

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES
2025
Volume 6, No 3
Sayfa/ Pages: 69-84

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :20.07.2025

Kabul/Accepted :22.10.2025

e-Yayın/e-Printed: 31.12.2025

DOI: 10.59062/ijpes.1746946

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin İlk Okuryazarlık Eğitiminde Alfabelerden Kaynaklanan Zorluklara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yasemin KIRICI¹

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, ysmn.kirici@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0008-9639-8215

Barış ÇETİN²

²Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, bctin@comu.edu.tr

 ORCID ID: 0000-0003-4416-8000

ÖZ

Bu çalışmada, sınıflarında geçici koruma altında Suriyeli öğrenciler bulunan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde Arap ve Türk alfabelerinden kaynaklanan sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Altındağ ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir resmi ilkokulda görev yapan ölçüt örneklem tekniğine göre belirlenen 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığı ile toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk alfabesindeki hem sesli hem de sessiz harfleri telaffuz etmekte zorlandıkları, harfleri okurken ve yazarken birbirleri ile karıştırdıkları, zorlandıkları harflerin yerine Arap alfabesindeki benzer harfi kullanmaya eğilim gösterdikleri saptandı. Arapça ve Türkçenin akış yönündeki farklılığın defter kullanımını ve satır kullanımını etkilediği, hece, harf ve rakamların tersten okunmasına ve yazılmasına sebep olduğu belirlendi. Dikte çalışmalarındaki bulgular ise genel olarak yazıda sesli harfleri atlama, harfleri karıştırma, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uymama olarak belirlendi. Araştırma kapsamındaki sorunlara getirilen en belirgin öneriler ise öğrencilerin çok erken yaşlardan itibaren Türkçe öğrenmelerine önem verilmesi ve okul öncesi eğitim almalarının sağlanmasıdır.

Anahtar Kelimeler: geçici koruma, Suriyeli öğrenciler, ilk okuma yazma öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Classroom Teachers' Perspectives on Alphabet-Related Challenges in Initial Literacy Instruction for Syrian Students Under Temporary Protection

ABSTRACT

This research seeks to explore the perspectives of classroom teachers working with Syrian students under temporary protection, focusing specifically on the difficulties encountered in early literacy instruction due to the disparities between the Arabic and Turkish writing systems. The research utilizes a case study approach within the scope of qualitative methodology. The participants include 20 classroom teachers, chosen via criterion sampling, who were employed at a public primary school under the Ministry of National Education in Ankara's Altındağ district during the 2024–2025 academic year's fall term. Data were collected using a semi-structured interview form composed of five open-ended questions and analyzed through content analysis. The findings of the study indicate that Syrian students under temporary protection experience difficulties in pronouncing both vowels and consonants in the Turkish alphabet, often confusing letters during reading and writing, and tend to substitute problematic letters with similar ones from the Arabic alphabet. The findings also revealed that differences in the directionality of Arabic and Turkish scripts affect the use of notebooks and line alignment, leading to the reversal of syllables, letters, and numbers in reading and writing. The results from dictation exercises reveal common errors such as omitting vowels, confusing letters, and failing to adhere to spelling and punctuation rules. The most prominent recommendation emerging from the study is the emphasis on ensuring that these students learn Turkish at an early age, prior to formal schooling, and are provided with access to early childhood education.

Keywords: Temporary protection, Syrian students, Initial literacy instruction, Teaching Turkish as a foreign language

Atf için: Kırıcı, Y. ve Çetin, B. (2025).Geçici koruma altındaki suriyeli öğrencilerin ilk okuryazarlık eğitiminde alfabelerden kaynaklanan zorluklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 6(3), 69-84.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu tarafından etik açıdan incelenmiş ve 14.11.2024 tarih ve 16/03 sayılı kararlar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

1. GİRİŞ

Tarih boyu üç kıtanın arasında köprü görevi gören Türkiye her daim geçiş için önemli bir nokta olma özelliğini koruyan bir ülkedir. Türkiye, coğrafi olarak geçiş noktası olma özelliği ile daima geçici veya kalıcı göçlere maruz kalmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne (United Nations High Commissioner on Refugee, [UNHCR]) göre, mülteciler de dahil olmak üzere dünya çapında 122,6 milyondan fazla insan çatışmalar ve iklimle ilgili felaketler nedeniyle zorla yerinden edilmişlerdir. Bu rakamın yaklaşık %40'ını 18 yaş altı çocuklar oluşturmaktadır (United Nations High Commissioner on Refugee (UNHCR, 2023).

Yakın tarihte 2011 yılında Orta Doğu ülkelerinde başlayıp Suriye'ye sığınan iç çatışmalar, Suriye vatandaşlarının önce küçük gruplar daha sonra ise büyük kitleler halinde Türkiye'ye göç etmesi, Türkiye için beklenmeyen ve aniden gelişen bir göç hareketi olmuştur (Karkın ve Yazıcı, 2015). Bu göç dalgasının aniden ve tahmin edilemeyen bir yoğunlukta gerçekleşmesi Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin nüfus içindeki yoğunluğunu da etkilemiştir.

Modern anlamda “mülteci koruma” kavramı, II. Dünya Savaşı'nın ardından, ülkelerinden kaçan milyonlarca mültecinin ihtiyaçlarına bir yanıt olarak kabul edildi. 1951'de Mülteci Sözleşmesi uluslararası olarak kabul edildi. Ayrıca, 1967'de isteğe bağlı bir ek Protokol ile tamamlandı (Ghreiz, 2020). Türkiye 1951 Mülteci Sözleşmesi'ne imza atmış bir ülkedir ancak coğrafi sınırlama maddesini korur, bu da Türkiye'nin yalnızca Avrupa'dan gelen mültecileri korumak için yasal sorumluluğu kabul edeceği anlamına gelmektedir (Rygiel vd., 2016). İçişleri Bakanlığı'na bağlı Göç ve Sığınma Bürosu, Türkiye'deki Suriyeli vatandaşların statüsünü düzenleyen politikayı resmen 'geçici koruma' rejimi olarak ilan etmiştir (UNHCR 2014). Türkiye, Suriyelilere yasal haklar anlamına gelecek olan “mülteci statüsü” vermemekte, sadece geçici sığınmacı statüsü vermektedir (Smeeke vd., 2017).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2025)'nden alınan 30.01.2025 tarihli güncel verilere göre Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki Suriye vatandaşlarının toplam nüfusu 2.863.472'dir. Ülkemizde geçici koruma altındaki 3 milyona yakın nüfusun yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde 0-18 yaş arası geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk sayısı 1.455.777'dir. Sayısal verilere bakıldığında toplam nüfusun neredeyse yarısı çocuklardan oluşmaktadır. İlk okuma yazmanın öğrenildiği ilkökul çağına tekabül eden 5-9 yaş grubunun nüfusu ise 475,285'tir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2025). Göçle Türkiye'ye gelen zorunlu eğitim çağında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların acil olarak eğitim-öğretime katılmaları, örgün eğitim sistemine dâhil edilmeleri ve Türk çocuklarla geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların fırsat eşitliği yakalamaları eğitim politikası olarak uygulanmıştır. Emin (2018) tarafından da belirtildiği gibi tüm toplumlarda nasıl ki çocuklar toplumun en zayıf ve en yüksek risk altındaki grubunu oluşturuyorsa göçmen topluluklarda da bu şekildedir ve göçmen çocuklar göç ettikleri kültürün sosyal yapısına ve eğitim sistemine uyum sağlamada pek çok sorunla karşı karşıya gelmektedirler.

