



SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ OLMAK: SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Sevilay BULUT*

Özlem KANAT SOYSAL**

Demet GÜLÇİÇEK***

Geliş Tarihi: Şubat, 2018

Kabul Tarihi: Haziran, 2018

Öz

Bu araştırmada, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklarla Türkçe derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları durumları betimlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yöntem olarak durum çalışması (case study) seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı şehirlerde görev yapan ve sınıflarında Suriyeli sığınmacı öğrenciler bulunan 14 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler; Ankara, Bursa ve Muğla'da ortalama 23 yıldır öğretmen olarak çalışmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan bireysel, yüz yüze, yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme formunda 20 açık uçlu soru yer almıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinin ardından 3 temaya (Temel Sorunlar, Türkçe Dersine İlişkin Sorunlar, Çözüm Yolları) ve 5 kategoriye (İşleyişe İlişkin Sorunlar, İletişime İlişkin Sorunlar, Uyuma İlişkin Sorunlar, Programa İlişkin Sorunlar, Öğretmenlerin Geliştirdiği Sorun Çözme Yolları) ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, özellikle Türkçe derslerinde öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçemedikleri (çoğunlukla) için büyük sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Suriyeli sığınmacı öğrenciler.

BEING A TURKISH LANGUAGE TEACHER OF SYRIAN REFUGEE STUDENTS: CHALLENGES AND ISSUES

Abstract

The purpose of this research article was to identify the challenges encountered in teaching Turkish language to refugee students in public primary schools. To investigate the research problem in more detail, it was designed within the framework of qualitative case study methodology. Participants of the study were composed of 14 classroom teachers working at

* Arş. Gör.; Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fak., Eğitimin Kültürel Temelleri Böl., bulut1087@gmail.com.

** Arş. Gör.; Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fak., Eğitimin Kültürel Temelleri Böl. osoysal@ankara.edu.tr.

*** Arş. Gör.; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fak., Türkçe Eğitimi ABD, dgesen@mehmetakif.edu.tr.

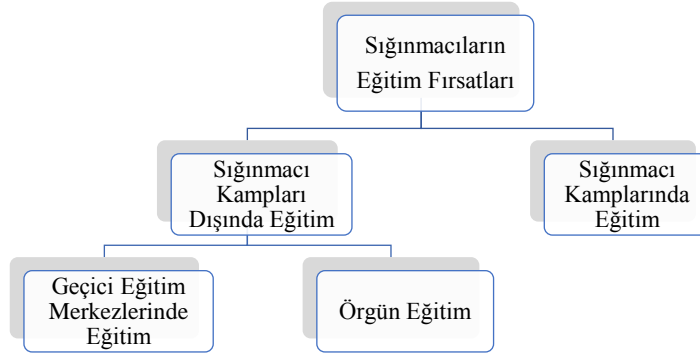
public primary schools in various cities (Ankara, Bursa and Muğla) in Turkey and having Syrian refugee students in their classes. An open-ended questionnaire with 20 questions was developed by the researchers and used as data collection tool. Individual, face-to-face and semi-structured interviews were conducted with classroom teachers at their schools. After analyzing the obtained data, findings were collected under 3 topics: 'Basic Challenges, Challenges related to Turkish Language Course and Their Solutions' and 5 categories 'Challenges in the Teaching-Learning Process, Challenges of Communication, Challenges of Compliance, Challenges related to the Curriculum, Solutions of Teachers to Overcome the Challenges'. Results reveal that refugee students, particularly in the Turkish language courses, are involved in the same curriculum process with Turkish students without any additional support for their integration. Teachers signify the fact that they do not know how to solve the language problems of the refugee students. Moreover, teachers emphasize that they face major challenges mostly because they have not confronted with any in-service training opportunity on teaching Turkish language to foreigners so far.

Keywords: Turkish language education, Syrian refugee students.

1. Giriş

Sığınmacılara sunulan eğitim olanakları sığınmacı kamplarında ve bu kampların dışında sürdürülen çalışmalar olmak üzere iki ana koldan yürütülmektedir. Sığınmacı çocuklara kamp dışında, GEM-Geçici Eğitim Merkezlerinde veya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında olmak üzere iki farklı yol izlenerek eğitim hizmeti sunulmaktadır. Emin (2016: 23), kamp dışında çok daha büyük bir kitlenin olmasının eğitim hizmetlerinin kampların dışında da yürütülmesine neden olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle MEB tarafından çıkarılan 2014/21 sayılı sayılı *Yabancılar Yönelik Eğitime ve Öğretme Hizmetleri Genelgesi*yle kamp dışında eğitim hizmeti sunulmasının sağlandığını belirtilmiştir. Böylece, Suriyeli çocuklar için geçici eğitim merkezlerinde kendi dillerinde, programlarında ve hatta kendi milletlerinden gönüllü öğretmenlerden eğitim alabileceklerdir. Bir diğer önemli eğitim hizmeti, yabancı kimlik numarasına sahip Suriyeli çocuklara Türkiye'deki devlet okullarında okuma hakkı tanınması olmuştur. Ancak Suriyeli aileler daha çok kendi dillerinde ve kendi milletlerinden öğretmenlerle eğitim gerçekleştirilen Geçici Eğitim Merkezlerine gitmeyi tercih etmektedir. Bununla birlikte örgün eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden Suriyeli öğrenciler de bulunmaktadır. Ayrıca genelge, Suriyeli çocukların okula yerleştirilmeleri ve eğitim haklarına erişimlerinin takibi konusunda İl/İlçe Eğitim Komisyonları kurulmasını öngörmektedir. 2014/21 numaralı Genelge'nin yürürlüğe girmesiyle Suriyeli çocukların eğitim hakkına erişiminde bazı gelişmeler yaşanmıştır. İl ve ilçelerde oluşturulan denklik komisyonlarına ek olarak, Geçici Eğitim Merkezlerine ve devlet okullarına Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) şifreleri yollanmış ve Suriyeli çocukların kayıtları yapılmaya başlanmıştır. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) Suriyelilerin kamp dışında da kendi dillerinde eğitim alma imkânı sunmakla birlikte bu

merkezlerde de yine bazı sorunlar yaşanmaktadır. Hizmet şeması aşağıdaki biçimde özetlenebilir:



Tablo 1: Eğitim Hizmeti Şeması

Yapılan çalışmalar, kamplarda ve örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinin birbirinden farklı olduğunu işaret etmektedir. Bazı çalışmalar, kamplarda verilen eğitimin kamp dışında verilen eğitimden daha iyi düzeyde olduğu yönündeki görüşleri içermektedir. Bu çalışmalar, aynı zamanda kamp dışında verilen eğitimde ciddi düzensizliğin ve boşlukların olduğu sonucuna ulaşmıştır (Emin, 2016; Seydi, 2013). Benzer bir sonuç İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015)'nün raporunda da yer almıştır. 2014 yılından itibaren önemli adımlar atılmasına karşın Türkiye'deki Suriyeli sığınmacı çocukların çoğunluğuna, özellikle de kampların dışında yaşayanlara, eğitim hizmeti sunma konusunda henüz başarılı olunamadığı ifade edilmiştir. Kamp dışındaki Suriyeli sığınmacı aileler yapılan görüşmelerde, çocuklarının okula gitmelerinin önünde pek çok engel olduğunu belirtmiştir. Bunların en önemlileri dil, ekonomik zorluklar ve toplumsal uyuma/uyumsuzluk olarak ifade edilmektedir.

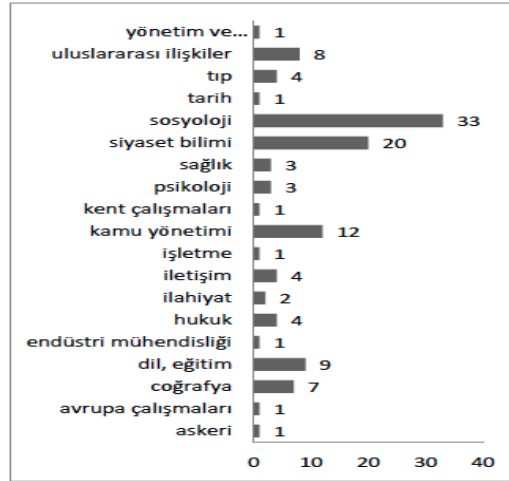
Suriyeli sığınmacı aileler ve öğrencilerle gerçekleştirilen kamp alanı ve kamp dışındaki eğitimlere yönelik değerlendirme çalışmalarında, ailelerin dil ve iletişim sorunundan ötürü Geçici Eğitim Merkezlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öte yandan Türkiye'ye uyum sağlayabilmek için bilinçli olarak Türk okullarına giden öğrenci oranının yalnızca %25 olduğu, bu öğrencilerin de Türkçeyi öğrenmeleri için yeterli olanağın kendilerine sunulmadığını belirttikleri görülmektedir (Gün ve Baldık, 2017). Dil sorununun yanı sıra sığınmacı çocukların okullarda yaşadığı sorunlar pek çok çalışmada benzer biçimde dile getirilmiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018), Suriyeli öğrencilerin farklı etnik ve kültürel yapılarından dolayı okullarda uyum sorunu, eğitim ortamlarında dil ve iletişimden kaynaklanan Türkçeyi anlamama, okuduğunu anlamama, arkadaşlarıyla iletişim kuramama sorunlarını yaşadıklarını belirlemiştir. Levent ve Çayak (2017), okul yöneticileriyle yaptıkları çalışmalarında okul yöneticileri; Türk eğitim sistemine entegre edilen Suriyeli öğrencilerin okullarda karşılaştıkları sorunların; dil, iletişim,

uyum, denkliğin sağlanamaması ve eğitimin planlanamamasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin örgün eğitime katılmasının gerek Suriyeli öğrenciler gerekse Türk öğrenci ve öğretmenler için farklı sorunları da beraberinde getirdiği belirlenmiştir. Bu durumda en önemli sorunların öğrencilerin okula uyum süreçlerinde yaşandığı söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda yaşanan bu sorunlar açık bir şekilde ortaya konmuştur. (Şimşir ve Dilmaç, 2018; Aykırı, 2017; Gencer, 2017; Gün ve Baldık, 2017; Levent ve Çayak 2017). Aykırı (2017), Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada; Suriyeli öğrencilerin sınıflarındaki Türk öğrencilerle, Suriyeli velilerinse öğretmenler ve Türk velilerle sağlıklı iletişim kuramadığını; bu sorunların çözümünde uyum etkinlikleri yapmanın gerekli görüldüğünü belirlemiştir. AFAD (2014) raporuna göre kamp dışında yaşayan 6-11 yaş arası Suriyeli çocukların yalnızca %14'ü eğitime devam etmektedir. UNICEF (2016) raporuna göre ülke genelinde yaklaşık 325.000 Suriyeli çocuk okula ya da geçici eğitim merkezlerine kayıtlıdır (Bu sayı toplam Suriyeli öğrenci sayısının yalnızca %22'sine karşılık gelmektedir.). Kayıt oranlarında %50 artış olduğu görülse de Türkiye'deki Suriyelilerin sayısındaki artış dikkate alındığında çok sayıda çocuğun eğitim sisteminin dışında kaldığı çıkarımında bulunulmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının 19.07.2017 tarihli Yabancı Uyruklu Öğrenciler konulu kararı ile geçici eğitim merkezlerinde 15 saat zorunlu Türkçe dersinin verildiği, bu doğrultuda Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik önemli bir adım atıldığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda Geçici Eğitim Merkezinde eğitim alan Suriyeli öğrencilerin kademeli olarak Bakanlığa bağlı resmi okullara kaydedilmesini ve geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasını planladıklarını duyurmuşlardır. Bu bağlamda 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren geçici eğitim merkezlerine anasınıfı, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kayıtlarının yapılmamasına, sözü edilen yaş düzeyindeki öğrencilerin Bakanlığa bağlı örgün eğitim kurumlarına kaydedilmesine karar verilmiştir (MEB, 2017).

Selvin (2016), Türkiye'de Suriyelilerle ilgili yürütülen bilimsel çalışmaların çeşitli açılardan yansımalarını belirlemeyi amaçlayan araştırmasında 116 çalışma raporu ve makaleyi incelemiştir. Yapılan çalışmaların disiplinlere göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur:



Tablo 2: Suriyeli Sığınmacılarla İlgili Yapılan Çalışmaların Disiplinlere Göre Dağılımı (Selvin, 2016: 20).

