

KKTC ve Türkiye'deki Okullarda Yabancı Öğrencilerin Dil Kullanımı ile İlgili Sorunları

Ayşe KARANFİLLER¹ Fatoş SİLMAN² Halil AKBAŞ³

Öz: Bu çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ile Türkiye'deki ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları dil kaynaklı sorunları ve buna bağlı olarak yaşadıkları uyum güçlüklerini, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla incelemek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Son yıllarda göç hareketlerinin artmasıyla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu önemli bir sorun alanı hâline gelmiştir. Öğrenciler, özellikle dil yetersizlikleri nedeniyle hem akademik başarıda hem de sosyal uyumda çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. Araştırmaya, 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde KKTC'de görev yapan iki okul yöneticisi ve 18 sınıf öğretmeni ile Türkiye'de görev yapan iki okul yöneticisi ve 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma, karşılaştırmalı nitel durum çalışması deseniyle yürütülmüş, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler, kodlamaya uygun biçimde yazıya dökülerek analize hazır hale getirilmiş, ardından anlamlı kategoriler oluşturacak şekilde sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularında dil yetersizliklerinin öğrencilerin derslere katılımlarını, kendilerini ifade etmelerini ve sosyal uyum sağlamalarını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler, bu zorlukların aşılmasında akran desteğinin önemine vurgu yapmış ve dil öğretimi konusunda öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişler; ailelerin sürece daha etkin bir şekilde dahil olmalarının önemini vurgulamışlardır.

Anahtar kelimeler:

Yabancı uyruklu öğrenciler,
Dil kullanımı,
Türkçe öğretimi,
İkinci dil olarak Türkçe,
Uyum güçlükleri

Language Use and Related Issues of Foreign Students in Schools in the TRNC and Türkiye

Abstract: The aim of this study is to examine the language-related challenges faced by foreign students studying in primary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) and in primary schools in Türkiye, as well as the adaptation difficulties they experience, from the perspectives of school administrators and class teachers, and to propose solutions. In recent years, the increasing mobility of migrant populations has made the integration of foreign students into national education systems a growing concern. These students often struggle with academic and social adjustment, particularly due to limited proficiency in the language of instruction. The study involved two school administrators and 18 class teachers from schools in the TRNC, and two school administrators and 20 class teachers from schools in Türkiye during the spring semester of the 2024-2025 academic year. A comparative qualitative case study design was used, with semi-structured interviews as the data collection tool, and the data were analyzed using content analysis. During the interviews, the collected data were transcribed and organized for coding, and then classified into meaningful categories for analysis. The findings of the study reveal that language deficiencies make it difficult for students to follow lessons, express themselves, and adapt socially. Teachers and administrators emphasized the importance of peer support in overcoming these challenges and highlighted the need for professional development training for teachers in language teaching.

Key Words:

Foreign students,
Language use,
Turkish teaching,
Turkish as a second language,
Adaptation difficulties

Geliş Tarihi : 03.05.2025

Kabul Tarihi : 18.06.2025

Yayın Tarihi : 18.06.2025

¹ Doktora öğrencisi., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması, akaranfiller@ciu.edu.tr, ORCID: 0009-0004-4661-3475

² Prof. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fsilman@ciu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0815-5632

³ Uzm., MEB Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 33akbashalil@gmail.com, ORCID: 0009-0007-0461-8835

GİRİŞ

Ekonomik, politik, çevresel faktörler nedeni ile dünya genelinde son yıllarda meydana gelen göç oranı hızla artmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlüğüne göre göç; toplumsal, siyasi ve ekonomik nedenlerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden farklı bir ülkeye taşınmasıdır (TDK, 2023). Bir başka tanımla göç; bireylerin çeşitli nedenlere bağlı olarak bireysel ya da ailece, kendi istekleri veya zorlama ile coğrafik ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir (Sarıkaya, 2014).

Bireyler yaşadıkları bölgelerde sahip oldukları imkânların yetersiz kalması ile birlikte, kendileri ve aileleri için daha uygun olabilecek yerlere doğru hareket etmektedirler. Bu hareketlenme yani diğer ismiyle göç, tüm dünyayı ilgilendiren bir konudur. Çok yönlü olan göç olgusunun en önemli konularından biri de çocuklardır. Çocuklar ister göç olgusunu deneyimlemiş olsunlar, ister göç edilen ülkede doğmuş olsunlar; göçün en çok etkilediği kesimi oluşturmaktadırlar (Dilmaç ve Şimşir, 2019). Çünkü göçmen çocuklar sadece yeni sosyokültürel çevreye değil, aynı zamanda göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine de uyum sağlamak için çaba göstermektedirler. Eğitim, göçün bireyin üzerinde meydana gelen belirsizlik hissini azaltmanın ve güvenlik hissini artırmanın en önemli anahtarlarından biridir (Arar vd., 2019; Arar vd., 2020). Göçmen çocukları eğitim sistemlerine entegre etmede önemli sıkıntılar yaşanması, problemlerin başında iletişimin olması bu konuya olan ilgiyi daha da ön plana çıkarmıştır (Arar, 2020). Göç eden ailelerin, buna bağlı olarak da göçmen çocukların gittikleri ülkenin dilini bilme düzeyleri; göç ettikleri ülkenin toplumuna entegrasyon sürecini etkilemektedir. Yani, göç edilen ülkenin dilini bilmek, o topluma entegrasyonu da kolaylaştırmaktadır (Gencer, 2017; Morali, 2018; Whitaker, 2010). Whitaker'a (2010) göre, göç sürecinde bireyin yaşı, ebeveynlerin dil yeterliliği, sosyal uyum başarısı, sınıf içi deneyimler ve göçün esnekliği gibi unsurlar, ev sahibi ülkenin dilinde akıcılık kazanmayı etkileyen önemli faktörlerdir. Ayrıca, uygulanan politikalar da çocuğun dil becerilerini doğrudan şekillendirmektedir.