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin nüfus içindeki çeşitli şehirlere dağılımı ve yürütülen eğitim politikaları sonucu okullarda öğretmenlerin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle karşı karşıya gelmelerine ve bu öğrencilere ilk okuma yazma öğretirken çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına sebep olmuştur. Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okullarda karşılaştıkları en büyük problem ise ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklardır. Arapça ile Türkçe arasında çok sayıda kelime ortak olarak kullanılsa da gerek kullanılan alfabe gerekse okuma ve yazma biçimlerinin farklı olması geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin dil öğrenmesini ve en temelde de okuma yazmayı öğrenmelerini zorlaştırmaktadır (Ertuş, 2017). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitiminin önündeki en önemli engelin dil engeli olduğu görülmektedir (Ertuş, 2017). Küçük yaşta okula başlayan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamaları konusunda daha az zorlandıkları ve onlar için hedef dil Türkçeyi daha kolay öğrendikleri ve

çevrelerindeki insanlarla daha kolay iletişime geçebildikleri görülmüştür (Ertuş, 2017). Geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrencilerin, eğitim ihtiyaçlarının dil anlayışı, okul kültürüne uyum ve destek ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir (Dolapcioglu ve Bolat, 2021).

Literatür incelendiğinde 2011 yılına kadar göçmenlerle ilgili çok fazla bilimsel çalışma yapılmadığı görülmüştür fakat 2011 yılındaki Suriye’den Türkiye’ye olan göç hareketi beraberinde göçle alakalı çok çeşitli konularda, değişik bakış açıları bilimsel çalışmaların da artmasını sağlamıştır. Çalışma yapılan alanlardan bir tanesi de göç hareketinin eğitime yansımaları olmuştur. Bilimsel çalışmalarda göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumu araştırılmış, eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine değinilmiştir. Örneğin, Taşcı (2023)’nın da 2011 yılından bu zamana kadar Türkiye Cumhuriyeti Devletinin ve üniversitelerin bilimsel çalışmalardaki araştırmaların Suriye’den göç eden geçici koruma altındaki öğrenciler üzerinde yoğunlaşması ve literatürdeki büyük artışın sebebinin de göç olarak görmesi bu düşüncüyü desteklemektedir.

Suriye’den Türkiye’ye yakın tarihte gerçekleşen yoğun göç sonrasında literatürde de göç kavramının değişik boyutlarında yapılan araştırmalarda hatırı sayılır derecede artış meydana gelmiştir. Araştırma kapsamında Suriye göçünün literatürdeki artışı ve bu artışın eğitime olan yansımaları incelenmiştir. Literatürdeki eksik kalan noktanın çok spesifik olduğu ve bu konuda neredeyse hiç araştırma yapılmadığı görülmüştür. Literatür araştırması sonucunda geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerinin önündeki en büyük engelin ana dilin alfabesi ile öğrenilmesi beklenen hedef dilin alfabesinin birbirinden çok farklı olduğu ve bu farklılıklar hakkında sınıf öğretmenlerine ışık tutacak araştırmaların eksik olduğu saptanmıştır. Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim alanında yaşadıkları sorunlar çok genel çerçevede çalışılmış; fakat literatürde bulunan ilk okuma yazma öğretiminde Arap ve Türk alfabelerinin farklılığından kaynaklanan sorunlarla ilgili yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu eksikliği gidermesi beklenmektedir. Elde edilen verilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı getireceği beklenmektedir.

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler için yabancı bir ülke sayılan Türkiye’de yaşamlarını idame ettirebilmeleri, günlük hayatlarını kolaylaştırabilmeleri ve artık kalıcı olarak yaşadıkları ülkeye dil yönünden uyum sağlayabilmeleri için okuma yazma öğrenmeleri hayati önem taşımaktadır. Günlük hayatın en basit faaliyetlerinden en karmaşık toplumsal, ekonomik, bilimsel, siyasal, eğitsel faaliyetlerine kadar her alanda okuma yazma temel bir beceri olarak kullanılmaktadır (Adıgüzel ve Karacabey, 2010).

Sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yabancı bir dil olarak Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi öncelikle bu konuda tecrübe sahibi olmuş öğretmenlerin görüşleri alınarak literatüre katkı sağlanması beklenmektedir. Aynı zamanda belirlenen problemler ve çözüm yolları ışığında geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere müfredat hazırlanırken, ders içerikleri oluşturulurken, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında plan ve programlar, kaynak kitaplar hazırlanırken ve materyaller tasarlanırken yararlanılması için yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

Okul çağına gelen öğrenciler için birinci sınıfa başlamak, okula uyum sağlamak ve okuma yazmayı öğrenmek hayati önem taşımaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel ve bilişsel olarak hazır bulunması, ilk okuma yazma için önkoşul davranışlara sahip olması hem öğretmen için hem de öğrenci için ilk okuma yazma öğretimini kolaylaştıran en önemli faktörlerdir. Eğer öğrencide fiziksel ve bilişsel bir engel yoksa bu öğrencinin uygulanan eğitim-öğretim süreçleri ile okuma ve yazmayı öğrenmesi doğal olarak beklenir. Fakat bazen sınıf öğretmenleri, öğrencilerde fiziksel ve bilişsel bir engel olmasa dahi ilk okuma yazmayı öğretmekte zorlanabilirler. Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler ilk okuma yazma öğrenme sürecinde Türk öğrencilere oranla zorlayıcı sorunlar yaşamaktadırlar (Kırmızı vd., 2023). İşte bu durum fiziksel ve bilişsel bir engel olmasa da sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretirken karşılaştıkları yeni bir sorunu “geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci ve dil sorununu” literatüre kazandırmıştır. Sınıf öğretmenleri için de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gündeme gelmiştir. Şahin ve Boylu (2020), göç ile beraber Türkçenin hem ikinci bir dil olarak hem de aynı zamanda yabancı bir dil olarak öğretimi alanında yeni bir hedef topluluğun oluştuğunu

belirtmiş, bu topluluğun da büyük bir bölümünün kendi ana dilinde de okuryazar olmayan öğrenciler olduklarını tespit etmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında Türk alfabesi ile Arap alfabesi arasındaki farklılıklardan kaynaklanan ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili sorunlar araştırılmıştır. Bu öğrenciler kendi ana dilinde de okuma ve yazmayı bilmedikleri ve bu konuda tecrübeye sahip olmadıkları için dil yönünden dezavantajlı çocuklar olarak kabul edilebilirler. Arap alfabesi ile Türk alfabesi arasında aynı ve farklı olan harfler vardır. Aynı ya da benzer olan harfler öğrencinin ilk okuma yazma öğrenmesini kolaylaştırırken, farklı olan harfler ilk okuma yazma öğretiminde büyük problemlere yol açmaktadır (Biçer ve Babayigit, 2023).

Bu çalışmayla, binlerce geçici koruma altındaki Suriyeli çocuğun Türk Eğitim sistemine uyum sağlamasında çok büyük sorumluluk alan sınıf öğretmenlerinin, örgün eğitim kapsamında ilkökul birinci sınıfta eğitim-öğretim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ve birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenemeyen ve ara sınıflara devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe ilk okuma-yazma öğretirken alfabe farklılığından kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunların bilimsel bir bakış açısıyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, sınıfında geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde Arap alfabesi ve Türk alfabesi arasındaki farklardan kaynaklanan sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırma soruları aracılığıyla elde edilecek bulgular, çok dilli ve çok kültürlü sınıf ortamlarında öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların derinlemesine analiz edilmesine imkân tanıyacak; aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna katkı sağlayacak önerilerin geliştirilmesine temel oluşturacaktır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Arap ve Türk alfabelerinde bulunan sesli harflerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nedir?
2. Sınıf Öğretmenlerinin Arap ve Türk alfabelerinde bulunan sessiz harflerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nedir?
3. Sınıf Öğretmenlerinin Arap ve Türk alfabelerinde okuma ve yazmanın akış yönünden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri nedir?
4. Sınıf Öğretmenlerinin yazma (dikte) çalışmaları yapılırken Türk alfabesi ile Arap alfabesi arasındaki farklardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nedir?
5. Sınıf Öğretmenlerinin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde Türk ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Geçici koruma altında Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde Arap ve Türk alfabelerinden kaynaklanan sorunlara yönelik görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir yer ve zaman gibi belirli parametreler dahilinde sınırlandırılabilen bir vakayı tanımlamaktır. Durum çalışması araştırmacıları, zamanla kaybolmayan doğru bilgileri toplayabilmek için devam eden güncel, gerçek yaşam vakalarını incelerler. Tek bir vaka seçilebilir veya karşılaştırılabilmesi için birden fazla vaka tanımlanabilir (Creswell, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında seçilen katılımcılar, Ankara ili Altındağ ilçesinde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir mahallede, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı resmi bir ilkökulda 2024/2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma katılımcıları nitel çalışmada kullanılan yöntemlerden amaçlı örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme,

araştırmacı ilgi konusu hakkında temsili veya bilgilendirici olacak popülasyondan belirli unsurları seçer (McMillan ve Schumacher, 2014).