Şekil 2’de de görüldüğü üzere, bu araştırmanın bulgularına göre Suriyelilerle ilgili olarak eğitim konusunda yapılan çalışmaların sayısı; sosyoloji, siyaset bilimi ve kamu yönetimi alanlarında yapılanlara oranla düşüktür. 2016 yılından günümüze değin Suriyeli öğrencilerle ilgili çalışmaların sayısında artış olsa da yaşanan eğitim sorunlarında değişiklik olmadığı anlaşılmaktadır.

Mercan-Uzun ve Bütün (2016) okulöncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların durumlarına ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıfında Suriyeli öğrenci olan 6 okulöncesi öğretmeniyle görüşme yapmıştır. Pek çok sorunun yaşandığını dile getiren öğretmenler, en ciddi sorunun dil bilmeme konusunda yaşandığını vurgulamıştır. Türkçe bilmeyen çocuklar öğretmenleri ya da akranlarıyla iletişim kuramamaktadırlar. Bu ise onları yalnızlaştırmaktadır. Öte yandan okulun kendilerine kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerilerden yoksun kalmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler ise kendilerini sığınmacı çocukların eğitimi konusunda yeterli görmemekte; çocukların gelişim ve uyumlarına katkı sağlayamadıklarını düşünmektedirler. Erdem (2017), sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır, bunun yanı sıra öğretmenlerin sorunların çözümünde genellikle öğrencileri görmezden geldiklerini, onlara yönelik öğretim yöntemi, araç-gereç kullanmadıklarını belirlemiştir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016: 215), ilkokullarda eğitim alan yabancı uyruklu çocukların öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öne çıkan bazı sorunları belirlemiştir. Bu belirlemede dil sorunu ilk sırayı almaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma-yazma bilmemeleri nedeniyle öğretmenler, önemli iletişim sorunları yaşadıklarını dile getirmiştir. İletişim sorunları beraberinde davranış sorunlarını da getirmektedir. Erdem (2017: 37), sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan

sınıf öğretmenleriyle yaptığı görüşme ve gözlemlerde yaşanan temel sorunun dil sorunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dil bilmemesinden kaynaklanan iletişim sorunları öğrencilerin zamanla Türkçeyi öğrendiğinde aşılabilsede okuma-yazma eğitimi ve okuduğunu anlama sorunu kısa sürede aşılamamaktadır.

“Çevre ile iletişim olanaksızlaştığı anda, ikinci bir dil, yani içinde bulunulan toplumun konuştuğu dil öğrenilmek zorundadır. O halde ikinci dili öğrenmenin ilk ve en önemli nedeni yeni toplumda yerini alma isteğidir. Yani topluma uyum sağlama isteği duymayan, hatta yabancı kültüre yaklaşmamakta direnen bir kimse bile o toplumun dilini öğrenmesi gerektiğini er geç görecektir. Çünkü istese de istemese de o toplumda yaşam sürdürmenin ilk gereği dildir. İkinci dil iki şekilde öğrenilebilir: Okulda (suni olarak) veya "sokakta", yani çevre ile dolaysız temas ile (doğal olarak)” (Tokdemir, 1999: 21).

MEB ve diğer ilgili kurumların Suriyeli çocuklar için mobil uygulamalar ve çeşitli üniversitelerin dil merkezleriyle Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için çeşitli çalışmalar yürüttüğü anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi’ni amaçlayan iki yıl ile sınırlı PICTES projesi oluşturulmuştur. Proje çalışmalarına 03.10.2016 tarihi itibarıyla başlanmış, proje ile Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminin artırılması, onlara verilen eğitimin kalitesinin artırılması ve eğitim kurumları ile personellerinin kapasitelerinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2016). Proje kapsamında 500 rehber öğretici, psikolog, sosyolog Suriyeli öğrenciler için okul rehberliği ve danışmanlığı yapmış, 15.000 öğreticiye; göç, eğitim, geçici koruma, psikolojik destek konusunda oryantasyon yapılmış, idari personele yönelik eğitimler düzenlenmiş, Suriyeli öğrencilere yönelik akademik destek kursları, Türkçe dil kursları açılmış, okullara ilgili araç-gereç desteği sağlanmıştır (Tüzün, 2017). Yine proje kapsamında çeşitli illerde Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının artırılması için UNICEF ile birlikte eylem planı hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Gün ve Baldık, 2017). Dil öğretmenleri ve öğretmenlere verilen oryantasyon eğitimleri üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları tarafından verilmiştir. Çoban Sural ve Gürel Arı (2017), sözü edilen eğitimi veren öğretim elemanlarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretim elemanlarının çoğunun; verilen hizmet içi eğitimin duyuru, düzenleme, eğitimin içeriği açılarından eksiklikleri olduğu, eğitim alan öğretmen sayısı ve eğitim ortamının yetersizliğinden ötürü eğitimlerin beklenen hedefine ulaşamadığı, eğitim alan öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eksik donanıma sahip olmaları ve bu işi geçici görmelerinden ötürü isteksiz davrandıkları, görüşünde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında yer alan çalışmalar, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde dil, iletişim ve buna bağlı olarak uyum sorunlarının çözümünün önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin eğitim yaşamlarında özellikle Türkçe derslerinde etkin olma durumları, buna bağlı iletişim ve etkileşim süreçlerinin niteliğini belirlemek de önemlidir. Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere “Sığınmacı öğrencileri olan Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorun ve durumlar nelerdir?” sorusunun yanıtlanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yanıt aranan alt araştırma soruları ise:

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen ya da bilgisi sınırlı olan Suriyeli öğrencilerle dil derslerini nasıl yürütmektedir?

Türkçe dersi bağlamında yaşanan sorunlar ve Türkçe öğretmenlerinin bu sorunların çözümüne ilişkin çabaları nelerdir? biçiminde sıralanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmanın hedefi; sınıflarında sığınmacı öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerini yürütme süreçlerini derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklarla Türkçe derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları durumları betimlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011: 77), durum çalışmasının bir ya da birden çok durumun ayrıntılı incelenmesine olanak sağladığını dile getirir. Bu ayrıntılı inceleme bütüncül bir yaklaşımla ve sürece katılan bireyler, durumlar, ortam özellikleri vb. incelenen durum üzerindeki etkisine de odaklanmayı beraberinde getirir. Creswell (2013: 97), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak adına gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı şehirlerde görev yapan ve sınıflarında Suriyeli sığınmacı öğrenciler bulunan 14 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler; Ankara, Bursa ve Muğla’da ortalama 23 yıldır öğretmen olarak çalışmaktadır ve araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında biyoloji (1), işletme (1), Türk dili ve edebiyatı (1) bölümlerinden mezun olanların yanı sıra öğretmen okulu (2) mezunları da bulunmaktadır. Diğer 9 öğretmen eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezundur.