Kıbrıs adası, jeopolitik olarak stratejik bir konumda bulunması nedeni ile (Zacharoula ve Constantia, 2022) ve Türkiye, uluslararası önemli ulaşım yolları üzerinde olması sebebiyle (Doğan ve Sertkaya Doğan, 2022) yoğun göç alan bölgeler arasındadırlar. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye'ye yönelik olarak sürdürülen göç sonucunda ortaya çıkan çok kültürlülük, her alanı olduğu gibi eğitim-öğretim ortamlarını da etkilemektedir. Aynı ana dili (Türkçe) konuşan KKTC'ye ve Türkiye'ye gelen göçmen çocuklar, okullarda dil kullanımı ile ilgili sorunlar yaşamakta ve bu sorunların beraberinde getirdiği diğer problemlerle de karşı karşıya kalmaktadırlar. Ancak aynı ana dil konuşulsa da, KKTC'deki ve Türkiye'deki okullarda yabancı öğrencilerin dil kullanımına yönelik geliştirilen uygulamaların farklı olduğu görülmektedir. Eğitim ortamlarında ana unsurun insan olması sebebi ile sıkıntıların yaşanması doğaldır. Meydana gelen bu sıkıntıların tamamen ortadan kaldırılması ise mümkün değildir. Ancak sorunların tespit edilmesi ile alınacak önlemler, bu sorunları büyük ölçüde azaltmada önem taşımaktadır.

KKTC'de yeni uygulamaya konulan bir sistemle yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi süreci Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı planlama çerçevesinde, çeşitli yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği yapılarak aşımaya çalışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı okullarına kaydolmak isteyen üçüncü ülke vatandaşı öğrencilere belirlenen merkezlerde "Seviye Tespit Sınavları" uygulanmakta, yeterli puanı alamayan öğrenciler kendi bulundukları bölgede iş birliği yapılan yükseköğretim kurumuna yönlendirilerek yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almaktadırlar. Bu eğitimlerin sonucunda da öğrencilere "Yeterlilik Sınavı" uygulanmakta ve başarılı olan öğrenciler akranları ile birlikte eğitim almak üzere ilkokullara gönderilmektedirler. İleride bu uygulamanın verimini analiz edebilmek adına önceden bir çalışma yapıp görüş elde edilmesinin, ileriki araştırmalar açısından etkili olacağı düşünülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul bünyelerinde yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi için görevlendirilen ayrı bir öğretmen bulunmamaktadır. Türkiye'de ise yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi süreci, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) ile aşımaya çalışılmaktadır. PIKTES, göçmen çocukların, Türkiye'deki eğitimlerine destek olma amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir projedir. PIKTES bütçesinin tümü, "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)" anlaşması çerçevesinde, Avrupa Birliği tarafından karşılanmaktadır. Bu proje kapsamında yirmi dokuz ilde yabancı nüfus yoğunluğu yüksek okullarda, göçmen çocuklara Türkçe öğretimi amacı ile görevlendirilen öğretmenler bulunmaktadır. Proje kapsamında oluşturulan "Uyum Sınıfları" ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerileri düzeylerinin artırılarak eğitim sistemine uyumlarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

Göçmen öğrencilere yönelik farklı ülkelerin dil politikalarına bakıldığında; Almanya'da "Hoş Geldin Sınıfları" anlamına gelen "Willkommensklassen" isimli sınıfların bulunduğu görülmektedir. Bu sınıflarda, ilk ve

ortaöğretim düzeyindeki göçmen öğrencilere yönelik yoğun dil desteği sağlanmaktadır. İlerleyen zamanlarda gelişim gösteren göçmen öğrencilerin normal sınıflara entegrasyonu gerçekleşmekte ve bu öğrencilerin takibi yapılmaktadır (Yıldırım vd., 2022). Kanada örneğine bakıldığında; ülkede İngilizcede uzmanlaşmak için ek yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere, birçok okulda, ikinci dil olarak İngilizce öğretmeni ile özel derslere katılmak için ücretsiz imkan sunulmaktadır (New Zealand Ministry of Education, 2020). İngiltere'de ise entegrasyon sürecini hızlandırmak üzere göçmen öğrenciler, akranları ile eğitim aldıkları uygun sınıflara yerleştirilmektedirler. Bu süreçte öğretmenlerin; normal sınıflarda bulunan göçmen öğrencilere yönelik müfredat geliştirmeleri ve çeşitli etkinlikler yapmaları beklenmektedir (Yıldırım vd., 2022).

Adams-Ojugbele ve Mashia (2020), gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ilkokul çağındaki mülteci çocukların sosyal uyum ve entegrasyonunu desteklemek amacıyla ev sahibi ülkelerde yürütülen mevcut müdahale programlarını analiz etmeyi ve bu süreçte ev sahibi ülkeler ile okulların rollerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Çeşitli makaleler ve çalışmalar ışığında, ilkokul düzeyindeki mülteci çocuklara yönelik okul temelli müdahale programlarının değerlendirilmesine odaklanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda, dünya genelinde mülteci çocukların ilkokul deneyimlerinin karmaşık ve ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bazı mülteci çocukların ilkokul yaşamına olumlu bir şekilde adapte olduğuna işaret ederken, bazılarının ise eğitim sistemine başarılı bir şekilde uyum sağlamalarını engelleyen çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır. Bazı ülkelerde, mülteci çocukların haklarını koruyan düzenlemelerin yeterli olduğu, okul yönetimi ve öğretmenlerin sosyal ve akademik entegrasyonu desteklemek için çeşitli araçlar geliştirdiği olumlu örnekler sunulmuştur. Ancak bazı ülkelerde mülteci çocukların haklarını koruyan politikaların eksik olduğu veya etkili biçimde uygulanmadığı, ayrıca eğitim ve psikolojik destek sistemlerinin yetersiz olduğu gibi durumların, mülteci çocukların uyum ve entegrasyon süreçlerini zorlaştırdığı vurgulanmıştır.

Pastoor (2015), Norveç'te yaptığı çalışmada, travmaya maruz kalmış refakatsiz göçmen çocukların yaşadığı psikososyal geçiş sürecinde, okulların bir "aracılık eden sistem" olarak önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Okullar, güvenli sosyal ilişkilerin kurulması, yeni kimlik inşasının desteklenmesi ve aidiyet duygusunun gelişmesi açısından temel kurumlar arasında yer almaktadır. Benzer şekilde, Nilsson ve Bunar (2016) tarafından İsveç'te yapılan bir çalışmada, göçmen öğrencilerin eğitim ortamlarına entegrasyonunun yalnızca dil yeterliliğiyle sınırlı olmadığı; sistematik yönlendirme, destek hizmetleri ve öğretmen duyarlılığı gibi yapısal faktörlerin de süreci belirlediği ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, İsveç'teki hazırlık sınıflarında öğrenim gören göçmen öğrencilerin çoğunlukla ayrıştırıldığını ve bunun sosyal ilişkiler kurma ile ana akım sınıflara geçiş sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, uyum sınıflarının içeriğinin yalnızca dil eğitimiyle sınırlandırılmaması, aynı zamanda sosyal bütünleşmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonu, bireysel çabaların ötesinde, okulların sunduğu bütüncül, duyarlı ve kapsayıcı politikalarla doğrudan ilişkilidir.