Bu kapsamda katılımcı grubun seçiminde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere okuma yazma öğretmiş olması ve öğretmenlik mesleği boyunca en az bir kez sınıf mevcudunun çoğunluğunun geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerden oluşan birinci sınıf okutmuş olması temel ölçüt alınmıştır. Araştırmanın katılımcı gurubu toplam 20 kişilik bir sınıf öğretmeni grubundan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Öğretmenler	Mesleki Tecrübe	Yaş	Branş	Cinsiyet
Ö1	17	39	Sınıf Öğretmenliği	E
Ö2	18	43	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö3	9	32	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö4	8	30	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö5	9	31	Türk Dili ve Edebiyatı	K
Ö6	7	34	Sınıf Öğretmenliği	E
Ö7	7	28	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö8	22	50	Sanat Tarihi	K
Ö9	14	40	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö10	9	33	Sınıf Öğretmenliği	E
Ö11	7	33	Sınıf Öğretmenliği	E
Ö12	22	48	Biyoloji	E
Ö13	25	47	Sınıf Öğretmenliği	E
Ö14	19	47	Sınıf Öğretmenliği	E
Ö15	18	42	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö16	7	32	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö17	9	32	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö18	26	52	Tarih	E
Ö19	8	33	Sınıf Öğretmenliği	K
Ö20	4	27	Sınıf Öğretmenliği	K

2.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form için konu ile ilgili literatür taranarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş, ardından literatür bilgilerinden yararlanılarak beş açık uçlu açık-uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geçerliği ve Güvenirliği:

Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmacıların gördüklerini düşündükleri şeyi görüp görmediklerini ele alır (Kirk ve Miller, 1986). Güvenilirlik, çalışma bulgularının “doğruluğunu” içerir ve araştırmacıların makul ve güvenilir kanıt zincirleri ve anlatı hesapları kümeleri sağlama sorumluluğu vardır (Hammersly, 1992). Bu araştırmanın geçerliği ve güvenirligi için şunlar yapılmıştır; İçgeçerlik yerine “inandıricılık” uzman incelemesi,

katılımcılarla uzun süreli etkileşim; dış geçerlik yerine “aktarılabirlik” ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanıldı. İç güvenilirlik yerine tutarlılık incelemesi yöntemini; dış güvenilirlik yerine teyit incelemesi yöntemleri kullanılmıştır (Erlandson vd., 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İçsel geçerlik, araştırmacıların gözlem ve ölçümlerinin bir gerçekliğin doğru temsilleri olma derecesini ifade eder (LeCompte ve Goetz, 1982). İçgeçerlik için, inandırıcılığı sağlayabilmek için, elde edilen veriler, alan uzmanları tarafından incelenerek araştırmacıya veri toplama ve analiz süreçlerinde geri bildirimde bulunulmuştur. Araştırmacı elde ettiği sonuçları yorumlamış ve veri kaynakları ile etkileşime girerken derinlik odaklı veri toplamıştır. Araştırmacı çalışmaya katılan öğretmenler ile uzun süreli bir etkileşim içine girmiştir. Araştırmada elde edilen verileri, bu araştırmaya katılan katılımcılar ile teyit edilmesi sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Dış ve iç geçerlik için, ayrıntılı betimleme ham verilerin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiştir. Bu amaçla doğrudan alıntılar araştırmacılar tarafından sık kullanılmıştır. Dış geçerlik için, aktarılabirliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldı (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Güvenilirlik, bulguların tekrarlanabilirliği ve tutarlılığı ile ilgilidir (Kirk ve Miller, 1986). Nitel araştırmalarda güvenilirliği, çeşitli yorumculardan türetilen anlam kümesinin yeterince uyumlu olma derecesi olarak tanımlamaktadır (LeCompte ve Goetz, 1982). İç ve dış güvenirlğe yönelik tehditler, okuyucuya araştırmacıların teorik bakış açısı ve kullanılan araştırma tasarımı hakkında açık ayrıntılar sağlanarak önlenir. Veri toplamanın açıklanması, katılımcıların seçim kriterlerini, görüşme kılavuzu sorularını, araştırmacıların rollerinin açıklamasını ve analiz yöntemlerini (örneğin, kodlama prosedürlerini, kategorilerin ve hipotezlerin geliştirilmesini) içerebilir (Rafuls ve Moon, 1996).

İç güvenilirlik, verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığına, verilerin sonuçlarının ilişkilerinin kurulmasına bakıldı (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız şekilde oluşturulan kod ve temalar karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arasındaki uyumun %80-%90 arası olması gerekmektedir. Bu uyum yüzdesini belirleyebilmek için Miles ve Huberman (1994)‘ın “Görüş, Birliği/(Görüş, Birliği+Görüş, Ayrılığı)x100” olarak belirtilen formülü kullanıldı. Bu araştırmanın güvenilirliği %80 şeklinde saptandı (Miles ve Huberman, 1994).

Dışsal güvenilirlik, bağımsız araştırmacıların aynı gerçeği keşfedip keşfetmeyeceği veya aynı veya benzer ortamlarda aynı yapıları üretip üretmeyeceği sorununu ele alır (Franklin ve Ballan, 2011). Dış güvenilirlik için, araştırılan alana ya da veri kaynağına uzak bir şekilde ve nesnel bir yaklaşımla olay ve olgular ortaya konuldu (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı aralık ayında, Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmada katılımcılar gönüllü olarak katılmış; araştırma hakkında kendilerine gerekli bilgilendirme yapılmış ve görüşme esnasında araştırmacı tarafından ilgili notlar alınmıştır. Formlar araştırmaya katılan öğretmenlerden yazılı olarak teslim alınmıştır.

İçerik analizi, tümevarımcı analiz yaklaşımıyla veri içindeki anlamlı yapıların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi yöntemi, verileri orijinal haliyle koruduğu için göze batmaz; bulguların yeniden analiz edilmesi ve doğrulanması mümkündür (Cohen vd., 2018). Bu araştırmada da verilerden temalar ile alt temalara ulaşılmış ve bu temalara ilişkin çeşitli tablolar oluşturulmuştur. Görüşlerin sıklığını ifade eden frekanslara yer verilmiştir. Ayrıca, katılımcı görüşleri, ilgili temalara doğrudan alıntı şeklinde yansıtılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, sınıfında geçici koruma altında Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde Arap alfabesi ve Türk alfabesi arasındaki farklardan kaynaklanan sorunlarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.
Araştırmanın Birinci Sorusuna Ait Sonuçlar

Tema	Alt Tema	f
Sesli harflerden kaynaklanan sorunlar	Harflerin telaffuzunda zorlanma	18
	Harfleri karıştırma	13
	Arap alfabesinde bulunan harfe benzetme	7

Tablo 2’ ye göre, Türk ve Arap alfabelerinde bulunan sesli harflerden kaynaklanan yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular sırasıyla, harflerin telaffuzunda zorlanma (n=18), harfleri karıştırma (n=13), Arap alfabesinde bulunan harfe benzetme (n=7) şeklindedir.