Katılımcı olarak belirlenen öğretmenlerin sınıflarında Suriyeli öğrencilerinin olması öncelenmiştir. Böylece deneyimlerinden yola çıkarak Türkçe derslerinde karşılaştıkları durumlara ilişkin derinlemesine paylaşımlar yapmaları sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler; amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç; çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:108). Farklı illerde, farklı dinamiklere sahip okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşmak araştırmada zengin veri sağlamak adına önemli görülmüştür.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler katılımcı öğretmenlerin sayısı doğrultusunda *Ö.1.*, *Ö.2.* biçiminde kodlanmış, araştırmada öğretmenlerin adlarına yer verilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırmada başvurulan temel veri toplama yöntemi görüşmedir. Yıldırım ve Şimşek (2012:166), görüşmenin bireylerin bilgi, düşünce, tutum ve davranışlarıyla bunlara ortam hazırlayan nedenler arasındaki bağın kurulmasına olanak sağlayan bir teknik olduğunu dile getirir.

Durum çalışmalarında bir ya da birkaç durumu belirli sınırlar içinde bütüncül ve derinlemesine çözümlene temele alınmaktadır. Veri toplama sürecinde de bu amaç doğrultusunda çok boyutlu, farklı derinlikte ve farklı türde veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Patton (2014: 341), görüşmelerin insanlarda doğrudan gözlenemeyen durumları ortaya çıkarmada kullanılan bir yöntem olduğunu vurgular. Bir insanın aklından geçenleri açığa çıkarmak, geçmiş yaşantılarına ilişkin bilgi edinmek, olaylara yükledikleri anlamları ortaya koymak gibi amaçlar için görüşme yöntemine başvurulmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan bireysel, yüz yüze, yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Araştırmacının Rolü:

Araştırmacılar, Türkçenin anadili olarak öğretimi konusunda lisans ve lisansüstü eğitim almış akademisyenlerdir. Lisans düzeyinde Türkçe ve edebiyat dersleri yürütmüş ve yürütmektedirler. Anadili öğretimi konusunda çeşitli akademik çalışmaları ve araştırmacı olarak sorumluluk aldıkları projeler vardır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve sosyal bir olgu olan mültecilik konusunda duydukları kişisel ve akademik ilgi bu çalışmayı gerçekleştirmelerinde etkili olmuştur.

Araştırmacıların yaşadıkları şehirde (Ankara) mülteci aileler yoğun biçimde bulunmaktadır. Mülteci ailelerin çocukları bu çevredeki okullarda öğrenim görmektedir. Araştırmacılar mülteci öğrencileri olan öğretmenlerle de etkileşim içindedir. Bu etkileşim süreci araştırmacıların, öğretmenlerin özellikle öğrencileriyle sınıf içi iletişim kurması bağlamında çeşitli sorunlar yaşadıklarına tanıklık etmelerini sağlamıştır. Bu çalışmaya yön veren de bu etkileşim süreci olmuş, özellikle Türkçe derslerinde öğretmenlerin ve çocukların ne tür durumlarla karşılaştıklarını betimlemek araştırmacılar tarafından araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

Görüşme formu:

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacıların ayrı ayrı hazırladığı görüşme soruları bir araya getirilerek soru havuzu oluşturulmuştur. Sonraki aşamada bu havuzdan araştırma amacına yönelik veri sağlama olasılığı yüksek olanlar belirlenmiştir. Oluşturulan taslak formla 2 sınıf öğretmeniyle pilot görüşmeler yapılmış ve işlemeyen sorular düzeltilmiş ya da formdan çıkarılmıştır. Görüşme formunun son biçiminde 20 açık uçlu soru yer almıştır.

Verilerin çözümlenmesi:

Verilerin çözümlenebilmesi için öncelikle görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilmiş ve içerik çözümlenmesi yapılmıştır. Deşifreden elde edilen metinlere yapısal kodlama uygulanmış ve her bir sorunun yanıtı oluşturan metinler birbirinden ayrılmıştır. Veriler okunurken belli cümleler/paragraflar içeriği doğrultusunda kodlanmıştır. Daha sonra tüm metinde ortaklaşan kodlar bir araya getirilerek bir üst basamak olan kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan kategoriler tekrar ele alınarak daha genel bir basamak olan temalara ulaşılmıştır. Bu aşamada ortaya çıkan tema ve kategori düzenine Tablo 3'te yer verilmiştir. Yapısal kodlamanın ardından görüşmelerin çözümlenmesinde tümevarımsal bir yol izlenmiş ve öğretmenlerin verdiği yanıtlardan yola çıkılarak yapılan betimsel kodlama işlemi sonrasında önce kodlara ardından kategorilere ve son basamakta belli temalara ulaşılmıştır. Betimsel kodlamada amaçlanan konuyu tanıttıcı, görüşlerin özünü veren sözcüklerin atamasına dayanır. Bu yolla amaçlanan veri indirgemesi değil, konunun özüne inebilmektir. Çalışmayı gerçekleştiren her araştırmacı kodlamayı önce bireysel olarak gerçekleştirmiş sonrasında ise yaptığı kodlamaları diğer araştırmacılarınsıyla karşılaştırmıştır. Böylece yapılan kodlamadan ilgili anlamın çıkarılıp çıkarılamayacağı konusunda da görüş birliği sağlanmıştır. Kategori ve tema hiyerarşisine ait tabloya aşağıda yer verilmiştir.

TEMEL SORUNLAR
<p>İşleyişe İlişkin Sorunlar Hizmet içi Eğitim Sorunları Öğrencilerin Okullara/Sınıflara Yerleştirilme Sorunları</p> <p>İletişime İlişkin Sorunlar</p> <p>Uyuma İlişkin Sorunlar Öğretmenlerin uyum sorunları Öğrencilerin uyum sorunları Diğer öğrenci velilerinin uyum sorunu</p>
TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN SORUNLAR
<p>Programa İlişkin Yaşanan Sorunlar İçerik Bağlamında Eğitim Öğretim Etkinlikleri Bağlamında</p> <p>Kaynaklara İlişkin Yaşanan Sorunlar</p>
ÇÖZÜM YOLLARI

Tablo 3: Tema, Kategori ve Alt Kategorilere İlişkin Tablo

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Temel Sorunlar

Temel sorunlar temasının altında *İşleyişe İlişkin Sorunlar*, *İletişime İlişkin Sorunlar* ve *Uyuma İlişkin Sorunlar* kategorileri yer almaktadır.

