

5. Sınıf Türkçe Öğretim Programının Dezavantajlı Öğrenciler Üzerindeki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Mehmet YİRÇİ¹, Güngör YUMUŞAK²

¹(Sorumlu Yazar) Öğretmen, MEB, mehmetyirci@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5130-5416
²Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, gyumusak@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5623-463X

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 24.07.2024	<p>Göçmen çocukların yeni okul ortamlarına uyum sağlamalarında dil becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Türkçe dersleri, dil eğitimi konusunda destek sağlayan en önemli derslerdendir. Alan yazında, göçmen çocuklara dil becerilerini kazandırmaya yönelik birçok çalışmaya rastlanırken, Türkçe programlarının göçmen çocuklara uygulanabilirliğinin değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, "İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dezavantajlı öğrenciler açısından eğitsel değeri nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, Eisner (1985)'in Eğitsel Eleştiri modeli kullanılarak gerçekleştirilen bir program değerlendirme çalışmasıdır ve durum çalışması ile desenlenmiştir. Elde edilen veriler betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma başlıklarıyla sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve anlama konusundaki zorluklarının, kazanımların kavranmasını ve öğrencilere kazandırılmasını güçleştirdiği görülmüştür. Öğretmenler, bu kazanımların göçmen öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Dil yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin bu kazanımlara daha fazla zaman ayırması gerekmiş; ancak kazanımlar için ayrılan sürenin yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Göçmen öğrencilerin konuları daha iyi kavrayabilmesi için daha fazla etkinlik yapılmasına ihtiyaç duyulduğu, bu nedenle öğretmenlerin ek etkinlik örneklerine gereksinim duyduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, kazanımlara ayrılan sürenin artırılması, öğretmenlere hizmet içi eğitim ve materyal desteği sağlanması gibi önlemlerin, programın göçmen öğrenciler açısından eğitsel değerini artırabileceği düşünülmektedir.</p>
Kabul Tarihi: 29.09.2024	

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Evaluation of the Effectiveness of the 5th Grade Turkish Language Curriculum on Disadvantaged Students

Article Information	ABSTRACT
Received: 24 July 2024	<p>The development of language skills is crucial for the adaptation of immigrant children to new school environments. Turkish language courses are among the most essential in supporting language education. Although there is a significant body of literature aimed at equipping immigrant children with language skills, no studies have been found evaluating the applicability of Turkish language programs to immigrant children. Consequently, this study seeks to answer the question, "What is the educational value of the 5th-grade Turkish language curriculum for disadvantaged students?" This research employs Eisner (1985)'s Educational Criticism model in a program evaluation study designed as a case study. The collected data are presented under the themes of description, interpretation, evaluation, and thematization. The results indicate that the difficulties students face in speaking and understanding Turkish impede their ability to comprehend and achieve the learning outcomes. Teachers have reported that these outcomes are above the proficiency level of immigrant students. Furthermore, it is highlighted that due to linguistic deficiencies, teachers must allocate more time to these outcomes, leading to an insufficiency of the prescribed instructional time. It is also noted that immigrant students require more activities to grasp the subjects, and therefore, teachers need additional examples of such activities. In conclusion, measures such as increasing the time allocated for learning outcomes, providing in-service training, and offering material support to teachers could potentially enhance the educational value of the program for immigrant students.</p>
Accepted: 29 September 2024	

© UEAD 2024
All rights reserved.

Keywords: Turkish language teaching, disadvantaged students, immigrant education, program evaluation

Kaynakça Gösterimi: Yirçi, M., & Yumuşak, G. (2024). 5. sınıf Türkçe öğretim programının dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 193-205.

Citation Information: Yirçi, M., & Yumuşak, G. (2024). Evaluation of the effectiveness of the 5th grade Turkish language curriculum on disadvantaged students. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 193-205.

1. GİRİŞ

Ülkemizde son yıllarda gerçekleşen en önemli sosyolojik olgulardan biri uluslararası göç olgusudur. Göç olgusunun sonuçlarına bakıldığında uzun vadede eğitimsizlik, sosyal çatışmalar, çocuk işçiliği gibi problemlerle karşılaşılması olasıdır. Bu tür olumsuzlukları en az düzeye indirmenin yolu ise göçmen çocukların ülkenin ana dilini öğrenmesi ve iyi bir eğitim almasıdır (İşigüzel & Baldık, 2019).