Arap ve Türk alfabeleri arasındaki sesli harflerden kaynaklı sorunlar incelendiğinde frekansı en yüksek sorunun öğrencilerin Türk alfabesine ait sesli harflerin telaffuzunda zorlanmalarıdır. Bu duruma örnek olarak; Ö5: “Türk alfabesinde olan bazı sesli harflerin Arap alfabesinde olmaması okuma, yazma ve konuşma sırasında öğrencilerin zorlanmasına sebep olmaktadır. Bu harflerin Arap alfabesinde olmaması özellikle o, ö, u, ü harflerinin telaffuzunu zorlaştırmaktadır.” ve Ö6: “Yabancı uyruklu öğrenciler konuşurken veya okurken ü sesi içeren üç, ülke, üzüm gibi kelimeleri u sesiyle okuyarak uç, ulke, uzum diye okuyor. Aynı şekilde ö harfi içeren kelimeleri Ömer, önlük, örnek gibi kelimeleri Omar, onluk, ornek diye okuyor. Bu sesleri sürekli tekrar edip düzeltme yapınca konuşmada bir süre düzelse de okuma esnasında telaffuz bozukluğu tekrar ortaya çıkıyor.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Ö19 da ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunu “Arap alfabesiyle Türkçe’nin ses yapısı birbiriyle farklılık göstermektedir. Sesli harflerin sayısının farklılığı hem okuma hem yazma bakımından öğretimi zorlaştırmaktadır.” olarak ifade etmiştir.

Arap ve Türk alfabeleri arasındaki sesli harflerden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde, en sık karşılaşılan ikinci sorunun harflerin birbiriyle karıştırılması olarak görülmektedir. Bu durumu Ö20: “Sesli harfler hem okuma sırasında, hem telaffuz ederken hem de dikte çalışması sırasında oldukça sık birbiriyle karışmaktadır.”, Ö13: “Özellikle ü harfini u şeklinde, ö harfini o şeklinde okuyorlar. Yazarken de ö harfini ü şeklinde yazabiliyorlar.” ve Ö3: “Alfabemizdeki o, ö, ü seslerinin hepsi u sesi gibi çıkartılıyor. Okuma yazmanın ilerleyen zamanlarında ö ile ü harfi birbiriyle çok karıştırılıyor. Aynı karışıklık o ve u sesleri için de geçerlidir.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları; Arap ve Türk alfabeleri arasındaki sesli harf farklılıklarından kaynaklanan sorunlar incelendiğinde, en sık karşılaşılan üçüncü sorunun, öğrencilerin harfleri Arap alfabesindeki harflere benzeterek okumaları olduğu görülmektedir. Bu duruma örnek olarak Ö12: “Türkçede bulunan seslerle ilk defa karşılaşan öğrenciler o sesi çıkartmakta çok zorlanmakta ve zamanla kendi Arap alfabesindeki seslere uydurmaya çalışmaktadır. Arap ve Türk alfabelerinin karışımı olan yeni bir sese benzetme çabasında olduklarını gözlemledim.”, Ö17: “Türkçede Ayn (ع) harfinin olmaması sebebiyle bazı öğrenciler Türkçedeki A-a sesini Ayn (ع) olarak kullanabilmektedirler.” ve Ö11: “Türkçedeki sesleri kendi dillerine göre uyarlamaya çalıştıkları için sesli harflerin öğrenilmesinde gecikmeler meydana geldi.” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Ait Bulgular

Tablo 3.
Araştırmanın İkinci Sorusuna Ait Sonuçlar

Tema	Alt Tema	f
Sessiz harflerden kaynaklanan sorunlar	Harflerin telaffuzunda zorlanma	16
	Harfleri birbiriyle karıştırma	13
	Arap alfabesinde bulunan harfe benzetme	8
	Harfleri gırtlaktan çıkarma	6

Tablo 3’ e göre Türk ve Arap alfabelerinde bulunan sessiz harflerden kaynaklanan yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular sırasıyla, harflerin telaffuzunda zorlanma (n=16), harfleri birbiriyle karıştırma (n=13), Arap alfabesinde bulunan harfe benzetme (n=8), harfleri gırtlaktan çıkarma (n=6) şeklindedir.

Arap ve Türk alfabeleri arasındaki sessiz harf farklılıklarından kaynaklanan sorunlar incelendiğinde, en sık karşılaşılan sorunun; öğrencilerin, Türk alfabesine ait sesli harflerde olduğu gibi, sessiz harflerin telaffuzunda da zorlanmalar olduğu görülmektedir. Bu duruma örnek olarak katılımcılar; Ö4: “Türk alfabesinde olan ama Arap alfabesinde olmayan harflerin telaffuzunda öğrenciler zorluk çekmektedirler. Örnek verecek olursak ç, j, ğ, p gibi harfleri okurken ve yazarken karıştırıyorlar. Bu harflerin öğretiminde çok fazla vurgu yapılmalıdır.” Ö14: “Sessiz harflerde de sesli harflerdekine benzer bir sorun yaşıyoruz. Arap alfabesinde olmayan harfler okunurken zorluk yaşanıyor. Örneğin; çocuk kelimesi okunurken cocuk olarak okunuyor.” ve Ö7 ise: “Sessiz harflerle ilgili özellikle ç sesinde, p sesinde, j sesinde sorun yaşadıklarını gördüm. Arap alfabesinde bulunmayan bu sesleri söylemekte çoğu yabancı öğrencimiz sorun yaşamaktadırlar.” ifadelerini kullanmışlardır.

Arap ve Türk alfabeleri arasındaki sessiz harf farklılıklarından kaynaklanan sorunlar incelendiğinde, frekansı en yüksek ikinci sorunun harflerin birbiriyle karıştırılması olduğu görülmektedir. Katılımcı gurubun bazılarının verdikleri cevaplar şu şekildedir. Ö18: “Sessiz harflerde b ve d, s ve ş, c ve ç harflerini hem okurken hem de yazarken karıştırıyorlar.” , Ö3: “Arap alfabesinde Türk alfabesinde bulunmayan sesler (ç, j, p) birbirleriyle karıştırılmaktadır.” ve Ö5: “ Arap alfabesinde ç, p, j harfleri bulunmamaktadır. Öğrenciler bu harfleri telaffuz ederken zorlanmakta ve fazlaca karıştırmaktadırlar.”

Arap ve Türk alfabeleri arasındaki sesli harflerden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde, frekansı en yüksek üçüncü sorunun, öğrencilerin harfleri Arap alfabesinde bulunan benzer harflerle karıştırarak okudukları görülmektedir. Ö10: “Arap alfabesinde ünsüz harfler uzatılarak okunduğu için sesleri çıkarmakta zorluk çektiler. Türk alfabesinde de bunu yapmaya çalıştılar.”, Ö6: “Arapçada sessiz harflerin kalın, ince, peltek, sert vs. gibi özellikleri var. Çocuk Türkçe harfleri okurken aynı harfi bazen kalın bazen de peltek ses çıkarıyorlar. Aynı kelimeyi farklı biçimlerde okuyorlar.” ve Ö18: “Arapçada bulunmayan sessiz harflerde sorunlar yaşanıyor. Bir yabancıнын dilimizdeki bu harfleri çıkarması uzun süren pratikler sonunda düzelebiliyor.” ifadeleri bu alt temayı desteklemektedir.