3.1.1. İşleyişe İlişkin Sorunlar

Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, öğretim süreçlerine dâhil olması için izlenen yollarla ilgili öğretmenlerin dile getirdiği bazı temel sorunlara bu tema altında yer verilmiştir. Bu süreçlerde karar verme organı olarak devletin belli kurumlarının çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler bu süreçten doğrudan etkilenen gruplar olmasına karşın verilen kararlarda dolaylı bir temsillerinin olduğu anlaşılmaktadır. İşleyişe ilişkin sorunlar; öğretmenlerin sürece ilişkin bilgilendirilmesi, eğitilmesi ve öğrencilerin okullara yerleştirilmesinde karşılaşılan sorunları kapsamaktadır.

Hizmet İçi Eğitim Sorunları:

Öğretmenler, Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitilmesi konusunda bir hazırlık sürecinden geçmektedir. Bu hazırlık, belli dönemlerde verilen hizmet içi eğitimleri işaret etmektedir. Bu eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri temelde ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki sınıfında Suriyeli öğrenci olmasına karşın eğitim almadığını dile getiren öğretmenlere aittir.

“Bu tarz bir eğitimden haberimiz yok. Katılmadık da.” Ö.1.

“Böyle bir eğitim almadım.” Ö.2.

“Haberdar değiliz. İnegöl’de bildiğim kadarıyla uygulanmadı.” Ö.3.

“Herhangi bir kuruma katılmadım bununla ilgili.” Ö.7.

“Bu göç olayı hizmet içi eğitim gerektiriyor, hazırlıksız yakalandık biz. ... Bu konuda eğitim almadım.” Ö.5

“Bu eğitimlerin bazılarında haberdar oldum. Ancak katılma fırsatım olmadı.” Ö.6

Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında ya da sonrasında, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda eğitim almadıkları düşünüldüğünde sınıflarında Türkçe bilmeyen çocuklarla örgün eğitim yaşantılarını sürdürmelerini beklemek öğretmenlerin de belirttiği üzere hazırlıksız yakalanmak olarak nitelenebilir.

“Herhangi bir eğitim almadım ama alsaydım teorik düzeyde kalırdı. Her şey okulda öğreniliyor.” Ö.10

Bir öğretmene hizmet içi eğitimlerin teorik olması nedeniyle uygulamada işe yaramayacağı öngörüsünü dile getirmekte ve süreçte öğrenmenin anlamlı olabileceğini belirtmektedir. Bu noktada hizmet içi eğitimlerin, uygulamaya dönük katkısının olmadığı eleştirisinin yapıldığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra eğitim aldığını belirten öğretmenler gerek eğitimin süresine gerekse içeriğine ilişkin bazı eleştiriler getirmiştir.

“Geçtiğimiz sene aldık öyle bir eğitim. Çok kısa bir süre oldu ama bu konuyla ilgili fazla bir faydası olmadı yani.” Ö.12.

“Mesleğe başlamadan önce bir eğitim almadık. Ancak geçen yıl iki haftalık seminer aldık ancak bir faydasını görmedik.” Ö.3.

“Ben sınıf öğretmenliği mezunuyum yani bu alanda daha önce herhangi bir çalışmam olmadı, eğitim de almadım. Fakat bize 10-15 günlük bir seminer verildi. Bunların bize katkısı çok fazla olmadı, hiç olmadı da diyemem. Çünkü bizim öğrencilerimizin seviyesi daha alt bir seviyede ve çocuklar olduğu için öncesinde bir eğitimleri olmadığı için sıkıntılar çekiyoruz.” Ö.4.

Sığınmacı öğrencilerin yerleştirildiği okulların bazılarında öğretmenlere belli konularda hizmet içi eğitim verilmiştir. Öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığının Suriyeli öğrencilerin eğitimleri için düzenlediği hizmet içi eğitimlere katıldığını belirtmiştir. Ancak bu eğitimlerin,

çocukların özellikleri ve hazırbulunuşluklarına uygun olarak tasarlanmadığı için etkili olmadığı, öğretmenlerin sürece ilişkin sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır.

Hizmet öncesi eğitimlerinde farklı anadili konuşan öğrencilerle dil derslerini yürütmeleri doğrultusunda eğitimler almayan öğretmenlerin, bu gereksinimlerinin hizmet içinde giderilmesi gerekebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu ve benzeri durumlarda nitelikli ve sürekli hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Verilen hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dönük olması ve öğrencilerin gereksinimlerine göre biçimlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin Okullara/Sınıflara Yerleştirilme Sorunları:

Öğretmenler sınıflarında 3 ile 5 arasında değişen sayıda Suriyeli öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir. Ancak bu öğrencilerin gerek okullara gerekse sınıflara yerleştirilmesinde izlenen yol konusunda bazı sorunlar olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir.

“Şimdi uyum sağlasalar bir sorun yok. Benim sınıfımda 3 öğrenci var. Hepsi birbirinden farklı. Biri hemen uyum sağladı diğer bir kız öğrenciyle çok sorun yaşadık.” Ö.14.

“Şöyle herhangi bir oryantasyon çalışması olmadığı için ya da bu çocuklar bodoslama olarak okula geldiği için sıkıntılar yaşanıyor. ... Zorlu bir adaptasyon süresi oluyor. Yani olumsuz etkileri daha fazla.” Ö.4.

Öğretmenler öncelikle başlı başına yeni bir kültüre katılan çocukların okul ortamına da uyum sağlayabilmesi için sistemli bir süreçten geçmeleri gerektiğini, bunun sağlanmadığı durumların eğitim ortamlarına olumsuz yansımalarının olduğunu dile getirmiştir. Sınıflara yerleştirilme noktasında belirlenen tek ölçüt yaş düzeyi olarak sınırlandırıldığında ve öğrencilerin gelişim düzeyi, sosyal uyum becerileri, daha önceden aldıkları eğitimin niteliği gibi durumlar göz ardı edildiğinde yerleştirildikleri okul ya da sınıfa uyum sağlamalarının zorlaştığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, öncelikli olarak çocukların uyum sağlamalarındaki engellerin belirlenip çözüme kavuşturulmasına yönelik çabalara girişmek yerinde olacaktır.