İyi bir eğitim ve dil edinimi birbirleriyle karşılıklı etkileşim halindedir. Özellikle dil problemi çocukların yeni bir ülkeye ve dolayısıyla okullara uyumunu ve eğitim almalarını olumsuz etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Karaman & Bulut, 2018). Dil eğitiminde onlara destek olabilecek en önemli derslerden biri Türkçe dersidir. Programda, “Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.” ifadesi ile Türkçe dersinin önemi vurgulanmaktadır” (MEB, 2019: 8). Bununla birlikte özellikle göçmen öğrencilerin dil eğitiminde yaşadıkları sorunlar devam etmektedir (Sur & Çalışkan, 2021). Bu durum, onların eğitim sisteminde dezavantajlı bir grup olmalarına neden olmaktadır. Nitekim Unicef (2018) Türkiye’de engelli, kırsal ve yoksul kesimde, ya da çatışma ortamında yaşayan çocuklar yanında uluslararası göçmenlerin de dezavantajlı gruplar arasında sıralanabileceğini belirtmektedir.

1.1. Problem Durumu

Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB]’nın raporuna göre bireyler genç yaşlarda yaşadıkları dezavantajlı durumlardan etkilenmektedir. Bu durum onların toplumsallaşmasını, toplum ile olan iletişim ve etkileşimi güçleştirmektedir. Dezavantajlı bireylerle toplum arasında olumlu bir etkileşim sağlamak, etkili politikaların geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi ile mümkün olmaktadır (GSB, 2012). Bu noktada eğitim en önemli sosyalleşme araçlarından biri olarak belirleyici bir role sahiptir. Bununla birlikte Ereş (2015), eğitim sürecinde yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygun politikalar geliştirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu, var olan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, örgün eğitim kademelerinde eğitim alan göçmen çocuklara yönelik olarak eğitim uygulamalarını değerlendirme, düzenleme ve uyarlama çalışmaları ihtiyaç haline gelmiştir.

Göçmen çocukların yeni okul ortamlarına alışmalarında dil becerisi kazanmaları oldukça önemlidir. Alan yazında göçmen çocuklara dil becerilerini kazandırmaya ilişkin pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Akarpmar, 2022; Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Aykut, 2020; Babuç & Çolak, 2022; Baldık, 2018; Boylu, vd., 2019; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Gülmez & Öztürk, 2018; Öztürk, 2021; Poyraz, 2022; Uzun & Bütün, 2016). Fakat Türkçe programlarının göçmen çocuklara uygulanması noktasında eğitsel olarak ne kadar etkili olabildiğinin değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Göçmen çocukların Türkçe iletişim kurabilmelerinin yanında genel amaçlara erişmelerinin de beceri kazanma ve toplumsallaşma bağlamında büyük önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretim Programının dezavantajlı öğrencilere uygulanabilirliğinin değerlendirilmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırma Problemi

Bu çalışmada “5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının dezavantajlı öğrenciler açısından eğitsel değeri nedir?”

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

Bu çalışmada “5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının dezavantajlı öğrenciler açısından eğitsel değeri nedir?” sorusu çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İlköğretim Türkçe dersi özel hedefleri (kazanımlar) dezavantajlı öğrencilere kazandırılabilir nitelikte midir?
2. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının içeriği dezavantajlı öğrencilere uygulanabilir nitelikte midir?
3. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı kapsamında tercih edilen eğitim durumları amaçlara ulaştırmada etkili midir?
4. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme sürecinin dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

2. YÖNTEM

Türkçe dersi programının göçmen öğrenciler açısından eğitsel değerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir araştırmadır. “Durum çalışması; bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşım ile araştırıldığı ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanan bir nitel araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.73). Bu araştırmada program değerlendirme modellerinden Eisner (1985)’in Eğitsel Eleştiri modeli temele alınmıştır. Bu kapsamda veriler; modelde yer alan betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma başlıkları dikkate alınarak sunulmuştur.

2.1. Araştırma Grubu

Katılımcılar, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesi’nde 5. sınıf Türkçe derslerine giren öğretmenler arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen ve araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayan durumlar üzerinde çalışılır (Patton, 1987). Bu çalışmada Türkçe dersi programlarının eğitsel değeri dezavantajlı göçmen öğrenciler açısından değerlendirildiği için sınıflarında göçmen öğrenci veya öğrenciler bulunan Türkçe öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma kapsamında 5 erkek, 3 kadın öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden 2’si lisansüstü eğitim mezunu olup diğerleri lisans seviyesinde eğitim almışlardır. Katılımcıların 2’ si 11-15 yıl, 3’ü 16-20 yıl, 3’ ü 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablo aşağıdadır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Kodları	Cinsiyetleri	Mesleki Durumları	Lisans Eğitimi Aldıkları Bölümler	Lisans / Lisansüstü	Mesleki Kıdem Yılı
K-1	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	11-15 yıl
K-2	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	16-20 yıl
K-3	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	21 yıl üzeri
K-4	Erkek	Uzm. Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisansüstü	21 yıl üzeri
K-5	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	16-20 yıl
K-6	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	11-15 yıl
K-7	Erkek	Uzm. Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisansüstü	21 yıl üzeri
K-8	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	16-20 yıl