Arap ve Türk alfabeleri arasındaki sesli harflerden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde, frekansı en yüksek dördüncü sorunun, öğrencilerin harfleri gırtlaktan çıkarma eğiliminde olmaları olduğu görülmektedir. Türkçe harflerin çıkış yerlerine karşı Arapçada gırtlığın daha aktif kullanılması öğrencilerin de Türk alfabesindeki harfleri bu şekilde çıkarmalarına sebep olmuştur. Ö8: “Sessiz harflerin birçoğunu gırtlaktan çıkarma eğilimi gösterdiklerini söyleyebilirim. Bu da harfin söylenişinin ve dolayısıyla kelimenin okunuşunun hatalı olmasına yol açmaktadır.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Buna benzer bulguları Ö15: “ Harflerin üzerine çok bastırarak okuyorlar. Kendi dillerine yatkın olduğu için herhalde.” ve Ö9: “Arap alfabesinde gırtlak kullanmayı gerektiren harfler var. Gırtlaklarını kullanarak okuma olabiliyor.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yukarıda sayılan sorunlar haricinde nadiren de olsa Ö9 tarafından ifade edildiği şekilde “Arap alfabesindeki sessiz harflerin farklı yazımlarının olması (başta-ortada-sonda) Türkçedeki harf yapısına uymamaktadır” ve Ö10 tarafından “Arap alfabesinde ünsüz harfler uzatılarak okunduğu için sesleri doğru telaffuz etmekte zorlandılar” şeklinde sorunlar belirtilmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Ait Bulgular

Tablo 4.
Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Ait Sonuçlar

Tema	Alt Tema	<i>f</i>
Akış yönünden kaynaklanan sorunlar	Satırı sağdan sola kullanma	15
	Defteri sondan başa doğru kullanma	14
	Harfi ve sayıları ters yazma	6
	Heceyi ters okuma	5

Tablo 4’e göre, Türk ve Arap alfabelerinde okuma ve yazmanın akış yönünden kaynaklanan yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular sırasıyla, satırı sağdan sola kullanma (n=15), defteri sondan başa doğru kullanma (n=14), harfi ve sayıları ters yazma (n=6), heceyi ters okuma (n=5) şeklindedir.

Arap ve Türk alfabelerinde okuma ve yazmanın akış yönünden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde frekansı en yüksek sorunun satır kullanımının Arapçada olduğu gibi sağdan sola doğru yapılmasıdır. Bu soruna ilişkin katılımcı görüşlerine yer verecek olursak; Ö8: “Arap alfabesinin okuma yazma akış yönü en büyük zorluk olarak ve ilk zorluk olarak karşımıza çıkmıştır. Kendi akış yönümüzde okuma yazmayı sağlamak çok ama çok uzun zamanımızı alıyor.” , Ö11: “her iki alfabenin okuma yazma akış yönünün birbirine zıt olması eğitimde gecikmelere sebep oldu. Çocuklar kalıplaşmış alışkanlıklarını yıkmakta zorlandılar. Yazı çalışmalarında bir sene geçmesine rağmen sağdan sola yazmaya çalışan öğrencilerimiz mevcuttur.” ve Ö1: “Satırın sağ kısmından yazmaya başlamaları sorununu sık sık yaşamaktayız. Sınıf ortamında anında müdahale ile bu sorunu aşsak da maalesef vermiş olduğumuz ev ödevlerinde bu sorunu yaşamaktayız.” ifadeleri bu sorunun önemini ortaya koymaktadır.

Arap ve Türk alfabelerinde okuma ve yazmanın akış yönünden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde karşımıza çıkan ikinci sorun defter kullanımının sondan başa doğru olmasıdır. Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşlerine yer verecek olursak; Ö2: “Arapçanın okuma yazma yönü sağdan sola doğru olduğu için çocuklar defteri arka tarafından açarak yazmaya başlıyor. Bunu aşmak biraz zaman alıyor.” , Ö4: “Arap alfabesinin okuma ve yazma akış yönü sağdan sola şeklinde olduğu için öğrenciler ilk başta defterlerini hep o şekilde kullanıyorlardı. Kitapları da sondan başa doğru okuyorlardı.” ve Ö15: “Okuma ve yazmanın akış yönü ilk başlarda büyük bir sıkıntıydı. Zamanla okuma yazma oturuyor ama defter kullanımında kaçınıcı sınıf olurlarsa olsunlar defter yönünü hep ters kullanıyorlar.” olarak ifade etmişlerdir.

Arap ve Türk alfabelerinde okuma ve yazmanın akış yönünden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde karşımıza çıkan üçüncü bir sorun harfi ve sayıları ters yazma şeklindedir. Konuyla ilgili olarak Ö6 şunları belirtmiştir: “ Birçok harfi ayna görüntüsüyle yazdıklarını fark ettim. Harflerin yazımında başlangıç noktasını sağdan başlatıp sola doğru yazdıklarını gördüm. Birçok Türkçe harfi Arapçada bulunan harflere uydurduklarına şahit oldum.” Diğer katılımcılar da buna benzer düşüncelerini belirtmişlerdir. Ö20: “s, z, d, b harflerinin yazımı esnasında harflerin yönünün karıştırılması Arap kökenli öğrencilerde çok fazla gözlenmektedir. Bunun sebebi Arap alfabesinde okuma yazmanın akış yönünün Türk alfabesinden farklı olması olabilir.” ve Ö7: “Bazı rakamları da harfler gibi ters yazdıkları görülmüştür. 3, 5, 7 rakamları bunlara örnek verilebilir.”

Arap ve Türk alfabelerinde okuma ve yazmanın akış yönünden kaynaklanan sorunlar incelendiğinde karşımıza çıkan dördüncü bir sorun ise heceleri ters okuma sorunudur. Ö10: “Türk alfabesinde yazının yönünün soldan sağa olması çocukları bir hayli zorladı. Okuma yapmaya çalışırken ve heceleri birleştirmeye çalışırken sürekli sağdan sola doğru birleştirmeye yöneldiler.” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı Ö10:

“Arap ve Türk alfabesinin yazım yönünün farklı olmasından kaynaklanan başlıca sorunlar defter tutuşu, sayfalar arasında tersten devam etme, sesleri ters yazma ve heceleri ters okumadır.” ifadesi ile diğer katılımcıları destekleyici bir ifade kullanmıştır. Aynı sorun ile ilgili örnek bir görüş ise Ö7 tarafından “Bazı öğrencilerimiz yazarken ve okurken sağdan sola doğru okuyup yazabilmektedirler. Örneğin el hecesini le şeklinde okuyup yazmaktadırlar.” olarak desteklenmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular dışında çok az sayıda da olsa farklı sorunlar katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ö7 bu sorunlara örnek bir sorunu dile getirerek “Rakamları yazarken bazı öğrencilerin 15 gibi iki basamaklı sayıları 51 şeklinde yazdıklarını nadiren de olsa gördüm.” şeklinde bir ifadede bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Ait Bulgular

Tablo 5.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Ait Sonuçlar

Tema	Alt Tema	f
Dikte çalışmalarında karşılaşılan sorunlar	Sesli harfleri atlama	16
	Harfleri karıştırma	10
	Duyduğu harfi ayırt edememe	9
	Büyük-küçük harfe dikkat etmeme	5

Tablo 5’ e göre, dikte çalışmaları yapılırken Türk ve Arap alfabeleri arasındaki farktan kaynaklanan yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular sırasıyla, sesli harfleri atlama (n=16), harfleri karıştırma (n=10), duyduğu harfi ayırt edememe (n=9), büyük-küçük harfe dikkat etmeme (n=5) şeklindedir.

Dikte çalışmaları yapılırken karşılaşılan sorunlar incelendiğinde frekansı en yüksek sorunun kelimeler yazılırken sesli harfleri atlayarak sadece sessiz harflerin yazılmasıdır. Bu karşılaşılan sorunu katılımcıların düşünceleriyle desteklemek gerekirse Ö4: “Arap alfabesinin yanında sesli harfler sessiz harflerin yanında varmış gibi okunduğu için Türk alfabesini de o şekilde okuyup yazmaya çalışıyorlar. Mesela ‘araba’ yaz deyince ‘arb’ yazıyor ve oku denildiğinde de ‘araba’ şeklinde okuyor.” olarak durumu ifade etmektedir. Ö5 ve Ö6 ise benzer bir durumu sırasıyla “Türk alfabesi ve Arap alfabesi köken olarak birbirinden farklıdır. Öğrenciler özellikle dikte çalışması sırasında zorlanmaktadırlar. Arapçada sesli harflerin yazılmayıp hareketler vasıtasıyla ifade edilmesi Türkçeyi öğrenmeye başlayan öğrencinin ilk zamanlarda zorlanmasına sebep olmaktadır.” , “Dikte çalışmalarında sesli harfleri yazmayıp sadece sessiz harfleri yazıyorlar. Bu nedenle kelimenin içindeki sesli harfi vurgulayarak söylediğinde yazabiliyorlar ama sadece bir cümleyi yazmak bile uzun zaman alıyor.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Dikte çalışmaları yapılırken karşılaşılan sorunlar incelendiğinde ikinci sorun harfleri karıştırma olarak belirgin olarak görülmektedir. Soruna ait katılımcı görüşleri; Ö13: “Dikte çalışmaları yaparken u, ü, ç, ş, b, d, ı, i harflerinde karıştırmalar yaşanıyor.”, Ö3: “Noktalı harfler ile noktasız harfler birbirine çok karışmaktadır. Dikte hatası en çok harflerin karışmasından kaynaklanmaktadır.” ve Ö20: “Özellikle dikte çalışması sırasında harfler sıklıkla karıştırılmaktadır.” olarak sıralanabilir.