“Yapılan çocukların yaş düzeylerine göre sınıflara yerleşmelerini sağlamak. Bu uygulama doğru değil. Her sınıfta bir iki tane olunca öğretmen de ona yeterince zaman ayıramıyor. Eğitim öğretimleri gecikiyor.” Ö.6.

“... farklı seviyedeki öğrencilerin (dil sınıflarında) bir arada tutulması. Mesela sınıfımda 10 öğrenci varsa 10’u da çok farklı düzeylerde. Birinin konuşma becerisi

dahi yokken biri ile dilbilgisi işleyebiliyorum. Farklı seviyedeki öğrencilerle aynı anda aynı ders saatini paylaşmak inanılmaz zor.” Ö.11.

Öğrencilerin bu süreçte sınıflara yerleştirilmelerinde gözetilen tek ölçütün yaş düzeyi olduğu öğretmenler tarafından yinelenmektedir. Bu ise öğretmenlerin dil düzeyleri farklı olan öğrencilerle ilgilenirken fazladan zaman ayırmasını gerekli kılmakta bu ise öğretim etkinliklerinin aksamasına yol açmaktadır. Bu durumlar, sığınmacı öğrencilerin dersten verim alamaması sonucunu da beraberinde getirmektedir.

Öğretmenlerin dile getirdiği bir başka durum, Suriyeli öğrencilerin yerleştirildiği okulların seçimine ilişkindir. Öğretmenler, bazı okulların bu sürecin dışında tutulmasını haksızlık olarak yorumlamaktadır. Bu dağılımda sistematik bir sürecin işletilmediği ya da bazı okulların kasıtlı seçildiğine ilişkin düşünceleri olduğu da dile getirilmiştir.

“Bizde şöyle bir kuşku var. Sanki Suriyeli çocuklar bizim okulumuza yönelmiş gibi bir kuşku yaşıyoruz. Çünkü okul müdürümüz toplantılara katıldığı vakit diğer okullarda bu kadar yığılma olmadığını görüyor. O zaman adres tespiti yapıyoruz, o adreste mi oturuyor diye bakıyoruz. Şöyle bir bilgi var Suriyeli çocuklar istediği okula gidebilir gibi bir bilgi var. Bu yığılmanın bizim okulda olması neden burada yığılma oluyor diye bizde bir alınganlık yaratıyor. Okul müdürü Milli Eğitime eşit paylaşımda bulunulması için tavsiyede bulundu.” Ö.5

Öğretmenler Suriyeli öğrencilerin okullara ve sınıflara yönlendirilmesinde izlenen yöntemin işlevsel olmadığını ve eğitim öğretim etkinliklerini olumsuz etkilediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından paylaşılan bu durum, sığınmacı öğrencilerin okullarda istenmeyen öğrenci grubu olarak görülmesine neden olurken buna bağlı olarak gelişen tutumlar diğer öğrenciler ve ailelerin sığınmacı öğrencileri sınıf/okullarda istememesine yol açabilmektedir. Bu ise eğitim öğretim yaşantılarının işletilmesine ilişkin sorunların yanı sıra ciddi sosyal sorunlara da yol açabilmektedir.

3.1.2. İletişime İlişkin Sorunlar

Öğretmenlerin dile getirdiği sorunların başında iletişim konusunda yaşanan sorunlar gelmektedir. Öğretmenler, sürece katılan tüm gruplarla birebir etkileşim içinde olduğundan bu tür sorunlara daha çok tanıklık etmektedir. Bu durumu öğretmenlerin, sığınmacı öğrenciler ve onların velilerinin yanı sıra sınıflarındaki diğer öğrenciler ve onların velileriyle yaşadıkları iletişim sorunları olarak belirttikleri görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilişkili olarak;

“Sınıfımızda dilimizi bilmeyen öğrenciler var. Onlarla iletişim kurmak anlaşmak zor. Bu nedenle kendimizi biraz daha adapte etmeye çalışıyoruz. Zorlandığımız çok nokta var.” Ö.1.

“İlk başlarda iletişim kurmakta çok zorlanıyordum çünkü söylediğim hiçbir şeyi anlamıyorlardı. Çevremizde gördüğümüz nesnelere adlarını dahi bilmiyorlardı.” Ö.4.

Suriyeli öğrenciler, eğitim kurumlarına yeterli dil becerilerini kazanmadan geldiği için öğretmenler, onlarla iletişim kuramamaktadır. Derslerde öğretmenlerin basit ifadelerini bile anlayamayan çocuklar, derse ve dersteki etkileşime katılamamaktadır.

“Fazla iletişim kuramıyoruz. Rehber öğretmen sayesinde iletişim kurabiliyoruz ya da ailesinden birisi varsa o biçimde. Çocuk zamanla dili öğreniyor yavaş yavaş ondan sonra daha rahat iletişim olanağı buluyoruz.” Ö.12.

Öğretmenler, öğrencilerle dillerini bilen başka bir öğretmen aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Ancak bu öğretmene ders dışı süreçlerde başvurulabilmektedir. Derste ise birbirlerinin dilini bilmeyen öğretmenler ve öğrenciler iletişim süreçlerini işletememektedir. Böyle bir ortamda derslerden verim sağlanması olanaklı değildir.

“Suriyeli bir kız çocuğu 6 ay hiç konuşmadı. 6 ayın sonunda benimle konuşmaya başladı. Diğer erkek çocuk da 4-5 ay sonra iletişim kurmaya başladı.” Ö.3.

Tokdemir (1999: 23), motivasyon etkeninde en belirleyici unsurun, o dili anadil olarak konuşan gruba dahil olma isteği olduğunu belirtmiştir. Alıntıda sözü edilen öğrencinin motivasyonunun olmaması, gruba katılmama ve iletişim kuramama durumunu beraberinde getirmiş olabilir. Dil bilmemekten kaynaklanan iletişim sorunlarını aşmak için öğretmenler ve öğrencilerin birlikte uzun zaman geçirmesi gerekmektedir. Bunun sağlanmadığı durumlarda öğrenciler uzun süre konuşmadan ya da derse katılmadan sınıf içi etkileşimlerden uzak kalabilmektedir.

