde sosyal çevre edinemediklerini, temel ihtiyaçlarını gideremediklerini, akranları tarafından zorbalığa maruz kaldıklarını ve ötekileştirildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler üzerine yapılan bir çalışmada öğretmenler; Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmediğini, akran zorbalığına uğradığını belirtmiştir (Kiremit vd., 2018). Bu sorunlar sebebiyle katılımcılar, hedef dili konuşma konusunda ön yargılı davranmış ve korkmuşlardır. Kendilerini sosyal alanlardan geri çeken katılımcılar; öz güven eksikliği, uyumsuzluk gibi problemler yaşamışlardır. Yapılan bir çalışmada da Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı ve öz güven eksikliğinden kaynaklı problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018). Katılımcıların bir kısmı, çevre etkisinden korktuğu için kendini geri çekmeye devam etmiş fakat bazıları korkularının

üzerine giderek hedef dili daha iyi öğrenme konusunda çabalamıştır. Tunagür ve Kardaş (2021), Suriyeli öğrencilerin sosyal hayata uyum sağlayabilmek için Türkçe öğrenmeye önem verdiklerini belirtmişlerdir. Türkçe becerileri gelişen katılımcıların Türkçe konuşma konusundaki kaygılarıyla baş edebildikleri gözlemlenmiştir.

Göçmen öğrencilerin sistematik Türkçe eğitimine ilkokulda başladıkları belirlenmiştir. Katılımcılar, sınıf ortamının fiziksel ve duyuşsal açıdan destekleyici olmasının eğitimlerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin ana dillerine hâkim olmaları, katılımcıların akademik motivasyonlarını desteklemekle beraber bu durumun, Türkçe öğrenme sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Yiğit vd. (2021); Suriyeli öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerine yönelik tutumlarından genel olarak memnun olduklarını tespit etmiştir. Katılımcılar, iş birlikçi öğrenmeyi destekler nitelikte oyunlaştırmanın bol olduğu, eğitimin dış dünyaya taşındığı, akran öğreniminin kullanıldığı bir eğitim ortamının onlar için daha iyi olacağını düşünmektedirler. Yapılan çalışmada da oyunların ve teknolojinin kullanımının önemli olduğu belirtilmiştir (Ateş, Kanger ve Şimşek, 2018). Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimlerin ve özellikle sportif etkinliklerin, katılımcılar üzerinde olumlu psikososyal etkiler yarattığı gözlemlenmiştir (Yiğit, vd., 2021). Katılımcılar, dört temel dil becerisinden en çok konuşmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun temel nedeninin, konuşma kaygısı olduğu tespit edilmiştir. Nimer (2019), Suriyeli öğrencilerin üretici dil becerilerinin (konuşma-yazma), alıcı dil becerilerine (dinleme-okuma) kıyasla anlamlı derecede düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda göçmenlerin yıllar içinde konuşma probleminin çözülmediği gözlemlenmiştir. Genel olarak katılımcıların ailelerinin Türkçe becerilerinde problem yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Tümkaya ve Çopur (2020), Suriyeli ailelerin en temel sorununu dil olarak açıklamıştır. Ailelerinin ise Türkçe eğitimi almadıkları, alınan eğitimlerin ise belirlenemeyen nedenlerden dolayı yarıda bırakıldığı tespit edilmiştir. Nimer (2019), özellikle çocuk bakımı sorumluluğu olan kadınların dil kurslarına genellikle akşam saatlerinde katılabildiklerini tespit etmiştir.

Mevcut alan yazını incelendiğinde, yetişkin göçmenlerin Türkçe eğitim programlarına katılım oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle, dil eğitim merkezlerinin ulaşılabilirlik, maliyet ve zamanlama açısından iyileştirilmesinin katılımı artırabileceği değerlendirilmektedir. Aile unsurunun önemi, yapılan araştırmalarla ortaya konulduğu için ailelerin dil, toplum kültürü gibi konularda bilinçlendirilmesinde fayda vardır. Bu nedenle dilin sosyoekonomik önemini vurgulayan bilinçlendirme seminerleri, yerel kültürle bütünleşmeyi hedefleyen dil-kültür atölyeleri, Halk eğitim merkezleri ve gençlik merkezlerinde esnek zamanlı ücretsiz dil kursları düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, göçmen öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla okul müfredatlarına "Uygulamalı Türkçe" gibi seçmeli derslerin eklenmesi pedagojik açıdan fayda sağlayacaktır. Türk öğrenciler ile göçmen öğrenciler arasında kültür etkileşimini sağlamak adına kültürel etkinlikler planlanabilir. Sadece göçmenlerin katıldığı şiir okuma yarışması, hikâye yazma yarışması gibi dil üzerine olan ulusal yarışmalar düzenlenerek göçmen öğrencilerin motive edilmesi sağlanabilir. TRT gibi ulusal yayın kuruluşlarında, evden çıkamayan göçmenler (yaşlılar, bakıma muhtaç bireyler, çocuklu ebeveynler) için özel olarak tasarlanmış Türkçe eğitim programları yayımlanabilir. İlgili belediyelerin yılın belli aylarında kültür kermesleri, kültür festivalleri gibi etkinlikler düzenleyerek kültürel etkileşimi artırması amaçlanabilir. Kültürel çatışmayı azaltmak ve kültürel zenginliği teşvik etmek amacıyla çeşitli organizasyonlar düzenlenebilir. Halkın göçmenlere karşı oluşturduğu ön yargıların nedenleri belirlenerek bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Göçmenlerin hedef dili öğrenme süreçlerinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, göçmen öğrencilerin dil gelişim sürecine yönelik araştırmaların temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki göçmen öğrencilerin akademik dil becerileri, göçmen ailelerin dil yeterlilikleri, uygulanan eğitim politikalarının etkililiği başlıkları altında genişletilmesi ve alan yazınındaki mevcut boşlukların giderilmesi gerekmektedir.