Dikte çalışmaları yapılırken karşılaşılan sorunlar incelendiğinde üçüncü sıkça gözlemlenen sorun öğrencilerin dikte esnasında duydukları sesi ayırt edememeleridir. Ö12: “Arap alfabesinde olmayan harflerle dikte yaparken kendi yorumladıkları harfle yazmaları yanlış yazımlara sebep oldu.”, Ö1: “İşittiğini yazma çalışmasında duyduğu kelimeyi yazıya dökerken bazı sesleri yanlış yazıyorlar. Hata yaptıkları sesler genelde kendi dillerinde olmayan fakat Türkçede olan harflerdir.” ve Ö14: “Çocuklar her ne kadar Türkçe alfabeyle okuma yazma öğrense de ana dilinde olmayan sesleri okumakta özellikle yazmakta zorlanıyor. Okulda öğrendiği sesleri o harfe en yakın harfe benzeterek yazıyor.” ifadeleri dikte çalışmalarındaki harfleri ayırt edememe sorununu açıkça desteklemektedir.

Dikte çalışmaları yapılırken karşılaşılan sorunlar incelendiğinde dördüncü olarak karşılaşılan sorun büyük-küçük harf ayırımına dikkat etmemektir. Katılımcılardan Ö5: “Arap alfabesinde büyük-küçük harf ayırımı yoktur. Bu yüzden öğrenciler büyük harf ve küçük harfe dikkat etmeden yazarlar.” şeklinde, Ö18: “İki dil arasındaki noktalama işaretleri ve büyük harf konularında sorun yaşanabiliyor.” şeklinde ve Ö15: “Cümle

içinde sürekli büyük-küçük harf kullanımı yapıyorlar. Kelimenin bazı harfleri büyük bazılarını küçük yazıyorlar. Öneğin, teLEFon gibi.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki bulguların dışında katılımcıların dikte çalışmaları esnasında karşılaştıkları sorunlara örnekler verecek olursak; Ö17: “Türkçede dikte yaparken yaşanan sorunların başında harfleri bitişik yazma gelmektedir çünkü Arapçada harfler birbiriyle bağlantılı olarak yazılmaktadır. Harfler düzgün yazılmıyor ve okurken zorlanılmaktadır.” , Ö15: “Defterin herhangi bir yerinden başlıyorlar, kaldığı yerden yazmak gibi bir düşünce oluşmadı. Kelimelerin arasına boşluk koymuyorlar.” , Ö6: “Yazı yazarken yaptıkları bir hata da kelimeler arasında hiç mesafe bırakmıyorlar. Cümle sayfa sonuna geldiğinde cümleyi nasıl böleceğine karar veremiyor, aynı şekilde kelime sayfa sonuna sığmadığında, kelimeyi bölmesi gerektiğinde hece hece ayıramıyor. İki ve ya üç harften oluşan heceler kafalarını karıştırıyor.” , Ö18 ise “Yazılarının gerçekten kötü olduğunu ve düzeltme yoluna gitmediklerini söylemeliyim.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Ayrıca noktalama işaretlerinin kullanımında çok fazla sorun olduğunu belirten katılımcılar da olmuştur.

4.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna Ait Bulgular

Tablo 6.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna Ait Sonuçlar

Tema	Alt Tema	f
Karşılaşılan sorunlara ilişkin öneriler	Günlük hayatta Türkçe kullanılması	15
	Görsel ve işitsel materyaller	12
	Okula başlamadan Türkçe öğretimi	10
	Öğretmen ve aile eğitimi	8
	Bol tekrar yapma	7
	Okuma yazma öğretimi yöntem değişikliği	5
	Okul öncesi eğitim ve aile desteği	5

Tablo 6’ ya göre, Türk alfabesi ve Arap alfabesi arasındaki farklardan kaynaklanan yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ilişkin bulgular sırasıyla, günlük hayatta Türkçe kullanılması (n=15), görsel ve işitsel materyaller (n=12), okula başlamadan Türkçe öğretimi (n=10), öğretmen ve aile eğitimi (n=8), bol tekrar yapma (n=7), okuma yazma öğretimi yöntem değişikliği (n=5), okul öncesi eğitim ve aile desteği (n=5) şeklindedir.

İlk okuma yazma öğretiminde Türk alfabesi ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde katılımcılar tarafından üzerinde en fazla durulan öneri öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi aktif olarak kullanmaları gerektiğidir. Ö17: “Türkçeyi öğrenmeleri ve daha kolay yazmaları için günlük hayatta da Türkçeyi daha çok konuşmaları ve okumaları gerekmektedir. İzlediği şeylerden, okudukları kitaplara kadar Türkçe olmalıdır. Kulak aşinalığı oldukça hem okuma hem de yazma kolaylaşacaktır.” , Ö8: “Yıllardır ülkemizde bulunan aile bireylerinin tümünün Türkçe konuşma, anlama ve hayatın akışında bunu kullanmaları oldukça önemli yol almamızı sağlayacağı kanısındayım.” ifadeleri günlük hayatta Türkçe kullanımının önemini yansıtmaktadır.

Türk alfabesi ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde katılımcılar tarafından üzerinde en fazla durulan diğer bir öneri eğitim-öğretim sürecinde görsel ve işitsel materyallerin sıklıkla kullanılmasıdır. Katılımcılardan Ö20: “Eğitim-öğretim yapılırken öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edilmelidir. Ders anlatımları mutlaka görsel ve işitsel araç-gereçlerle desteklenmelidir.” , Ö18: “Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretiminde interaktif ve görsellerin bol olduğu ders materyallerinin uygulamalı öğretim teknikleri ile verilmesi çözüm önerisi olarak sunulabilir.” görüşleri belirtilmiştir.

Türk alfabesi ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinden bir başkası öğrencilerin eğitim sistemine girmeden önce Türkçe öğrenmelerinin sağlanmasıdır. Ö15: “Öğrencilere küçük yaşlarda Türkçe eğitimi verilmelidir ve konuşamayanlar ilkokula alınmamalıdır.” , Ö10: “Öğrencilere okula başlamadan önce Türkçe dil eğitimi verilmesi zorunlu olmalıdır.” , Ö16: “Arap öğrencilere okuma yazma öğretiminde çok fazla sorunla karşılaşmaktadır. Bunun için öncelikle Türkçe konuşma öğretimi yapılmalıdır.” ifadeleri bu bulguyu desteklemektedir.

Türk alfabesi ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinden bir tanesi de öğretmen ve ailelerin eğitilmesidir. Ö15: “Her şeyden önce öğretmenler eğitilmelidir. Alın bu çocuklara Türkçe okuma yazma öğretin! diye dayatma yapılmamalıdır.” , Ö20: “İşin ehli olmayan, bu konuda hiçbir eğitim almamış öğretmenlerden Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilere okuma yazma öğretmesi beklenmemelidir..” , Ö11: Türkçe öğretimini sadece öğrenci boyutunda düşünmemek lazım. Sonuçta bu çocuklar eve gidince yine Arapça konuşuyorlar. Çözüm önerisinde bulunmak gerekirse ailelerin eğitimi üzerinde durulmalıdır.” , Ö1: “Çoğu veli öğrencilerin okul dışı etkinliklerinde Arapçaya ağırlık vermekte bunun için veliler daha bilinçli hale getirilmelidir.” şeklinde katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir.