Eğitimin iletişim odaklı bir eylem olduğu düşünüldüğünde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlanamamasının eğitim sürecini olumsuz etkileyeceği öngörülebilir. Bu durumda iletişimin önündeki en büyük engelin sığınmacı öğrencilerin aşamadıkları dil bilmemeye bağlı iletişim sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu çocuklar, diğer öğrencilerle eğitim programının öngördüğü dersleri alırken bir yandan da Türkçeyi öğrenmeye çalışmaktadır. Bu noktada her anlamda yaşatlarının gerisinde oldukları ve aynı sınıfta olmalarına karşın hem sosyal etkileşim konusunda hem de eğitim kazanımları konusunda onların gerisinde kaldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, çocuklar ve aileleriyle iletişim kurmaya çalışırken Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Bu sorunların üstesinden gelmek üzere Arapça ve Türkçe bilen diğer öğretmenlerden yardım almak zorunda kaldıklarını da belirtmektedirler.

“Temel sorun iletişim. Çocuklarla iletişim ve ailelerle de. İletişim kuramıyoruz. Kursak da Arapça bilen bir başkası yoksa çok zorlanıyoruz yani.” Ö.2.

“Şu anda yok. Ama kendi imkânlarımızla okulumuzdaki rehber öğretmenin Arapça bilmesi sayesinde biraz daha rahat iletişim kurabiliyoruz.” Ö.11.

“Veli de çocuk da benden yazılı yönerge istiyor. Diyor ki komşum var ve Arapça biliyor ben ona çevirmesini söylüyorum o şekilde bir aracı kullanıyoruz.” Ö.12.

Okul ortamında öğrencilerle ve öğrencilerin aileleriyle sağlanmaya çalışılan iletişim, bir aracı yardımıyla sürdürülmektedir. Bu aracı kimi zaman Arapça bilen bir öğretmen ya da ailenin komşusu olabilmektedir. Bu durum, basit konuların paylaşılmasında bile uzun zaman harcanmasına yol açabilmektedir.

Öğrencilerin birbiriyle iletişimi;

“Diğer öğrencilerle iletişim kurmaları için çaba sarf ediyoruz. Ancak iletişimlerini pek sağlıklı değil.” Ö.7.

“Şimdi uyum sağlasalar bir sorun yok. Benim sınıfımda 3 öğrenci var. Hepsi birbirinden farklı. Biri hemen uyum sağladı diğer bir kız öğrenciyle çok sorun yaşadık. Çocuk sürekli sınıfta gezdi arkadaşlarına vurdu. Yani dersi çok kötü etkiledi bozdu bizi. Bu 3 öğrenciden birinde sorun yok. Bizim öğrencilerle konuşup oynuyor, geziyorlar. Ancak kız çocuğu hiç iletişim kurmadı, agresif, ama bizim çocuklarımız ona şiddet göstermedi. Kabul ettiler onu. Bizim çocuklarımız onlara karşı hiç olumsuz tepki göstermedi. Diğerleri de sessizdi uysal gözüküyordu belki de uyum sağlayamadığı için ama ben oyunlara sokarak yavaş yavaş alıştırdım.” Ö.3.

İletişime dayalı uyum sorunları, zamanla daha ciddi sorunlara neden olabilmektedir. Yukarıdaki alıntıdan anlaşılan, iletişim sorunu yaşayan öğrencilerin kendi içlerine kapandığı ve saldırganlaştığıdır.

“Şöyle, bizim ve diğer okullardaki arkadaşlarımdan gözlemlediğim kadarıyla, onların da Suriyeli öğrencileri kendi aralarında biraz Gettolaşıyorlar. Kendi aralarında iletişim kuruyorlar diğer Türk öğrencilerle iletişim kurmaları yok ya da Türkçe iletişim kurma gereği dahi duymuyorlar. Kendi arkadaş çevreleri ile diğer göçmen arkadaşları ile iletişim kuruyorlar genelde. Bu da büyük bir sıkıntı aslında.” Ö.4.

“Bu çocuklar kümeleşiyorlar. Sanki tuvalet ihtiyaçları varmış gibi dışarı çıkıyorlar, diğer sınıflardaki çocuklar da çıkıyorlar ve bir küme oluşturuyorlar. Biz ders yaparken, bunun sonradan farkına varıyoruz, koridorları geziyorlar, boş sınıflara girip çıkıyorlar. Daha sonra farkına vardık böyle örgütleniyorlar.” Ö.5.

Yukarıdaki anlatılardan, sığınmacı öğrencilerin Türkçe konuşamamasından kaynaklanan iletişim sorunlarının, onların içe kapanmasına ve gruplaşmalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu durumu *gettolaşmak*, *örgütlenmek* gibi sözcüklerle ifade etmektedir. Bu ifadelerden bu tür gruplaşmaların, kontrol edilemeyen etkileşimlere yol açtığı için olumsuz karşılandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler kontrol edemedikleri bu tür durumları tehlikeli olarak görmekte ve değerlendirmektedir.

“En temel sorun şimdi Suriyeli çocuklar kendi aralarında gruplaşıyorlar, bizim çocuklar kendi aralarında gruplaşıp onları dışlama duygularına sahipler. Yani sınırdan olsa bile ayrışma var. Sıra arkadaşı seçiminde bile nahoş bir durum oluşuyor çocuklarımızda. Biz ikna etmeye çalışıyoruz, konuşuyoruz. Teneffüslerde her iki milletin çocukları da gruplaşıyor biz aralarına katmaya çalışıyoruz. Bizim çocukları ikna ederek bu ayrışmayı ortadan kaldırmaya çalışıyoruz ama zor oluyor.” Ö.11.

Bu gruplaşmaların bir diğer sonucu, Türk öğrencilerin de Suriyeli öğrencileri kendi gruplarına katmaması ve ötekileştirmesidir. Bu durumlar, sınıf ve okul içinde ayrışmalara yol açabilmektedir.

“Çocuklar kendi aralarında çok farklılık gösteriyorlar. Bazı çocuklar çok dış dönük ve konuşma becerisi daha fazla gelişmiş. Günlük hayatında bir şekilde duyduğu şeyleri anlamlandırabiliyor, tekrar edebiliyor. Bazı çocuklar çok içine kapanık. Okula geliyor işte sınıfta en arkaya oturuyor, bütün gün orada oturuyor sonra ders zili bitiyor evine gidiyor.” Ö.12

Sınıflarda yaşanan gruplaşmalar ve buna bağlı ayrışma, bireysel anlamda Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine katılamamasına ve okula gelmeyi bir zorunluluk olarak görmesine yol açmaktadır. Okula gelen sığınmacı öğrenciler, hiçbir etkileşimde bulunmadan okulda zaman geçirip evlerine gidebilmektedir. Bu anlamda, eğitim süreçleri amacına ulaşamamaktadır.