Göçmen çocukların eğitimi ve yaşanan sorunlar, bunlara yönelik alınan çözüm önerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların daha çok ilkokul düzeyinde (Delen, 2018; Emiroğlu Erol, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Solak ve Çelik, 2018) ele alındığı saptanmış olup, araştırmalarda genel olarak öğretmen görüşlerinin ele alındığı, öğretmen ve yönetici görüşlerini birlikte ele alan araştırmaların daha az olduğu belirlenmiştir. Oysa ki sadece öğretmenlerin değil eğitim kurumlarında görevli olan herkesin sorunların çözümünde iş birliği içerisinde hareket edebilmesi önemlidir (OECD, 2018). Bu sebeple; yapılan bu çalışmada hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okullarda, göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlar için geliştirdikleri çözüm önerilerini araştırmak önemli görülmektedir. Hem KKTC'deki hem de Türkiye'deki yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerinin görülmesinin, yaşanan sıkıntıların nedenlerinin tespit edilerek eğitsel önlemlerin alınmasının olumsuz durumları büyük ölçüde azaltacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan bir ilkokulda ve Türkiye'de bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları dil sorunlarını ve buna bağlı olarak uyum sıkıntılarını okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri gözünden ortaya koymak, çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma sonuçlarının, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından göçle gelmiş yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve göçmen öğrencilerle ilgili alınacak önlemlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada, temel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

KKTC'de ve Türkiye'de görev yapan okul yöneticilerine ve ilkokul öğretmenlerine göre;

1. İlkokulda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları dil kullanım sorunları nelerdir?
2. Öğrencilerin dil kullanım sorunları, okul yaşamlarını ve akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?
3. Yabancı uyruklu öğrencilere sunulan destekler nelerdir? Bu destekler hangi açılardan yeterli veya yetersizdir?
4. Öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik yapılan çalışmalar nelerdir?
5. Yabancı uyruklu öğrencilere daha etkili eğitim verilebilmesi için öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada karşılaştırmalı nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı için araştırmacının sürece etkili katılımı, doğal bir veri toplama ortamı, araştırma modelinde esneklik, bütüncül bir değerlendirme, görüşlerin derinlemesine analizi ve tümevarımsal bir bakış açısı esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, KKTC'deki ilkokullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri ile Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmış; ilkokullarda yabancı öğrencilerin dil kullanımıyla ilgili yaşanan sorunlar ve buna yönelik alınan önlemler araştırılmıştır. Öncelikle her durum ayrı ayrı incelenmiş, bütünsel bir değerlendirme yapılmış ve daha sonra incelenen bir durum diğeriyle karşılaştırılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini; 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde Kuzey Kıbrıs'ta çalışan 2 yönetici, 18 ilkokul öğretmeni ile Türkiye'de çalışan 2 yönetici, 20 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, zengin veri üreteceği düşünülen durumların derinlemesine incelenmesi için uygun olan "amaçlı örnekleme" yaklaşımı kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacılardan ikisi de öğretmen olduğundan, ilköğretim düzeyi amaçlı olarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, görüşme soruları önceden belirlenmiş ve veriler bu sorular aracılığıyla toplanmıştır (Karasar, 2023). Görüşmeler gizlilik ilkesi temel alınarak, kapalı ortamlarda bire bir yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Ocak 2025 tarihinde elde edilmiştir ve görüşmeler yaklaşık 25 ile 30 dakika sürmüştür.

Araştırmada kullanılan soruların iç geçerliliği için, eğitim yönetimi alanından iki ve bir Türk Dili uzmanı olmak üzere üç uzmanın görüşü alınmıştır. Soruların dört ilkokul öğretmeniyle pilot uygulaması yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Araştırma ekibindeki uzmanlar, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için her aşamada çalışmanın verilerini incelemişlerdir. Bulguların sunumunda ayrıntılı bir açıklama yapılmış ve araştırma verileri olduğu gibi iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Miles ve Huberman'a (2019) göre içerik analizi; "içeriği kodlara ayırma, kodları analiz ederek temaları belirleme, kodları ve temaları inceleyerek birleştirme ve bulguları yazarak yorumlama" olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle öncelikle, görüşmeler sırasında elde edilen bulgular kodlanma amacıyla yazıya dökülmüş ve analize hazırlanmıştır. Daha sonra, yazılı içerik anlamlı bütünler oluşturacak şekilde sınıflandırılmıştır. Kodlama listesi hazırlanmış ve araştırmacılar tarafından "görüş birliği" sağlanmıştır. Araştırmada belirlenen kodlar, başlıklar (kategoriler) düzenlenmiştir. Çalışmada katılımcı görüşlerini sunmak için her öğretmene sayısal bir tanımlayıcı atanmış ve anonimliği korumak için isimleri gizlenmiştir. Kuzey Kıbrıs'ta görev yapan yöneticiler "KY" ve ilkokul öğretmenleri "KÖ" olarak, Türkiye'de görev yapan yöneticiler "TY" ve öğretmenler de "TÖ" olarak adlandırılmıştır. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacı ile alıntılar halinde iletilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

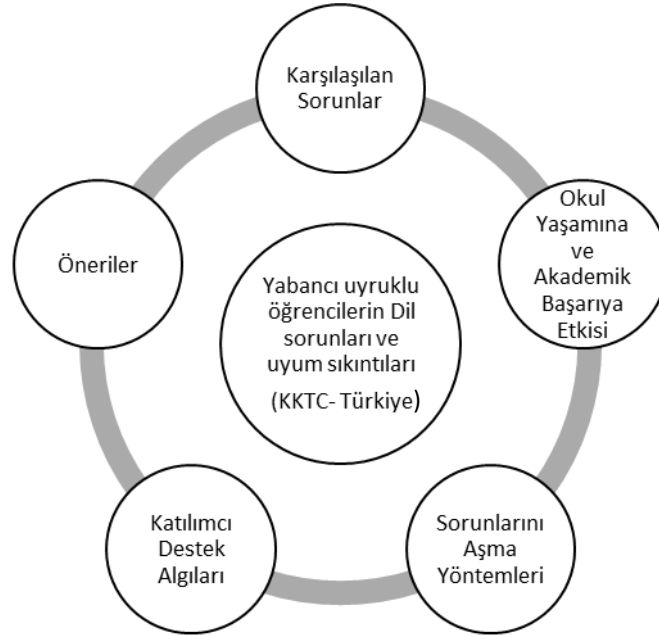
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi'nden 27.03.2025 tarih ve TBF.00.0-020-2697 sayısı ile izin alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırma soruları çerçevesinde beş ana tema ve bununla ilgili alt temalar oluşturulmuştur. Oluşan temalar Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Okul Yöneticileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dil Ve Uyum Sorunları