Kaynakça/Reference

- Ateş, H. K., Kanger, F. ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish studies*, 13(3), p. 357-372 <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13041>
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 24(100), 346-352.
- Biçer, N. ve Öztalun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.668251>
- Büyükhan, M. (2021). Uluslararası ve ulusal mevzuata göre Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki statüsü. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 4(2), 76-90.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2021). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed.: Erkan Dinç - Kasım Kiroğlu). Pegem akademi
- Çaha, Ö. Komsuoğlu Çıtırıoğlu, A. Adıgüzel, Y. Demir, A. O. ve Altınkoz, O. (2020). *İstanbul göçmen girişimci haritası: göçmenlerin istihdama ve ekonomiye katkısı*. Uluslararası Göç ve Mülteci Derneği İMRA Yayınları.
- Çetin, İ. (2016). Türkiye'de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi*, (34), 197-222.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.
- Doğramacıoğlu, H. (2022). Çift dillilik bağlamında Suriyeli mülteci öğrenciler ve Kilis ili örneği. *Asia Minor Studies*, (2), 207-213.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. SET Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Ertok, B. ve Süverdem, F. B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207. <https://doi.org/10.34137/jilses.826142>
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Johnson, B. Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel nitel ve karma yaklaşımlar*, (4.Baskı). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Karaça, Z. N. (2017). Suriyeli mülteci gençlerde kimlik sorunu/karmaşası. *İNSAMER*
- Kızmaz, Z. (2018). Suriyeli sığınmacılar: güvenlik kaygıları ve suç. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 392-431.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık
- Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (2019). *Nitel Veri Analizi*, (3. Baskı). Pegem Akademi
- Nimer, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar*. İstanbul Politikalar Merkezi Sabancı Üniversitesi Stiftung Mecrator Girişimi.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(47), 127-145.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

- Polat, A. (2019). *Yabancılar (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81.
- Sen, Y. (2022). Miras Dil Kavramı ve Miras Dil Konuşucuları. *Kafkasya Çalışmaları*, 7(13), 25-44. <https://doi.org/10.21488/jocas.1119793>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (7.Baskı). Anı
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şimşek, D. (2019). Türkiye'de Suriyeli mülteci entegrasyonu: zorlukları ve olanakları. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-187. <https://doi.org/10.30784/epfad.596262>
- Taşçı, Ö., & Kara, A. (2019). Türkiye'de oluşturulan yeni uyum politikası. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 260-313.
- Tezel, K. V. (2022). Syrian Children's Education and Integration Problems from Teachers' Perspectives. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(3), 877-896. <https://doi.org/10.15345/iojes.2022.03.020>
- Tunagür, M. ve Kardaş, M. N. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantıları (amaçları ve süreçte yaşadıkları sorunlar) üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 120-136. <https://doi.org/10.48066/kusob.948211>
- Tümekaya, S. ve Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin ilköğretimde aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 368-386. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.746471>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim-bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.472814>
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldırım, C. A., & Yürür, Y. Y. Ö. (2019). Uluslararası göçmenlerin Türkiye'ye uyumu: Yasal düzenlemeler ne derece uyumu/entegrasyonu hedefliyor? *International Journal of Political Science and Urban Studies*, 7(1), 19-41. <https://doi.org/10.14782/ipsus.539183>
- Yıldırım, S., & İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 107-126.
- Yılmaz, E. A. (2019). Uyum teorileri çerçevesinde Suriyelilerin Türkiye'ye entegrasyon süreci. *Electronic Turkish Studies*, 14(5). <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23018>
- Yılmaz, H. (2022). Uluslararası Göç Bağlamında Kentsel Aidiyetin İncelenmesi: İstanbul'da Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler Üzerine Bir İnceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 287-318.
- Yılmaz, İ. H. ve Sağiroğlu, A. Z. (2022). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve ana dil becerilerine ilişkin algıları ve gündelik hayattaki dil tercihleri. *MSGÜ Sosyal Bilimler*, 2(26), 472-494. <https://doi.org/10.56074/msgsusbd.1175922>