Araştırmada görüşmeye katılacak öğretmenlerin seçiminde deneyime dikkat edilmiştir. Bu çalışmada görüşleri alınan öğretmenlerin tamamı 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerdir. Bu sürenin; öğretmenlerin göçmen öğrencileri tanınmaları ve öğrencilerin programlara verdikleri yanıtları betimlemeleri açısından yeterli olduğu düşünülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında birincil ve en önemli veri kaynağı olarak öğretmen görüşleri kullanılmıştır. Bununla birlikte programın öğretmenlere sunduğu kaynaklar, bilgiler ve örneklerin analiz edilerek anlamlı bir betimlemeye ulaşılması amacıyla Türkçe öğretim programları (MEB, 2019) doküman olarak da incelenmiş ve görüşme verileri ile birlikte sunulmuştur. Görüşme formunun oluşturulmasında değerlendirilen programın öğeleri ve programın etkilediği hedef grubun özellikleri dikkate alınmıştır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış türde oluşturulmuş, yeterli kapsamda soru hazırlamada bir alan eğitimi uzmanı ve bir eğitim programları ve öğretim uzmanından destek alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir Türkçe öğretmenine ön uygulama yapılarak gereken değişikliklerle sorulara son hali verilmiştir.

Ayrıca araştırmada eğitim durumlarının betimlenmesi maksadıyla gözlem verileri de kullanılmıştır. Bunun için programın felsefi boyutu ve programda eğitim durumlarına ilişkin açıklamalar dikkate alınarak bir gözlem formu oluşturulmuş ve formun istenen özellikleri ölçüp ölçmediğinin teyit edilmesi için eğitim programları alanından bir uzman görüşüne ve bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir. Ayrıca gözlemler sınıflarda bir öğretmen ile birlikte gerçekleştirilerek gözlem formunun kullanımında tutarlılığa ulaşılması sağlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Görüşme süreci sorularla desteklenmiştir. Görüşme formundaki sorular katılımcılara gönüllük esasına göre, ders saatleri dışında öğretmenler odasında bireysel görüşmeler yoluyla uygulanmıştır. Görüşmeler her öğretmenle yaklaşık 45-50 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler esnasında izin verildiği ölçüde ses kaydı alınmış, kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak analize hazırlanmıştır.

Araştırmaların bilimsel nitelik kazanmasında dikkate edilmesi gereken en önemli süreçlerden biri geçerlilik ve güvenilirliktir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlüğün sağlanmasında pek çok önlemin varlığından söz edilebilir. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlüğün sağlanmasında inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik gibi süreçlerin izlenmesini önermektedirler. Bu araştırmada verilerin toplanması ve yorumlanması sürecinde uzman desteği, katılımcı teyidi, araştırmacı analiz tutarlılığı gibi hususlara dikkat edilmiştir. Verilerin toplanması esnasında öğretmenlerin verdikleri cevaplar netleştirme amacıyla tekrarlanarak teyit edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde ise araştırmacılar ayrı ayrı analiz ettikleri görüşme verilerini karşılaştırarak tutarlılık açısından değerlendirmişlerdir. Creswel (2002)'e göre araştırmacının güvenirlüğüne katkı sağlayan yollardan biri de yorum yapmaksızın doğrudan görüşlere yer vermektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenin doğrudan görüşleri de kodlanarak bulgular kısmında yer almıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu analiz türünde bulgular belirli bir düzen içinde yorumlanarak sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Programın değerlendirilmesine “Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli” dikkate alındığından dolayı, veriler değerlendirme modelinin adımlarına göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Her bir değerlendirme adımı kendi içinde program öğelerini barındırır biçimde oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı Eisner Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmiş ve bulgular modelin aşamaları olan “betimleme, yorumlama, değerlendirme, temalar ve öneriler” başlıkları altında ele alınmıştır.

3.1. Betimleme

Araştırmanın bu kısmında Türkçe dersi öğretim programının genel yapısal özellikleri doküman analizi yoluyla incelenmiş ve önemli noktaları betimlenmiştir. Ardından yine değerlendirmenin bu aşamasında betimlemeye katkıda bulunacak öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

3.1.1. Programın Kazanımlar Boyutu

Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların dört temel dil becerisi altında gruplandırıldığı görülmektedir: Dinleme/izleme alanı içerisinde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik kazanımlar bulunurken öğrencilerin örtülü anlamlar ile ilgili çıkarımlarda bulunmasının desteklenmesi önerilmektedir. Konuşma alanında öğrencilere konuşma fırsatı sunulması ve konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerine yer vermelerine yönelik örneklemeler yapılması önerilmektedir. Okuma alanına yönelik kazanımlar okuma stratejileri, söz varlığını geliştirmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçların kullanımını içermektedir. Programın yazma alanı ise dilbilgisi kurallarına uygun şekilde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bilgilendirici ve hikâye edici metinler yazabilme ve grup olarak yazma gibi stratejilerin kullanımını içermektedir. Programın kazanım sayıları incelendiğinde Dinleme/İzleme alanı 12, konuşma alanı 7, Okuma alanı 4 akıcı okuma, 7 söz varlığı, 23 anlama, yazma alanı ise 16 kazanımdan oluşmaktadır (MEB, 2019).