Türk alfabesi ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri arasında bol tekrar yapma önemli bir diğer etkidir. Katılımcılardan Ö20: “İlk okuma yazma öğretimi sırasında dikte ve okuma çalışmaları sıklıkla yaptırılmalıdır.” ve Ö7: “Hatalı söylediği, yazdığı ve ya öğrendiği kelime ve ya cümleler bol bol tekrar ettirilerek doğrusu öğretilmelidir.” ifadelerinde bulunmuşlardır.

Türk alfabesi ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerisi olarak ilk okuma yazma öğretim yönteminin ve mevcut programın değişmesi de katılımcılar tarafından çözüm olarak sunulmuştur. Ö6: “Okuma yazma öğrenemeyen öğrencilerimiz için öğretmenlerimiz kendi yöntem ve tekniğini geliştiriyorlar. Ben de ‘ba-sa-ra’ yönteminin faydalı olduğunu gördüm. Başka arkadaşlarımda da hece yöntemini kullandığını gördüm.” , Ö2: “Ülkemizde ses temelli öğretilen okuma yöntemi yabancı uyruklu öğrencilerin okuma yazma öğrenmesinde kolaylık sağlamıyor. Tümünden gelim ile önce cümle sonra kelime sonra hece verilerek yapılan öğretimin kalıcı ve kolay olacağını düşünüyorum.” , Ö20: “Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin okuma yazma öğretim yöntemi aynı olmamalıdır. Suriyeli öğrencilerin ana dilinden farklı bir dilde okuma yazma öğrenmeye çalıştıkları göz önüne alınarak farklı bir okuma yazma öğretim programı hazırlanmalıdır.” ifadeleri belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde Türk alfabesi ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözümlerinden bazıları ise okul öncesi eğitim ve ailenin öğrenciye olan desteğinin artırılmasıdır. Konuyla aynı doğrultulu olarak Ö1: “Birinci sınıfa başlamadan önce mutlaka okul öncesi eğitim zorunlu tutulmalıdır.” , Ö14: “Yaşanılan problemi aşmak için aile desteği gerekiyor. Ailenin de Türkçe konuşmayı öğrenmesi işi kolaylaştıracaktır” ve Ö8: “Bu konudaki çözüm önerim öğrencinin ilkokula gelmeden önce okul disiplini içinde kreşlerden başlayarak Türkçe öğrenmesidir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Türk alfabesi ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin öneriler katılımcılara göre çok fazla çeşitlenmektedir. Bu önerilere örnek verecek olursak; Ö15: “Sınıflarda buluna yabancı öğrenci mevcudu azaltılmalıdır.” , Ö6: “Öğrenciye anında dönüt-düzeltilme verilmelidir.” , Ö18: “Öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşamda kullanabilecekleri oyun, gezi, alışveriş, kültürümüzü tanıtan eğlenceli aktiviteler vb. durumlara uygun programlı dersler yapılabilir.” , Ö9: Okuduğunu anlama ve konuşulana anlama çalışmaları yapılmalı.” ifadelerine yer verilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, sınıfta geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde Arap alfabesi ve Türk alfabesi arasındaki farklardan kaynaklanan sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen birinci ve ikinci soruya verilen cevaplar kapsamında sesli ve sessiz harflerden kaynaklanan ve en çok karşılaşılan sorunlar olarak harflerin telaffuzunda zorlanma, harfleri karıştırma, Arap alfabesinde bulunan harfe benzetme olarak üç alt tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde en fazla harflerin telaffuzunda zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sonucu destekleyici bir bulgu olarak; Uygun (2020) yaptığı çalışmada ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrencilerin en fazla ‘ı, i, o, ö, u, ü, b, ç, d, ğ, j, p, ş’ harflerinde zorlandıkları belirlemiştir. Aynı şekilde Biçer ve Babayiğit (2023) de yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kan ve Yeşiloğlu (2017); Kırmızı vd. (2023) da araştırmalarında; sesi/harfı okuma

aşamasında çocukların bazı sesleri tam olarak çıkaramamasının Arapça ve Türkçe arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatür incelendiğinde direkt olarak Türk ve Arap alfabelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin çalışmanın çok az olduğu görülmektedir. Ayrıca harfleri hem tek başına seslendirirken hem de hece, kelime ve metin okuma esnasında kendi alfabelerindeki en yakın harfe benzeterek okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine ulaşılan başka bir sonuç da öğrencilerin harf, hece, kelime ve metin okuma esnasında kendi konuşma tarzlarında olduğu gibi gırtlaklarını kullanarak okuma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen üçüncü soruya verilen cevaplar kapsamında sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi yaparken Arap ve Türk alfabelerinin okunması ve yazılmasında akış yönünden kaynaklanan problemler incelendiğinde satırı sağdan sola kullanma, defteri sondan başa doğru kullanma, harfi ve sayıları ters yazma, heceyi ters okuma en çok karşılaşılan problemler olarak belirtilmiştir. Aynı sonuçlara konuyla ilgili literatürde en kapsamlı çalışmaları yapan Polat (2019) da benzer bir sonuç olan, sıklıkla karşılaşılan bir sorunun dildeki yazma farklılıklarının olması ve yazının akış yönü sağdan sola, bizim yazı sistemimizin tam tersi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kırmızı vd. (2023) ise; harflerin yönünü yanlış yazmaktadırlar, çünkü Latin alfabesine aşinalıkları oldukça azdır şeklinde aynı sonuca ulaşmıştır. Kan ve Yeşiloğlu (2017) da araştırmalarının bulgular kısmında harflerin tersten yazıldığı ve defter düzeninin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcılara yöneltilen dördüncü soruya verilen cevaplar incelendiğinde dikte çalışmaları esnasında en çok karşılaşılan sorunlar olarak sesli harfleri atlama, harfleri karıştırma, duyduğu harfi ayırt edememe, büyük-küçük harfe dikkat etmeme katılımcılar tarafından frekansı en yüksek sorunlar olarak belirlenmiştir. Uygun (2020) yaptığı çalışmada, ana dili Türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrenciler arasında okumayı öğrenip yazmayı öğrenemeyen öğrenciler bulunduğu tespit edilmiştir. Kan ve Yeşiloğlu (2017), dikte çalışması esnasında ünlü harfleri yazmama, harfleri birbiriyle karıştırma bulgularına ulaşmıştır.

Kırmızı vd. (2023) bulguyu destekler şekilde çalışmalarında, göçmen öğrenciler yazma konusunda pek çok sorun yaşamaktadırlar. Öğrenciler okuduklarını yazmakta ve dikte çalışmalarında zorlanmaktadır. Öğrencilerin yazılarında noktalama işaretlerini kullanamadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada az sayıda katılımcı tarafından belirtilmiş olsa da; “harfleri boyutlarına uygun yazmama, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, sayfa düzenini sağlayamama, dikteyi çok yavaş yapma ve harflere çok baskı yaparak söylendiğinde doğru yazma, kelimeler arası mesafeyi ayarlayamama, ya tamamen bitişik yazma ya da çok fazla boşluk bırakma, harfleri satıra yerleştirememe, satırı sürdürememe” gibi sorunlara Kan ve Yeşiloğlu (2017) de ulaşmıştır.

Bu araştırmada belirtildiği üzere sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretirken karşılaştıkları sorunların dil ve alfabeye farklılığı olduğuna paralel bir şekilde Toprak (2018), araştırmasındaki “Yabancı bir toplumda eğitim dilinin, eğitim sisteminin, kullanılan alfabeye türünün farklı olması başarıda önemli derecede rol almaktadır” ve “Suriyeli çocukların eğitim başarıları Suriye’deki eğitim başarılarıyla karşılaştırıldığında başarı yarı yarıya kadar düşmüştür. Bu durum iki ülke arasında kullanılan farklı alfabelerden olduğu düşünülmektedir.” ifadeleri ulaşılan sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen son soru olan beşinci soruya sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öneriler analiz edildiğinde ise katılımcılar tarafından verilen cevapların çeşitli araştırmalardaki ulaşılan sonuçlarla çok benzer olduğu ve birbirini desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin günlük hayatta Türkçe kullanmalarının sağlanması Kan ve Yeşiloğlu (2017), Uygun (2020), Biçer ve Babayiğit (2023); görsel ve işitsel materyallerin kullanılması Polat (2019), Karadaş (2017), Türker ve Göçmenler (2020) çalışmalarıyla aynı sonuca ulaşmıştır.