1. Öğrencilerin Dil Kullanımı ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

KKTC'deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

KKTC'de görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, yabancı öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde özellikle telaffuz hataları, kelime dağarcığı yetersizliği ve bölgesel ağız farklılıklarına uyum sağlama noktasında çeşitli güçlükler yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Aşağıda görüleceği üzere, Telaffuz hatalarının, öğrencilerin konuşmalarını anlaşılabilir hale getirdiği ve yazılı anlatımlarında da hatalara yol açtığı ifade edilmiştir:

"Bazı sesleri doğru çıkaramadıkları için, konuşma becerisinde sıkıntılar yaşanıyor. Bu durum, aynı zamanda dinleme becerilerini de etkiliyor. Zira seslerin yanlış telaffuz edilmesi, dilin doğal akışını anlamada zorluklar yaşanmasına yol açıyor." (KÖ4)

"Öğrencilerimizin telaffuz sorunları, yalnızca sözlü ifadelerini değil, yazılı dil becerilerini de olumsuz yönde etkiliyor. Bazı kelimeleri söyledikleri şekilde yazdıkları için yazım hataları da sıkça görülüyor." (KÖ5)

Öğrencilerin kelime bilgisi eksiklikleri de, sınıf içi etkileşimde ve diğer öğrencilerle iletişim kurmada zorluklar yaratmaktadır. Öğretmenler, bu eksikliklerin özellikle derslere katılımı ve sınıf içindeki aktif iletişimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir:

"Kelime dağarcıkları çok sınırlı. Sınıf içi iletişimimiz çok zor oluyor. Arkadaşları ve benimle iletişim kurmakta çok zorlanıyorlar." (KÖ11)

Bir diğer önemli bulgu ise, öğrencilerin KKTC'de konuşulan Türkçenin Kıbrıs ağızına dair sözcüksel ve fonetik farklara da aşina olmamalarıdır:

"Kuzey Kıbrıs'ta kullandığımız günlük konuşma dili ile derslerde kullandığımız akademik dil arasındaki farkı anlamakta güçlük çekiyorlar. Bu durum aynı zamanda sınıf içerisinde de iletişim kopukluklarına neden oluyor." (KÖ12)

Türkiye’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Türkiye’de görev yapan öğretmenler ve yöneticiler de benzer şekilde, öğrencilerin kelime bilgisi yetersizliği, telaffuz sorunları ve dil bilgisel yapıların kullanımında eksiklikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak KKTC’deki duruma kıyasla, Türkiye’deki öğretmenler, öğrencilerin daha temel seviyede Türkçe bilgisiyle okula başladıklarını ve bu durumun iletişim becerilerini ciddi şekilde engellediğini dile getirmişlerdir:

“Hiç Türkçe bilmeden sınıfa geliyorlar. Bu nedenle konuşmuyorlar ve anlamıyorlar.” (TÖ7)

“Türkçeyi öğrenme sürecinde, öğrenciler temel kelimeleri öğrenmekte zorluk yaşıyorlar. Bu temel kelimelerin eksikliği, onların derse aktif katılımını ve sınıf içindeki iletişimlerini önemli ölçüde sınırılıyor.” (TÖ2)

Öğrencilerin kendi ana dillerinde bulunmayan sesleri doğru çıkaramadıklarından, konuşmalarının anlaşılabilirliğinin azaldığı ifade edilmiştir:

“Bazı öğrenciler, kendi dillerinde olmayan sesleri çıkarırken çok zorlanıyorlar. Bu da konuşmalarını doğal akışından uzaklaştırıyor.” (TÖ3)

“Özellikle ‘ç’, ‘ş’ gibi seslerde zorlanıyorlar. Bu sesleri çıkaramayınca sözcükler de yanlış anlaşılıyor.” (TÖ10)

Bu bulgular, Türkiye’deki dil kullanım sorunlarının daha temel bir seviyede başladığını; KKTC’de ise daha çok bölgesel farklılıklar ve günlük Türkçe ile akademik dil arasındaki uçurumdan kaynaklanan zorlukların öne çıktığını göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye’deki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar daha başlangıç seviyesindeki dil becerileriyle sınırlı kalırken, KKTC’de ise öğrencilerin dil gelişimi belirli bir seviyeye geldiği halde, akademik dil ve bölgesel ağız farkları gibi daha ileri düzeydeki sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir.

2. Dil Kullanım Sorunlarının Öğrencilerin Okul Yaşamlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi

KKTC’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

KKTC’de görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil kullanımıyla ilgili yaşadıkları sorunların, öğrencilerin okul yaşamlarını ve akademik başarılarını ciddi şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıf içi iletişimde yaşadıkları zorlukların, sosyal uyumlarını olumsuz etkilediği ve derslere katılımı da azalttığını ve bu durumun derslere olan katılımı da azalttığını vurgulamaktadırlar:

“Kelime bilgisi eksikliği öğrencinin tüm derslerini etkiliyor. Örneğin; matematik dersindeki problem cümlesini anlamakta güçlük çekiyor, dil bilgisi dersinde okuduğu paragrafı anlayamıyor. Tüm derslerde sorun yaşıyor.” (KÖ7)

“Ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı hızda ilerleyemedikleri için özgüven kaybı ve motivasyon eksikliği yaşıyorlar.” (KÖ1)

Dil kullanımındaki zorlukların sadece öğrencilerin sınıf içindeki katılımını etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda arkadaş ilişkilerine de olumsuz yansıdığı belirtilmiştir:

“Okuttuğum yabancı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sosyal olmuyorlar. Arkadaşları dışlamasa da geri durmayı tercih ediyorlar. Genellikle derse katılmak için parmak kaldırmazlar, sosyal etkinliklere katılmakta isteksizdirler.” (KÖ9)

Türkiye’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Türkiye’de görev yapan öğretmenler ve yöneticiler de dil kullanım sorunlarının öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerinde benzer etkilere yol açtığını belirtmişlerdir. Ancak, Türkiye’de öğrencilerin dilsel engelleri daha temel seviyede yaşadığı için, bu sorunların daha belirgin hale geldiği görülmektedir. Öğretmenler; dil becerilerindeki eksikliklerin öğrencilerin derse katılımını, sınıf içindeki sosyal etkileşimi ve genel olarak akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin dilsel zorluklarının sadece ders başarılarını etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin psikososyal gelişimlerine de zarar verdiği ifade edilmiştir. Bundan dolayı ortaya çıkan disiplin sorunlarına da dikkat çekmişlerdir:

“Dili konuşamadığı için kendini ifade edemiyor ve arkadaş ilişkileri zayıf oluyor. Bu sebeple okula gelmek istemeyen öğrencilerim var.” (TÖ5)

“Kendilerini ifade edemiyorlar. Bu da çatışmalara ve disiplin sorunlarına neden oluyor.” (TÖ12)

“Dil sorunları nedeniyle öğrencilerim akademik başarıda geride kalıyorlar. Kendilerini ifade edemedikleri için görevlerini yerine getirmekte zorluk çekiyorlar.” (TÖ14)

3. Öğrenci Sorunlarını Aşma Yöntemleri

KKTC’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

KKTC’deki ilkokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili sorunlarını aşmaları için akran desteğinin önemli bir unsur olduğunu dile getirmişlerdir. Yöneticiler; yabancı dil öğretimine destek olacak görsel materyaller ve öğretmenlerin grup çalışmalarında kullanabilecekleri çeşitli araç - gereç sağladıklarını belirtmişlerdir:

“Sınıf içi iletişim çok önemli. Bu nedenle, öğretmenlerimize sınıf içi iletişimi artırmada rol oynayacak materyaller sağlıyoruz.” (KY1)

Öğretmenler ise sınıf içi iletişimi artırmak için grup çalışmaları ve oyunlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir:

“İyi iletişim kurduğu öğrencilerle pratiklerini geliştirmeleri yönünde teşvik edici oluyorum. Teneffüslerde de iletişim kurabilmelerini sağlamak için sınıftaki diğer öğrencilerle oynayacakları oyunlar kuruyorum. Çünkü oyunlar sırasında öğrenciler dilsel becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştiriyorlar.” (KÖ13)

“Grup çalışmalarına ağırlık vererek sınıf içi daha aktif olmalarını ve arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurmalarını sağlıyorum. Bu, öğrencilerin daha fazla pratik yapmalarını ve dili doğal bir şekilde kullanmalarını sağlıyor.” (KÖ16)

KKTC’deki öğretmenler sınıflarının çok kalabalık olmasından dolayı bireysel olarak öğrencilere vakit ayıramadıklarını, bu nedenle öğrencilerin dil sorunlarını aşmalarında aile desteğinin etkin rol oynadığını vurgulamışlardır:

“Sınıfım 33 kişi olduğundan her bir çocuğa ayırabileceğim süre çok azdır. Bu nedenle özel bir ilgi gösteremiyorum. Aileleri evde Türkçe konuşmaları konusunda teşvik ediyorum.” (KÖ9)

“Sınıfım çok kalabalık olduğundan, yabancı öğrencilerle özel olarak ilgilenecek vakit bulamıyorum. Bu nedenle evde de Türkçe pratik yapılması çocuğun gelişimi için çok önemli. Aile ile iletişime geçip destek istiyorum.” (KÖ14)

Türkiye’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Türkiye’deki ilkokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin küçük bir bölümü, KKTC’deki ile aynı şekilde yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili sorunlarını aşmaları için öğrenci – öğrenci iletişiminin önemli bir unsur olduğunu vurgulamışlar, bu doğrultuda yöneticiler gerekli materyalleri sağlamaya özen gösterdiklerini, öğretmenler de yabancı öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaşmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlediklerini dile getirmişlerdir:

“Öğretmenlerimize yabancı öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştıracak görsel materyaller, oyunlar sağlayarak destek oluyoruz.” (TY2)

“Grup çalışmalarında, öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını ve tartışmalarını sağlıyorum. Bu, onların dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal becerilerini de artırıyor.” (TÖ1)

Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazıları, KKTC’de görev yapan öğretmenler gibi aile desteğinin önemine değinmiş ancak KKTC bağlamından farklı olarak, çoğu öğrencinin evinde Türkçe konuşulmadığını, ailelerin de hiç Türkçe bilmediklerini vurgulamışlardır:

“Evde de Türkçe bilen aile üyesi olmadığından, evde hiç tekrar yapılmıyor. Ödevlere bakılmıyor.” (TÖ15)

Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı, KKTC bağlamından farklı olarak, yabancı öğrencilerin sorunlarını aşmak için okuldaki PIKTES Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenine yönlendirdiklerini, ancak tek kişi olduğu için sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir:

“Ben pek fazla ilgilenemiyorum. Destek alması için okuldaki Türkçe öğretmenine gönderiyorum. Türkçe öğretmenini yönlendirdiğimde, öğrenciler daha fazla dil desteği alabiliyorlar. Ancak, yalnızca tek bir

Türkçe öğretmeni olduğu için her öğrenciye yeterli zaman ayıramıyor. Bu da bazen yetersiz kalıyor.” (TÖ17)

“Öğrencilerimin dil sorunlarını aşmada, yabancı öğrencilere destek amacı ile görevlendirilen Türkçe öğretmenin etkili olduğunu düşünüyorum. Ancak tek kişi olması sorun oluyor.” (TÖ19)

4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendi Destek Algıları

KKTC’deki Yöneticiler ve Öğretmenler

KKTC’de görev yapan öğretmenler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin zorluklarını dile getirirken, öğrencilerin dil gelişimine yönelik verdikleri desteğin sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, dil öğretiminde genellikle yeterli eğitimi almadıklarını ve öğretim sürecine dair daha fazla destek almaları gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğretebilmek için daha fazla eğitim almamız gerekiyor. Ancak, ders programlarındaki yoğunluk nedeniyle bu konuda kendimizi geliştirmek için zaman bulamıyoruz.” (KÖ18)

Öğretmenler, sınıf içinde öğretim yaparken yeterli zaman bulamamanın büyük bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmasının, her öğrenciye yeterli ilgiyi gösterme konusunda ciddi zorluklar yarattığını söylemişlerdir:

“Öğrencilerin dil gelişimine yardımcı olmak çok zor. Çünkü sınıfım çok kalabalık ve her öğrenciye ayrı zaman ayıramıyorum. Bu yüzden Türkçe öğretimine yönelik destek çok sınırlı kalıyor.” (KÖ13)

Bazı öğretmenler, sınıf içindeki desteklerinin kısmi yeterlilik taşıdığını ancak bu konuda aile desteğinin de önemli bir faktör olduğunu dile getirmişlerdir:

“Yabancı öğrencilere dil öğretimi konusunda sınıf içinde zamanım sınırlı. Ancak bazı öğrencilerle özel olarak ilgilenmeye çalışıyorum. Yine de ailelerin evde çocuklarına Türkçe öğretmeleri önemli. Aile desteği olmadan bu sürecin ilerlemesi çok zor.” (KÖ15)

Yöneticiler, öğretmenlere materyal ve kaynak desteği sağlamayı önemli bir görev olarak görmekte, ancak öğretmenlerin daha fazla profesyonel gelişim fırsatına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Bu eğitimlerin, öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimine daha etkin katkı sağlayabilmelerini mümkün kılacağına inanmaktadırlar:

“Okul olarak görsel materyaller ve kaynaklar sağlıyoruz. Ancak, öğretmenlerimizin Yabancılar Türkçe Öğretimi konusunda daha kapsamlı eğitim alması gerektiğini düşünüyoruz. Bunun için okulumuzda uzman bir danışmanlık hizmeti eksik.” (KY2)

Türkiye’deki Yöneticiler ve Öğretmenler

Türkiye’deki öğretmenler de benzer şekilde, yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda eğitimsizlikten kaynaklanan eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, kendi alanlarında eğitim almamalarının, öğrencilerin dil gelişimine yönelik yeterli desteği sunmalarını engellediğini ifade etmektedirler:

“Benim alanımda yabancı dil öğretimi konusunda çok fazla eğitim almadım. Bu yüzden öğrencilerime doğru şekilde Türkçe öğretmekte zorlanıyorum. Eğitim verilmediği için yeterli desteği sağlayamıyoruz.” (TÖ13)

Bazı öğretmenler, sınıf içindeki öğrencilere verilen desteğin sınırlı olduğunu, ancak yine de belli başlı durumlarda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik çabalar harcadıklarını belirtmişlerdir:

“Türkçe öğretimi konusunda öğrencilerime kısmi destek verebiliyorum. Ancak bu, genellikle sınıf dışında ve ekstra zaman harcadığım bir süreç oluyor. Türkçe öğrenimi konusunda daha fazla eğitim alabilmemiz lazım.” (TÖ11)

Öğretmenler, okulda öğrencilere yönelik bir dil öğretimi desteği sağlanması gerektiğini ve bunun sadece öğretmenlerin çabalarıyla olmayacağını, yöneticilerin de bu sürece dahil olması gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Öğrencilere dil öğretimi konusunda okulun sağladığı materyaller faydalı olsa da, öğretmenlerin bu konuda daha fazla bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekiyor. Çünkü her öğretmenin bu konuda yeterli olduğunu söylemek zor.” (TÖ17)

Yöneticiler, öğretmenlerinin dil öğretimi konusunda gelişim gösterme fırsatı bulabilmeleri için daha fazla destek sağlanması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca, yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşmış eğitimin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir:

“Yöneticiler olarak, öğretmenlerimize kaynak sağlıyoruz, ancak Türkçe öğretimi konusunda gerçekten uzmanlaşmış eğitime ihtiyaçları var. Bu tür hizmet içi eğitimlerin sağlanması gerektiğini düşünüyorum.” (TY1)

5. Daha Etkili Eğitim İçin Öneriler

KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin daha etkili ve kalıcı hâle gelmesi için benzer önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, öncelikle zaman yetersizliği nedeniyle sınıf öğretmenlerinin bu süreci tek başına yürütmelerinin mümkün olmadığını vurgulayarak, okul bünyesinde uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu sürecin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, ailelerin de bilinçlendirilerek sürece dâhil edilmesinin şart olduğunu ifade etmişlerdir.

Her iki bağlamdaki öğretmenler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve evde kullanılabilecek materyal ve dijital kaynaklarla sürecin pekiştirilmesinin önemini aşağıdaki örneklerde grüldüğü üzere dile getirmiştir:

“Bu konuda uzman kişiler önce biz öğretmenlere sonra da çocuklara ve ailelere yardımcı olmalıdırlar. Okulda bu alanda uzman kişilerden oluşan bir birim bulunmalıdır.” (KÖ2)

“Evde de internette bulunan Wordwall Türkçe dil oyunları, Türkçe öğretimi yapan YouTube videoları ile tekrar yapılarak, dil öğretimi kolaylaştırılabilir.” (KÖ6)

“Evde bol tekrar, pratik yapılmalı. Aile desteği çok önemli.” (TÖ12)

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenler yalnızca sınıf içi destekle değil, bütüncül ve çok aktörlü bir sistemle daha etkili sonuçlar alınabileceğini vurgulamışlardır. Süreçte hem öğretmenlerin yetkinleştirilmesi, hem de ailelerin eğitilmesi gerektiği, ortak bir payda olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, dijital araçların – özellikle dil oyunları, eğitsel videolar ve uygulamalar – öğrencilerin ilgisini çeken, öğrenmeyi destekleyen kaynaklar olduğuna da dikkat çekilmiştir.

Ancak, öğretmen görüşlerinin farklılaştığı temel nokta, destekleyici öğretmen ya da birim uygulamalarının varlığı ve işlevselliğiyle ilgilidir. Türkiye’de görev yapan öğretmenler, okul bünyesinde PIKTES Projesi kapsamında görevli bir Türkçe öğretmeni bulunduğunu belirtmişler; ancak bu öğretmenin tüm öğrencilere yeterince ulaşmasının zor olduğunu, bu nedenle görevli öğretmen sayısının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Dil eğitimi konusunda bir kişi yerine daha fazla Türkçe öğretmeni görevlendirilebilir.” (TÖ16)

“Dil eğitimi veren ayrı bir öğretmenimiz var. Ancak belirli derslerde aldığı için yeterli olmuyor.” (TÖ18)

Diğer yandan, KKTC’de görev yapan öğretmenler, henüz bu tür bir yapının okullarında bulunmadığını ve etkili bir Türkçe öğretimi için mutlaka okul bünyesinde destek birimlerine ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin müfredat baskısı ve zaman kısıtı nedeniyle bu süreci sürdüremediklerini ifade ederek, çözümün okul içinde uzmanlaşmış bir birimin oluşturulması olduğunu savunmuşlardır:

“Biz sınıf öğretmenleri olarak dil öğretimine yeterince vakit ayıramıyoruz. Bu nedenle okulda sadece Türkçe öğretimi yapacak bir birimin olması öğrenciler açısından çok daha verimli olacaktır.” (KÖ8)