5. Sınıf Türkçe Programı öğrencilerin dil gelişimine yönelik dört alana ait kazanımların her hafta işlenecek şekilde planlamayı gerektirmektedir. Ancak 36 haftadan oluşan öğretim yılı içerisinde

kazanımların birbirini destekleyici şekilde planlanması ve metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla da desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri programın uygulama yönünün betimlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Aşağıda bazı öğretmen görüşlerine aynen yer verilmiştir.

K-8: “Türkçe dersi öğretim programının kazanımları için belirlenen süre normalde yeterli olmakla birlikte, bu süre dezavantajlı öğrenciler için yeterli değildir. Çünkü bu öğrenciler için süreç yavaş ve aşamalı olarak uygulanmalıdır.”

K-3: “Uygulayıcı öğretmenler Türkçe diline hakim olamayan, anlama ve kendini ifade etme becerilerinde sınırlılıklara sahip göçmen öğrencilerin söz konusu kazanımlara ulaşma düzeyleri açısından problemler yaşamaktadır”.

K-2: “Göçmen öğrenciler bu kazanımları aynı hiyerarşik düzende öğrenmemekte, dolayısıyla ön koşul becerilerine sahip olmayan bu öğrencilerin buldukları sınıf seviyesindeki kazanımlara ulaşabilmesi mümkün olmamaktadır.”

Dezavantajlı grupları dikkate alarak programı betimleyen öğretmenlerin görüşlerinde ortak olarak kazanımlara ayrılan sürenin yetersizliğinden, kazanımların öğrenci seviyesinin üstünde oluşundan, ön koşul öğrenmelere dayalı pek çok kazanım nedeniyle öğrencilerin kazanımlara ulaşamamasından bahsettikleri görülmektedir.

3.1.2. Programın İçerik Boyutu

Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. (MEB, 2019). Programda temalara yönelik konu önerileri verilmiş ve odaklanması gereken kavramlar program içerisinde sunulmuştur. Program ayrıca metinlerin seçiminde dikkat edilecek hususlar ile ilgili açıklamalar da sunmaktadır: Tüm sınıf seviyelerinde her temada 4 metin kullanılması istenmektedir. Bu metinleri üçünün okuma, birinin dinleme/izleme metni olması istenmektedir. Ayrıca her sınıf seviyesinde olması gereken serbest okuma metinlerinin temalara uygun şekilde ve eşit dağıtılması önerisi sunulmaktadır.

Program metin türlerini 3 ana biçimde toplamaktadır: Bilgilendirici, hikaye edici ve şiir. Programın 5. Sınıflar için belirlemiş olduğu metin türleri ise anı, dilekçe, efemera ve broşür, e posta, haber ve reklam metni şeklindedir. Programın uygulandığında en önemli yardımcılarından biri olan ders kitapları ile ilgili hususlara da yer verilmiştir. 2023/2024 Öğretim yılında ortaokul 5. Sınıf ders kitabı (Koza Yayıncılık) 8 temadan oluşmakta ve her tema içerisinde 5'er tane okuma metni, ardından tema ile ilgili ölçme değerlendirme soruları bulunmaktadır. Aşağıda ders kitabından örnek bir soruya yer verilmiştir.

b. Aşağıdaki atasözlerini okuyunuz. Metnin ana fikri olabilecek atasözünü işaretleyiniz.

Etle tırnak arasına girilmez.

İyiliğe iyilik her kişinin kârı, kötülüğe iyilik er kişinin kârı.

Yavru kuş, yuvada gördüğünü yapar.

Biz kırk kişiyiz, birbirimizi biliriz.

b. Aşağıda verilen cümledeki benzetmeyi tespit ediniz. Benzetmenin nasıl yapıldığını yazınız.

Çocuklar kelebekler gibi özgürdü.