Öğrencilerin eğitim sistemine girmeden ve okula başlamadan önce Türkçe öğrenmeleri gerektiği Ertuş (2017), Uygun (2020), Türker ve Göçmenler (2020) çalışmaları ile aynı sonucu vermiştir. Öğretmenlerin ve ailelerin çeşitli yollarla eğitimi yine Ertuş (2017), Polat (2019), Türker ve Göçmenler (2020), Kırmızı vd. (2023) çalışmalarında da yer almıştır. Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilere aynı okuma yazma öğretim yönteminin ve

materyallerin kullanılmaması gerektiği ve Suriyeli öğrencilere özgü alternatifler üretilmesi gerektiği de çalışma kapsamında ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Okuma yazma öğretimi yönteminin üretilmesi gerektiği Karadağ (2017), Uygun (2020), Türker ve Göçmenler (2020) tarafından desteklenmiştir. Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin doğrudan birinci sınıfa başlamamaları, önce okul öncesi eğitim almaları ve öğretmene aile desteğinin de sağlanması gerektiği de, Polat (2019), Uygun (2020), Kırmızı vd. (2023) çalışmalarında dile getirilmiştir Bu çalışmayla paralel olan ve katılımcılar tarafından belirtilen sonuçları da yine fazla sınıf mevcudu, Polat (2019); bol tekrar yapma, anında dönüt düzeltme Kan ve Yeşiloğlu (2017) desteklemektedirler.

ÖNERİLER

1. Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak materyallerin görsel-işitsel nitelikte olması, birden fazla duyu organına hitap etmesi, günlük yaşantıda sık karşılaşılan içerikleri içermesi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi ve eğlenceli etkinliklerden oluşması sağlanmalıdır.
2. Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin kullanacağı basılı materyaller; basit yönergeler içeren, gerekirse çift dilli ve bol etkinlikli ders kitapları ile çalışma kitapları şeklinde hazırlanmalıdır. Bu materyallerin amacına uygun kullanımı için, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deneyimi olmayan sınıf öğretmenlerine yönelik kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.
3. İlk okuma yazma öğretiminin bağımsız okuma aşamasında, öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri öğrenebilmeleri için resimli ve renkli sözlükler hazırlanmalıdır. Cümleler ve okuma-anlama metinleri, öğrencilerin günlük hayatta sıkça duyduğu ve aşina olduğu Türkçe kelimelerle oluşturulmalı ve bu kelimeler resimlerle desteklenmelidir.
4. Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, lisans eğitimi sürecinden itibaren bu alana yönelik yetiştirilmelerine önem verilmeli; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri sağlanmalıdır.
5. İlk okuma yazma öğretiminde, Türkçenin okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel becerisine eşit oranda ağırlık verilmeli ve her birinin gelişimi için özel çaba gösterilmelidir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmaya katkı oranı %60'tır. Katkı sağladığı alanlar: kavramsallaştırma, veri toplama, biçimsel analiz, araştırma, metodoloji, kaynak taraması, yazım – orijinal taslak hazırlama ve düzenleme.

Yazar 2: Araştırmaya katkı oranı %40'tır. Katkı sağladığı alanlar: kavramsallaştırma, metodoloji, yazım – inceleme, düzenleme ve danışmanlık.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Makalenin Türkçe 'sinin okuma ve düzeltme gerektiren konularda hiçbir desteğini esirgemeyen Arzu GÜLEÇ' e teşekkür ederim.

ÇATIŞMA BEYAN

Geçici Koruma Altında Suriyeli Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Arap ve Türk Alfabelerinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi” başlıklı makalemizle ilgili olarak herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiyle mali çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 5, Number: 3. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185825>

- Biçer, M. ve Babayigit, Ö. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ana dili arapça olan çocukların ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi* (ABED), 4(1), 1-15. <https://www.ahibilge.com/wp-content/uploads/2023/06/1-15.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J.W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (third ed.). Thousand Oaks. Sage.
- Dolapcioglu, S. ve Bolat, Y. (2021). The education issues of Syrian students under temporary protection status. *Research in Education*. vol. 109, no. 1, pp. 3–19. <https://doi.org/10.1177/0034523719892019>
- Emin, M. N. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar (Ankara İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Ertuş, G. (2017). *Suriyeli sığınmacı çocukların Türk eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Franklin, C. ve Ballan, M. (2011). Reliability and Validity in Qualitative Research. İçinde Thyer, B.A. (Eds.), *The Handbook of Social Work Research Methods* (ss.273-292). SAGE Publications, Inc.
- Hammersly, M.(1992). *What's wrong with ethnography*. New York: Routledge.
- GİGM. (2025, Ocak 30). Göç idaresi genel müdürlüğü- istatistikler/geçici koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.
- Ghreiz, E. (2020). The Syrian Refugee Crisis in Jordan: Challenges and Future Opportunities for NGOs. İçinde J. Beaujouan ve A. Rasheed (Eds.), *Syrian Crisis, Syrian Refugees Voices from Jordan and Lebanon* (pp. 119-137). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-35016-1>
- LeCompte, M. D.Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research.*Journal of Educational Research*, 52, 31–60.<https://doi-org.proxy.lib.sfu.ca/10.3102/00346543052001031>
- Kan, M. O., ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(3), 519-533. <https://doi.org/10.16916/aded.331270>
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Karkın, V. ve Yazıcı, Ö. (2015). Arap baharı 'nın Suriye'ye yansması ve Türkiye'ye sığınan mülteciler (Gaziantep Örneği). 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. Cilt: 4 Sayı: 12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/367636>
- Kirk, J., ve Miller, M. L.(1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Kırmızı, F., Bozovalı, H., Cingöz, E. ve Hira, M. (2023). Göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(3), 348-399. <https://doi.org/10.29250/sead.1356457>.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Ed.), California: Sage Publications.
- McMillan, J. ve Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence-based inquiry* (7 ed.). Pearson.
- Polat, A. (2019). *Yabancılarla (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma eğitimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Rygiel, K.ve Baban, F., Ilcan, S. (2016).The Syrian refugee crisis: The EU-Turkey 'deal' and temporary Protection. Vol. 16(3) 315 –320. *Global Social Policy*. DOI: 10.1177/1468018116666153

- Rafuls, S. E., ve Moon, S. M. (1996). Grounded theory methodology in family therapy research. In D. H. Sprenkle & S. M. Moon (Eds.), *Research methods in family therapy* (ss. 64–80). The Guilford Press.
- Şahin, F. ve Boylu, E. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(2), 343-359. DOI: 10.7822/omuefd.802581.
- Smeekes, A.; Onkun, S.; Verkuyten, M.; Çelebi E.; Ceren Acartürk, C.; Onkun, S. (2017). Social identity continuity and mental health among Syrian refugees in Turkey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 52:1317–1324. DOI 10.1007/s00127-017-1424-7
- Taşcı, H. C. (2023). *Fırsat eşitliği bağlamında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi (Yalova Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yalova Üniversitesi, Yalova.
- Toprak, A. (2018). *Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin kültürel adaptasyonu (Siirt örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Türker, M. S. ve Göçmenler, H. (2020). Suriyeli öğrencilere Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies – Education*. 15(6), 4549-4568. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46107>.
- Uygun, S. (2020). *Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2014). Submission by the United Nations high commissioner for refugees for the office of the high commissioner for human rights’ compilation report—Universal periodic review—The Republic of Turkey. <http://www.refworld.org/pdfid/5541e6694.pdf>. Accessed 5 April 2016
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2023). Global trends report: Forced displacement in 2023. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>