- Yiğit, A., Şanlı, E. ve Gokalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 471-496.
- Yüksel, D. K. ve Yüksel, A. (2022). Göç ve dil edinimi: Türkiye'de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 158-168. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1192514>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Individuals or communities migrate due to mandatory circumstances or personal needs. Upon analyzing research on immigration, it becomes evident that the majority of studies have focused on Syrians, mostly due to their substantial number. According to Şimşek (2019), immigrants are reluctant to learn the language as they perceive their stay to be temporary. The findings of a separate study, which incorporates the perspectives of Syrian immigrants and Turkish students, indicate that the primary challenge lies in oral communication, followed by reading, listening, and writing skills (Biçer ve Özaltun, 2020). There is a positive correlation of 0.52 between learning the Turkish language and being in Türkiye. Research indicates that refugees who have lived in Türkiye for a year or more have developed enough Turkish language skills to meet their daily needs (Etin, 2016). Examining the study by Biçer and Alan (2018) reveals a correlation between language and the integration process. The study reveals that immigrants residing in rural areas face difficulties in the integration process due to their limited or nonexistent communication in Turkish, apart from their native language. Conversely, immigrants living in urban areas do not encounter any significant differences compared to Turkish citizens in terms of integration. Reviewing the conducted studies revealed a deficiency in research on secondary school students' viewpoints regarding the influence of Turkish language proficiency on the assimilation of immigrants into Türkiye. This study was conducted to rectify this inadequacy.

2. METHOD

The study employed a phenomenological design, which is a qualitative research method. Due to the limited scope of qualitative investigations, a secondary school was chosen for the research using typical case sampling, an intentional sampling strategy. Criterion-based sampling selects the qualitative study group from a typical case sample. The interviews were conducted until the predetermined quantity of data was attained during the study procedure. During the 8th interview, it was discovered that no more data had been obtained. As a result, two more interviews were done, bringing the total number of interviews to 10. In total, 5 girls and 5 boys were questioned. Upon receiving approval from the Trabzon University Social Sciences and Human Research Ethics Board, research authorization was secured from the Trabzon Governorship and the Provincial Directorate of National Education, subsequently commencing the data gathering process. An interview guide of semi-structured questions created by the researchers was utilized during the interviews. To verify the research's authenticity, the recorded opinions were verified in written form by the participants, who were afforded the chance to make adjustments, additions, or deletions. Participants were assured that their information and opinions would solely be utilized for scientific purposes, and they retained the right to withdraw from the research at any time. Comprehensive answers to all inquiries were provided, along with detailed information regarding the purpose, process, and scope of the research to ensure its credibility and transferability. The triangulation technique was employed to enhance the transparency and robustness of the investigation. In this setting, reminder and reflection notes were recorded, and observation reports were maintained. Following each interview, the data was examined, and the subsequent interview was conducted. Consequently, an interview will be done, and the second coding will occur no sooner than 30 days following the initial codings. The dependability of the coder was assessed using the metric proposed by Miles and Huberman (2019): "reliability = number of agreements / (total number of agreements + number of disagreements)." The percentage of agreement was utilized in the data coding process. The coder's dependability was calculated to be 92% (dependability = 1180/1180+105), which was deemed adequate for

the research's coder reliability standards. The external auditor's agreement percentage was calculated as 79% (195/195+51), which was deemed adequate for the research's coder reliability.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The research focused the credibility, reliability, transferability, transparency, and robustness. Based on the analyses, it was noted that the participants did not currently face any issues with the target language. They had issues in the past when their target language proficiency was low. They claimed to have been socially excluded by their peers due to their limited proficiency in Turkish. The participants said that they commenced their initial structured language instruction in school and enhanced their language proficiency through peer communication. The participants demonstrated a high level of awareness and self-regulation on the significance of the words. It was ascertained that the relatives of the participants encountered difficulties with the language. To address this issue, it is advisable to provide immigrant families with seminars and language courses emphasizing the significance of language. Additionally, kids should be engaged in activities that facilitate interaction with their classmates.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-5/2.8

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada ilk yazar çalışmaya %35, ikinci yazar %33, üçüncü yazar ise %32 oranında katkı sağlamıştır. Araştırmacıların çalışmaya sağladıkları katkılar şu şekildedir:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu çalışma 2023 yılında 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Çalışmaya sağladığı destek için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri kapsamında finanse edilmiştir. Araştırmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.