Benzeyen	Benzetilen	Benzetme edatı	Benzetme yönü

Kitaptaki çalışma etkinlikleri incelendiğinde öğrencilerin belli bir altyapıya sahip olmaları (eş anlamlı/zıt anlamlı kelimeler, deyimler, atasözleri, mecazi anlamlar...) gerektiği görülmektedir. Metinlerin içeriğinin dezavantajlı öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı programın amacına ulaşmasında oldukça önemli bir husustur. Bu konuda öğretmen görüşleri içeriği betimlemede oldukça önemlidir. Aşağıda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

K-3: “Programda önerilen göçmen öğrencilerin ülkelerindeki müfredatında bulunmayan metin türleri ile kazanımlara yönelik etkinlik geliştirme noktasında uygulayıcı olarak sınırlılıklara sahibim. Ayrıca Türkçe müfredatının dinleme, okuma, yazma ve konuşma temel alanlarında sınırlılıklara sahip olan dezavantajlı öğrenciler çok uzun metinleri anlamadıklarından içeriklere hâkim olmamaktadır.”

K-7: “Göçmen öğrenciler hem kültürlerinin farklı olması hem de anadilleri olmayan bir dilde kendilerini ifade etmek ve etraflarındaki olayları anlamak noktasında güçlükler yaşamaktadır.”

K-1: “Ortaokulu tamamlayan bireylerin ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmelerini hedefleyen öğretim programın bu misyonunu ülkelerin eğitim sistemindeki müfredat denkliğinden kaynaklı olarak yerine getirmesi pek mümkün görünmemektedir.”

Program dokümanı ve öğretmen görüşleri birlikte ele alındığında öğrencilerin ön bilgi ve beceri bağlamında kaydettikleri eksiklikler nedeniyle sunulan içerikleri anlamada güçlük çektikleri görülmektedir. Bu nedenle bazı metinlerin anlaşılmadığı, öğrencilerin bu konuda zorlandıkları öğretmenlerin ise sınıf içinde seviye farkından dolayı etkinlik geliştirmede sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir.

3.1.3. Programın Eğitim Durumları ve Öğretim Süreci Boyutu

Son yıllarda eğitim sistemi içerisindeki öğrenci profillerinde çeşitlenmeler olduğu görülmektedir. Hem kültürel hem de zihinsel becerileri açısından farklı seviyede olan ve göç yoluyla bu profil çeşitliliğine katkı sağlayan öğrenciler dezavantajlı ile birlikte eğitim sistemine dahil olmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamında yaşamış oldukları problemleri tespit etmek amacıyla ders gözlemleri gerçekleştirilmiş ve dezavantajlı öğrencilerin Türkçe müfredatını takip etmekte yaşadıkları sorunlar sınıf ortamında gözlemlenmiştir:

Gözlem 1: Türkçe öğretmeni dilbilgisi ile ilgili bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Farklı kültür ve seviyelere sahip öğrenciler için tek tip etkinlik hazırlamak yerine dezavantajlı öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurarak etkinlikleri çeşitlendirmiştir. Burada Türkçe dilini konuşabilen öğrencilere konuşmalarını gerektirecek etkinlikler verirken, kendini ifade etmede güçlük yaşayan dezavantajlı öğrencilere ise görsel ağırlıklı etkinlikler sunmuştur. Ancak öğretmen dezavantajlı öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeyi başarsa bile öğrenciler kendi aralarında bir sözcü seçimi yaparak derse katılım sağlamayı tercih etmişlerdir.

Gözlem 2: Öğretmen sıfatlar ile ilgili bir etkinlik hazırlamıştır. Sıfatların isimleri niteleyen sözcükler olduğu bilgisini vermiştir. Ardından sıfatlar konusunun isimler konusu ile zincirleme bir öğretimi

gerektirdiğini bilen öğretmen vermiş olduğu örneklerle konuyu somutlaştırmaya çalışmıştır. Ancak sınıftaki dezavantajlı öğrencilerin isimler konusundaki öğrenme eksikliklerini benzer sınıflardaki öğrencilerden fark eden öğretmen öğrencilerin ana dilleri ile öğrenmeye çalıştıkları dilin farklı yapısal özelliklerini de dikkate alarak Arapça bilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenin de yardımı ile konuyu öğrencilerin ana dilleri ile ilişkilendirerek anlatmıştır.

Gözlem 3: Öğretmen 5-C sınıfının Türkçe dersinde daha önceden okuma çalışması yapmış olduğu metin ile ilgili 5N 1K soruları ile ilgili etkinlikleri yapmaktadır. Önceki deneyimlerinden dezavantajlı öğrencilerin derse katılım göstermeyeceklerini bildiğinden öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bazı kavramlar ile ilgili görseller hazırlamıştır. A... isimli öğrenci akıcı olmasa da soruyu okumuş, ancak kavram eksikliğinden dolayı cevaplayamamıştır. Öğretmen o kavram ile ilgili görsel ipucu sunduğunda ise öğrenci okuduğunu anlamlandırarak doğru cevabı vermiştir. Öğretmenin bu konu ile ilgili bir diğer yöntemi ise öğrencilere yine görsellerle desteklenmiş çoktan seçmeli sorular yöneltmesi olmuştur.