Bu görüşler, KKTC’de henüz sistematik bir destek yapısının oluşturulmamış olduğunu, Türkiye’de ise var olan yapının öğrenci yoğunluğu karşısında yetersiz kaldığını göstermektedir. Her iki bağlamda da ortak öneri; kurumsal destek birimlerinin güçlendirilmesi, nitelikli öğretmen desteğinin artırılması ve sürecin sadece öğretmen sorumluluğunda bırakılmadan, çok paydaşlı bir yaklaşımla yürütülmesidir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan yöneticilerle öğretmenler, öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde özellikle telaffuz sorunları ve kelime bilgisi eksiklikleri olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara benzer olarak; Erdem vd. (2017), Gözübüyük Tamer (2020) yaptıkları çalışmalarda alfabe farklılığı ve Türkçenin yapısal farklılıkları nedeni ile Türkçe öğretiminde sorunlar yaşandığını

saptamışlardır. Güngör ve Şenel (2018) ise öğrencilerin değerlere yabancı kaldıkları ve ders içeriklerini anlayamadıklarını; dinleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili problemler yaşayarak akademik anlamda başarısız olduklarını, kendilerini ifade etme, yorum yapma ve iletişim kurmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. KKTC ve Türkiye’de en sık karşılaşılan dil problemlerinin benzerliğinin aynı alfabe kullanımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak Türkiye’deki öğretmenlerden farklı olarak KKTC’de görev yapan öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil öğreniminin yanı sıra Kuzey Kıbrıs’ta konuşulan Türkçenin bölgesel farklılıklarına (Kıbrıs Ağzı’na) da uyum sağlamak zorlandıklarını belirtmişlerdir. Karadağ ve Akyurt (2023) yaptıkları araştırmada; standart dilden farklı bir söyleyişle karşılaşan bir öğrencinin anlama ve algılamada sorun yaşayacağı bulgusunu elde etmişlerdir. Bu doğrultuda Kıbrıs Ağzı’nda kullanılan bazı kelimelerin, ifadelerin, deyimlerin farklı olması da öğrencilerin anlamada ve iletişim kurmada daha fazla zorlanmalarına neden olmaktadır.

Erkan’ın (2018) çalışmasında, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları en temel problemin, öğrencilerin dil yetersizliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen öğrenciler, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Alyılmaz (2010) ise Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle yeterince iletişim kuramamaları veya iletişimin oldukça sınırlı olması nedeniyle kendi gruplarını oluşturduklarını belirtmiştir. Sarıkaya’nın (2014) bulgularına göre de Suriyeli öğrenciler, bir sorunla karşılaştıklarında kendilerini ifade edemedikleri için çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Ana dil ile Türkçe arasındaki farklar, Suriyeli çocukların eğitim ortamlarında etkili iletişim kuramamalarına ve sınıf içi öğrenme etkinliklerine yeterince katılamamalarına yol açmaktadır. Bu durumun bir yansıması olarak, çocukların ünlü ve ünsüz harflerin kullanımında güçlük yaşadığı ve Arap alfabesi ile Türk alfabesi arasındaki farkların belirginleştiği gözlemlenmiştir (Moralı, 2018).

Araştırmada, yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili yaşadıkları sorunların arkadaş ilişkileri ve akademik başarıları üzerinde ciddi bir olumsuz etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin sınıf içi iletişimde yaşadıkları sıkıntıların, derslere katılımlarını ve sosyal uyumlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Farklı dönemlerde gerçekleştirilen araştırmaların bulguları, göçle gelen öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukları ortaya koyarak bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir (Akman, 2019; Avcı vd., 2013; Chen ve Tse, 2010; Kaştan, 2015; Taşkın ve Erdemli, 2018). Bozan ve Kaştan (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yeni okullarına adapte olmakta zorluk çektikleri ve bu uyum sorunlarının akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bahar ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, göçle gelen öğrencilerin arkadaşlık süreçlerine katılamadıkları ve bunun sebeplerinden birinin öğrencinin kendisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu görüşme yapılan Kuzey Kıbrıs’taki bir öğretmenin öğrencilerinin aynı şekilde sosyal etkinliklere katılmama, ilişkilerde geri durma konusuyla ilgili gözlemleri ile oldukça benzerdir.

Sayın vd. (2016) araştırmalarına göre; göçmen çocukların büyük bir çoğunluğu, bulundukları ülkelerdeki okullarda eğitimlerine devam ederken ayrımcılık, maddi zorluklar, dil engeli ve arkadaş edinme güçlükleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Özerem ve Takır (2019) ise yabancı öğrencilerin kültürel farklılıklar nedeniyle değer, tutum ve davranışlarında sapmalar olduğunu; bu durumun okul kurallarına uyum sağlamalarını ve bu kuralları kabul etmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, bu tür sorunlarla eğitim süreçlerinden kopan öğrencilerin öğretmen ve okul yöneticileriyle çatışmaya girdikleri ve arkadaş gruplarından dışlandıkları ifade edilmiştir. Yapılan araştırma bulgularında da okullarda Türkçe bilmeyen öğrencilerden kaynaklı disiplin sorunları meydana geldiği ve çatışmalar çıktığı görüşü elde edilmiştir.

KKTC’deki ilkokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili sorunlarını aşmaları için akran desteğinin önemli bir unsur olduğunu dile getirmişlerdir. Demirtaş-Zorbaz (2016) çalışmalarında akran kabulünün okula uyumu olumlu yönde etkilediği ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Akran desteğinin önemini savunan öğretmenler, sınıf içi iletişimi güçlendirecek yöntem-teknik ve materyaller kullanmaya özen gösterdiklerini vurgulamışlardır. Alan yazınında, bu araştırma bulguları destekleyen başka çalışmalara da rastlanmaktadır (Coşkun ve Emin, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015).

KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan öğretmenler kendi yeterlilik algılarında benzer bir tutum sergileyerek, öğrencilere yardımcı olabilmek konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Her iki bağlamda da öğretmenlerin; sınıf içi koşullar, zaman darlığı, bu konuda öğretmen eğitimi eksiklikleri ve ek kaynak eksiklikleri nedeniyle kendilerini bazı noktalarda eksik hissettikleri görülmüştür. Buna benzer olarak; İmamoğlu ve Çalışkan’ın (2017) araştırma bulgularında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yabancı öğrencilerin eğitimine dair bilgi ve destek alamadıkları; yabancı öğrencilerin eğitiminin, öğretmenlerin kişisel bilgi, yetenek, tecrübe ve inisiyatifine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Bu durum da 2017’den bu yana yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ile ilgili öğretmen eğitimlerinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan yöneticiler ile öğretmenler daha etkili eğitim için benzer öneriler sunmuşlardır. Genel olarak her iki bağlamda da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi için zaman yetersizliğinden dolayı destek birime ihtiyaç duyduklarını, aile eğitiminin şart olduğunu, bu konu ile ilgili mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ve evde kullanılacak kaynaklarla dil öğretiminin desteklenmesi gerektiği ifade etmişlerdir. KKTC’de ve Türkiye’deki uygulama farklılıklarından dolayı; Türkiye’de görev yapan öğretmenler PIKTES Projesi kapsamında görev yapan Türkçe öğretmeni sayısının artırılması gerektiğinden bahsederken; KKTC’de görev yapan öğretmenler bu alanda uzman, okul içi ek bir birimin gerekliliğinden bahsetmektedirler.