Gözlem 4: Öğretmen dinleme metni hakkında kısa bilgi verdikten sonra etkileşimli tahtadan sesli olarak metni dinlemelerini öğrencilerinden istemiştir. Ancak sınıftaki bazı dezavantajlı öğrencilerin etkinlik ile ilgilenmedikleri gibi kendi aralarında konuştuklarını fark etmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini tekrar derse yönlendirmek için metnin görsellerini de devreye sokan öğretmen öğrencilerin metni dinlemelerini sağlasa da kavrayamadıklarını fark etmiştir. Bu konu ile ilgili olay sıralama kartlarını kullanmayı deneyen öğretmen bazı dezavantajlı öğrencilerin yine hiçbir şey anlamadıklarını görmüştür. Öğretmen bir sonraki dersin 5-10 dakikasında daha kısa ve kolay cümlelerden oluşan olay sıralama kartlarını kullanarak dezavantajlı öğrencilerini sınıf düzeyine çıkarmaya çalışmıştır.

Program dokümanları incelendiğinde programda eğitim durumlarına ilişkin açıklayıcı örneklere yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu durumla ilgili veri toplamak için katılımcıların dersin planlanması ve uygulanması noktasında tamamlayıcı etkinliklere ihtiyaç duyup duymadıkları, tamamlayıcı etkinlik yapıyorlarsa neler yaptıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Aşağıda bir öğretmenin görüşüne yer verilmiştir:

K-9: “Eğitim durumlarını şekillendirmek adına öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önüne alarak yetersizlik alanlarının güçlendirilmesi için açıklayıcı ve seviyeye uygun etkinlikler yoluyla yapılandırıcı bir eğitim yaklaşımı içerisinde (Giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirme) çalışmalar yapmaktayım.

Öğretim programlarında, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları düşünülerek planlanma yapılması önerilmektedir. Ayrıca programda Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanması gerektiği, böylelikle bireysel farklılıkları dikkate alan daha etkili bir eğitim gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. (MEB, 2019) Aşağıda programın bireysel farklılıkları dikkate alan yönüne ilişkin bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

K-5: “Programın bu esnek özelliği olumlu olmakla birlikte içerikler bu anlamda yetersizdir.”

Program dokümanı, öğretmen görüşleri ve gözlemler birlikte değerlendirildiğinde göçmen öğrencilerin dil yetersizliğinden kaynaklı olarak Türkçe dersi kazanımlarına yönelik etkinliklere katılımı zorlandıkları, dikkatlerinin dağıldığı, öğretmenin bu öğrenciler için ek etkinliklere ihtiyaç duyup geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca programlarda etkinliklere ve eğitim durumlarına ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir.

3.1.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecinde standart bir ölçme değerlendirme süreci yerine insan doğasına uygun çeşitliliğe ve esnekliğe dayanan bir yaklaşım benimsenmiştir. Program, bireyin içinde bulunduğu çeşitli dinamiklerden etkilendiğine vurgu yaparak etkili bir ölçme ve değerlendirme süreci için özgün uygulamalar önermektedir. Ayrıca sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmektedir (MEB, 2019). Öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

K-1: “Yapılandırmacı bir yaklaşım” sonuç odaklı değerlendirmenin aksine sürecin değerlendirilmesi ön plana çıkarırken program bu anlamda kendisi ile çelişmektedir.”

K-2: “Dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerinin değerlendirilmesi için performans odaklı bir yaklaşım benimsemekteyim.”

Programa göre sınavlar oluşturulurken öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren ve kullanmalarını sağlayan sorulardan faydalanılmalıdır. Soruları hazırlarken, yazılı ve görsel unsurlara mümkün olduğunca yer verilerek zenginleştirilmelidir (MEB, 2019). Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin değerlendirilmesi için kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri düşünüldüğünden görsel çalışmalar (afiş hazırlama, sunu hazırlama, balık kılıçığı ya da kavram haritaları...) ve kontrol listeleri kullanılabilir. Bu konuda ve uygulama noktasında aşağıdaki öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

K-8: “Hazırlanan maddelerin zengin içeriklerle öğrencilere sunulması dezavantajlı bireyleri de kapsayıcı bir özellik olarak değerlendirmekle birlikte ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerden üst düzey becerilerin beklenmesi dezavantajlı bireylerin akademik yetersizliklerini daha görünür kılmaktadır.”

Programlarda açıklandığına göre “sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir.” (MEB, 2019). Fakat öğretmen görüşleri incelendiğinde durumun uygulama noktasında istenildiği gibi gerçekleşmediği görülmektedir. Aşağıda bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir:

K-5: “Yeni nesil soruların eski ve yeni bilgilerin harmanlanıp yorumlamayı gerektirmesi önceki bilgilere sahip olmayan dezavantajlı öğrencilere uygulanan ölçme değerlendirme uygulamalarından sağlıklı veriler alınamamaktadır.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Yorumlama

Öğrencilerin ön bilgi yetersizliği ve dil problemleri kazanımlara ulaşmalarını engellemektedir. Bu nedenle öğrencilerin daha fazla zamana ve daha fazla etkinliğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Nitekim eğitim durumları incelendiğinde öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik olarak farklı etkinlikler tasarlamak durumunda oldukları belirlenmiştir. Bu durum kazanımlara ayrılan süreyi de arttırmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin anlama ve konuşmada başka öğrencilerden destek isteyecek düzeyde yetersiz olmaları dil hazırlık eğitimi gibi önlemlerin yeterli düzeyde gerçekleştirilmeden öğrencilerin sınıflarda öğrenim gördüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve anlamada eksiklik yaşaması onların Türkçe derslerinde istenen seviyeye ulaşmalarını etkilemektedir. Bu durum değerlendirme süreçlerinde de benzer şekilde sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Programda değerlendirme süreçlerinin öğretim durumlarında olduğu gibi üst düzey düşünmeyi hedeflediği görülmektedir. Henüz temel düzeyde dili anlamada zorluk çeken öğrencilerin üst düzey düşünmeyi gerektiren değerlendirme süreçlerinde de benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin dil eğitimi tamamlanmadıkça bu tür sorunları diğer derslerde de yaşamaya devam edeceklerini tahmin etmek mümkündür.

Programlarda öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Fakat hem kültürel farklılıkları hem de dil problemlerini dikkate alacak düzeyde bireysel farklılıklara dikkat edebilmek daha fazla zamana ve ek kaynağa ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yapılacak etkinlikler konusunda bilgilendirici nitelikte etkinlik örneklerine ihtiyaç duydukları görülmektedir.

4.2. Değerlendirme

Göçmen öğrencilerin Türkiye'ye gelene kadar eğitime ne düzeyde erişebildiği ya da eğitimden hangi oranda mahrum kaldığına dair yeterli veri bulunmaması bu öğrencilere verilecek eğitimin uygun bir biçimde planlanmasını ve koordinasyonu zorlaştırmaktadır (Emin, 2016; s.21-22). Bununla birlikte yeterli veri yoksa da öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek ve hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak tamamlama eğitimleri vermek gerektiği anlaşılmaktadır. Bilindiği üzere öğretim hizmetinin niteliğini artıran en önemli unsurlardan biri hazır bulunuşluk düzeyini tamamlanmasıdır. Öğrencilerin tamamlama eğitimi almadıkları durumda kendi seviyelerinin çok üstünde olan ders kazanımlarına ulaşmada sorun yaşamaları kaçınılmazdır.

Öğrencilerin dil eğitiminde hazır bulunuşluk bakımından oldukça eksik olduğu durumda öğretmenlerin ders içinde yaptıkları tamamlayıcı eğitimlerin ise zaman alıcı olduğu görülmektedir. Dezavantajdan söz edilmeyen durumlarda bile öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısının olduğu pek çok araştırmada belirtilmektedir (Aslan & Altunova, 2019; Çarkıt, 2018; Gök & Erdoğan, 2009). Bu durumda dezavantajlı öğrencilere ek etkinlikler tasarlamak öğretmenler açısından oldukça zorlayıcı bir çabayı beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda sınıfların kalabalık olduğu durumlarda öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı tespit edilemeyebilir, tespit edilebilse dahi öğrencilere ek etkinlikler tasarlama imkanı olmayabilir. Nitekim Yaman (2009) yaptığı çalışmasında Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanışında öğretmenlerin sınıf hakimiyetini sağlayamadıklarını ve etkinlikleri gerçekleştirmeye yeterli zaman ayıramadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Dünder ve Karaca (2011) kalabalık sınıfların derste etkinlikleri uygulamayı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Programın öğretme yaklaşımlarına bakıldığında dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı gerekçesiyle farklı öğretim yöntem ve tekniklerin bir arada dengeli şekilde kullanılması gerekliliği vurgulanmış, öğrencilerin bireysel farklılıklarının (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyo kültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulması üzerinde durulmuştur (MEB, 2019). Fakat hazır bulunuşluk düzeyindeki ciddi açıklar zaman yetersizliği nedeniyle aşılamayacak düzeyde ise bu durumda dil hazırlık eğitimlerine ağırlık verilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Yiğit (2015)'e göre ülkemizde kayıtlı bulunan okul çağındaki göçmen çocukların eğitim sürecinde dil, ırk ve inanç farklılığı, kültürel uyum gibi problemlerin yanında Türkçe bilmemekten dolayı başarısızlık

yaşadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Rossi (2008)'ye göre göç etmek zorunda kalan çocukların eğitimin dışında kalmalarının nedenlerinden biri de dil engelidir. Dil, bir kültürün anlaşılmasında ve kültüre uyum sağlanmasında en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle öğrencilerin dil ediniminde ve eğitiminde daha etkili politikalar belirlenmesi gerektiği görülmektedir.