Yapılan araştırmada KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan yöneticiler ile ilkökul öğretmenlerinin görüşleri alınmış; yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili yaşanan sorunların birbirine benzer olduğu ve yöneticiler ile öğretmenlerin de bu konudaki bakış açılarının paralel olduğu saptanmıştır. Sadece “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” adı altında yapılan uygulamalarda farklılık vardır. Türkiye’deki göçmen çocukların yoğun olduğu okullarda PIKTES Projesi uygulandığı, KKTC’de ise yeni uygulamaya konulan bir sistemle okula başlayacak olan yabancı öğrencilere Türkçe sınavı zorunluluğu getirildiği, bu sınavda başarılı olamayan öğrencilere ise alanında uzman kişiler tarafından yükseköğretim kurumlarında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” yapılmaya başlandığı görülmüştür. Ancak bu araştırmadaki yönetici ve öğretmen görüşleri, her iki yerde de yapılan uygulamaların tam anlamıyla öğrencilerin dil sorunlarını aşmalarına etkili olmadığını göstermektedir.

Öneriler

Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma, ilkökul seviyesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okula uyum sürecini farklı eğitim kademelerinde inceleyen çalışmaların yapılması da değerli ve faydalı bulgular elde edilmesine katkı sağlayabilir.
- Bu araştırmada, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır. Bununla birlikte, sürecin birçok psikolojik faktörle bağlantılı olduğu bilinmekte olup, görüşmelerden de bu durum açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, psikolojik danışmanların okula uyum sürecindeki rollerine dair daha fazla araştırma yapılması tavsiye edilebilir.
- Çalışmada KKTC’de bulunan bir ilkökul ve Türkiye’de bulunan bir ilkökul karşılaştırılmıştır. Verilerin çeşitlendirilmesi adına daha fazla okul eklenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- Göçle gelen öğrencilerin çoğunun okula uyum sorunu yaşadığı görülmüştür. Göç yoluyla gelen öğrencilere yönelik okullarda uyum sorunlarının önüne geçebilmek için çeşitli proje ve programlar hayata geçirilebilir.
- Öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Yabancı öğrencilere nasıl destek olunması gerektiği ile ilgili yöneticilere ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Yazar Katkısı: Bu çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Etik Kurul Onayı (Ethics approval): Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi’nden 27.03.2025 tarih ve TBF.00.0-020-2697 sayısı ile izin alınmıştır.

Çıkar çatışması: Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Adams-Ojugbele, R. O., & Mashiya, N. (2020). Interventions supporting the integration of refugee children in the primary school life: Roles of the child's contexts of development. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), 1–7. 10.4102/td.v16i1.769
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/607>
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728–749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Arar, K., Örucü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960–979. <https://doi.org/10.1177/1741143218775430>

- Arar, K., Örüçü, D., & Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: Introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690958>
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E., & Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır örneği). *International Journal of Social Science (JASS)*, 6(2), 91–105. 10.9761/jasss_553
- Bahar, H. H., & Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 238–257. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s11m>
- Bozan, İ., & Kaştan, Y. (2018). Göç yaşamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 225–248. <https://doi.org/10.20860/ijoses.447898>
- Chen, X., & Tse, H. C. H. (2010). Social and psychological adjustment of Chinese Canadian children. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 330–338. <https://doi.org/10.1177/0165025409337546>
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. Retrieved April 27, 2025, from https://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, M., & Sertkaya Doğan, Ö. (2022). Türkiye'nin jeopolitiği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5(2), 320–339. <https://doi.org/10.33712/mana.1159064>
- Emiroğlu Erol, S. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, M. D., Kaya, İ., & Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463–476. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2071>
- Erkan, Ü. (2018). Ulusçu asimilasyon/entegrasyon politikalarından medeniyet perspektifine dayalı dirimsel/diyolojik etkileşime. In R. Şimşek (Ed.), *Göç sosyolojisi* (pp. 49–71). Akademisyen Kitabevi.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *The Journal of International Social Research*, 10(54), 838–851. <https://doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, 17(65), 97–115. <https://doi.org/10.12787/karam.2020.65.1532>
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim–öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124–173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529–546. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/32387/360214>
- Karadağ, B. F., & Akyurt, M. (2023). İkinci dil öğretiminde konuşma dilinin yeri: Öğreticiler ne düşünüyor? *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 951–970. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1341757>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karava, Z., & Charalambous, C. (2022). Intercultural education: Pedagogical actions and social interaction of children with immigrant biography in Cyprus. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 10(4), 110–118. <https://doi.org/10.36347/sjahss.2022.v10i04.001>
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216–229. <https://doi.org/10.20860/ijoses.22228>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB, (2019). *Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)*. <https://piktes.gov.tr>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1428–1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>

- New Zealand Ministry of Education. (2020). *Annual report 2020*. <https://www.education.govt.nz/our-work/publications/corporate-documents/annual-reports-2018-2022>
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Pastoor, L. de W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 246–260. <https://doi.org/10.16992/ASOS.426>
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1–13. https://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/files/2016Aral%C4%B1k/1-%20Y_%20Say%C4%B1n%20CA_%20Usanmaz%20F_%20Aslangiri%20_%20Uluslararası%C4%B1%20G%C3%B6%C3%A7%20Olgusu-d%C3%BCzeltildi.pdf
- Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 424–432. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2461>
- Şeker, B. D., & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122–133. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9>
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116–1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 639–657. <https://doi.org/10.22559/folklor.972>
- Taşkın, P., & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155–178.10. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of non-profit organizations*. Washington: University of Puget Sound. https://www.pugetsound.edu/sites/default/files/file/1359_WhitakerLanguageAcquisitionoftheChildrenofImmigrantandtheRoleofNonProfitOrganizations_0.pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E., Durmuş, C., & Coşkun, C. D. (2022). *Göçmen çocuklara yönelik eğitim politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye karşılaştırması*. IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJERCongress 2022) Bildiri Kitabı.