4.3. ÖNERİLER

Türkçe dersi programının kazanımlarını gerçekleştirmesinde en önemli engel Türkçe dil becerisinin yeterince gelişmemiş olmasıdır. Göçmen öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve anlamada yaşadıkları problemler kazanımların anlaşılmasını ve kazandırılmasını engelleyici en önemli unsur olarak görülmektedir. Bu bakımdan Türkçe dersi programı kazanımlarının göçmen öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu konusunda öğretmenlerin hemfikir oldukları görülmektedir.

Türkçe dersi programı kazanımlarını yetiştirmede süre dezavantajlı öğrenciler için yetersizdir. Öğrencilerin dil yetersizliği öğretmenlerin kazanımlara daha fazla vakit ayırmasını gerektirmektedir. Bu durumda kazanımlar için belirlenen süre yetersiz kalmaktadır.

Göçmen öğrencilerin konuları anlamaları için daha fazla etkinliğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bunun nedeni yine dil sorunu ve ön öğrenme eksiklikleri olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin daha fazla etkinlik örneği desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme aşamasında özellikle üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü durumlarda öğrenme eksikliklerinden kaynaklı olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin zorluklar yaşadığı belirlenmiştir.

Programların düzenli olarak yapılacak değerlendirmeler aracılığıyla dezavantajlı göçmen öğrencilere uygulanabilirliği konusunda daha kapsamlı çalışmalarla incelenmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir. Kazanımlara ayrılan sürenin arttırılması, öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitim desteğinin ve materyal desteğinin sağlanması, göçmen öğrencilerin eğitiminde kolaydan zora doğru bir bireyselleştirilmiş program yapılandırmasının gerçekleştirilmesi gibi önlemler programın amaca ulaşılabilirliğini ve eğitsel değerini arttırabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Mehmet YİRÇİ: Kavramsallaştırma, öğretim materyali geliştirme, deneysel uygulama, ölçme aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

2. Güngör YUMUŞAK: Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Akarpınar, M. (2022). *Göç ve eğitim özelinde Türkiye’de geçici koruma statüsü altında çocuk olmak*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Aslan, M., & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (İlk Okuma Yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 31-75. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598>
- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- Aykut, S. (2020). Suriyeli göçmen çocukların dil becerilerinin ve okul ile olan ilişkilerinin eğitim sistemine adaptasyonları üzerindeki etkisi ve okul sosyal hizmetinin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13(72). doi: 10.17719/jisr.10949
- Babuç, Z., & Çolak, C. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin deneyimleri: Osmaniye ili örneği. *International Journal of Human Mobility*, 2(2), 166-199.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Boylu, E., & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2782–2793. <https://doi.org/10.26450/jshsr.691>
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987 - 1015). doi: 10.33711/yyuefd.1083492.
- Dündar, H., & Karaca, E. T. (2011). İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 105-122.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. Turkuvaz Matbaacılık.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsali ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Gök, A. G. B., & Erdoğan, A. G. T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- GSB, (2012). Dezavantajlı gençler ve sosyal dışlanma, gençlik şurası ön değerlendirme raporu. *Gençlik Spor Bakanlığı Raporu*. (s.65).
- Gülmez, S. C., & Öztürk, A. (2018). Göç yaşantısı çerçevesinde çocukta psiko-sosyal uyum süreci üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 449-481. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.466705>

- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Karaman, H. B., & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 393-412. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297>
- MEB, (2019). *Milli eğitim bakanlığı Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Öztürk, Z. (2021). Tasarım beceri atölyelerinin göçmen çocukların dil gelişimindeki etkisi ve önemi: Almanya örnekleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1187-1212.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Poyraz, D. (2022). *Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin veli görüşleri*. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Rossi, A. (2008). The impact of migration on children in developing countries, *Youth Migration Conference*, 24-26 April, Bellagio.
- Sur, E., & Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 27-49. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958914>
- Unicef (2018). Türkiye yıllık raporu. <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=33&mnid=65&d=1&dil=tr>
- Uzun, M. E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), (s. 329-359).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.