Uyum sağlamanın temelinde iletişimin yattığını dile getiren Mert ve Çıplak (2017: 77), bu gerekçeyle okul içi iletişimi en etkili ve verimli biçimde gerçekleştirmenin öğretmen ve idarecilere düşen önemli bir sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrencilerin başlangıçta anlaşılama endişesiyle sınıftaki öğrencilerle iletişime

geçmekte çekimser kaldığını dile getiren Sarıtaş ve diğerleri (2016: 225), bu durumun kendi aralarında dışa kapalı bir birliktelik oluşturmaya yol açtığını de belirlemelerine ekler. Fakat aynı zamanda öğrencilerin, yaşadıkları çevredeki etkileşimleri nedeniyle Türkçeyi çok çabuk öğrenebildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak velilerle iletişim kurmak daha uzun sürmektedir. Benzer biçimde bu çalışmada da öğretmenler gözlemlerinden yola çıkarak Suriyeli öğrencilerle diğer öğrenciler arasında farklı nedenlere dayanan iletişim sorunları olduğuna dikkat çekmiştir. Bu ise gruplaşmalara, dışlamalara ve ötekileştirmelere neden olabilmektedir.

3.1.3. Uyuma İlişkin Sorunlar

Sığınmacı öğrencilerin okula uyum sağlaması konusunda öğretmen ve sınıftaki diğer öğrencilerin yanı sıra ailelerin de uyum sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin uyum sorunları:

“Tabii zorlandığımız konular, her derste zorlandık. Dil bilmiyoruz, Arapça dil bilmiyoruz, iletişim kuramıyoruz. Daha çok mimiklerle, yüzümüzü kullandık, beden hareketlerini kullanarak, dokunarak onları kabullendiğimizi gösterdik, onları kazanmaya onlarla barış ortamı kurmaya gayret ettik.” Ö.5.

“Google çeviri var. Ders sürecinde onlara ayrı bir zaman ayırmak mümkün olmuyor. Belki mümkündür ama bizim donanımımıza bağlı biz o kadar donanımlı değiliz.” Ö.11.

Öğretmenlerin uyum sorununu çözmek için bireysel olarak çabaladığı; bütün çabalarına karşın yeterince çözüm üretilmediği görülmektedir. Bu durumda öğretmenin kendini çaresiz ve yetersiz olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin uyum sorunları:

“Kendilerini ifade edemedikleri için saldırgan, küskün bir ruh hali içindeler. Bu sorunları gidermeleri için Türkçe öğrenmeleri zorunlu.” Ö.2.

“En temel sorun bu öğrencilerin bir adaptasyon süreci yaşamadan direkt okullara yönlendirilmesi.” Ö.11.

“Önce Türkçe öğrenmeleri için Suriyeli çocukların bir sınıfta toplanması ve Türkçeyi öğrenmesi lazım. Şimdiki uygulama pek sağlıklı değil.” Ö.13.

Uyum sorunu yaşayan sığınmacı öğrencilerin bazı ruhsal bozukluklar yaşayabildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bu durumun aşılmasında temel olarak bu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin sağlanması gerektiğini dile getirmektedir. Sarıtaş ve diğerleri (2016: 215-216), yabancı uyruklu öğrencilerin ilkökul düzeyinde karşılaştıkları sorunları saptayan çalışmalarında,

uyum sorunun en önemli nedenlerinden birinin Türkçe konuşamamalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler için derslerin anlamlı olması ve çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri adına önceliğin dil öğretimine verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Diğer öğrenci velilerinin uyum sorunu:

“Özellikle veliler bu Suriyeli çocukları dışlıyorlar, öyle bir iklim yaratıyorlar. Mesela sıra arkadaşını seçerken Suriyeli çocuklar ile oturmasın gibi seçeneklerde bulunuyorlar. Biz de bunu dillendiriyoruz. Bir kaotik ortamdaki geldiklerini, savaş ikliminden geldiklerini söylüyoruz, kabullenmemiz gerektiğini, önyargısız o da bu yeryüzünün insanıdır korunması gerekir. Onun ruhsal durumunu iyi bilmemiz lazım, benimsememiz lazım, çocukların da o şekil benimsemesi gerekiyor şeklinde konuşuyoruz.” Ö.5.

Suriyeli öğrencilerin okullara yerleştirilmesi konusunda öğretmenlerin yaşadığı kaygı ve rahatsızlığın benzerinin bazı velilerde de olduğu görülmektedir. Bu konuda ne öğretmenler ne de veliler bilgi sahibi olmadığı ve süreçte uyuma yönelik destek almadığı için bu tür sorunların yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Bu ise özellikle sosyal anlamda dışlanan grupların okulda içe kapanmasına, iletişim süreçlerinin aksamasına ya da hiç başlatılamamasına neden olabilmektedir. Bu durumun aşılabilmesi daha ciddi toplumsal sorunları da beraberinde getirebilir. Bu anlamda önceliğin sağlıklı iletişimin temel ögesi olan dil becerilerinin gelişimine verilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. Türkçe Dersine İlişkin Sorunlar

Farklı bir anadili konuşan öğrencilerle Türkçe derslerini yürütmenin, öğretmenler açısından hangi durumları beraberinde getirdiği önemli görülmektedir. Türkçeyi anadili olarak öğreten öğretmenlerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde ne tür durumlarla karşı karşıya kaldıklarını ortaya çıkarmak araştırmanın temel hedeflerinden biridir.

3.2.1. Programa İlişkin Yaşanan Sorunlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anadili öğretiminden farklı programların, ders kitapları ve yaklaşımların izlenmesi gerektiği bilinmektedir. Ancak bu özellikleri taşıyan bir programın olmamasından ötürü öğretmenler, sınıflarında anadili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanan eğitim programını izlediklerini dile getirmiştir. İçerik, kullanılan araç gereçler, öğretim yöntemleri ve değerlendirme etkinlikleri bağlamında sınıfın genelinin göz önünde bulundurulduğunu, farklı bir uygulamanın yapılmadığını ifade etmişlerdir.

3.2.1.1. İçerik Bağlamında

Türkçe derslerinde dil becerileri ve dilbilgisi kurallarının öğretimine ilişkin çalışmalar yürütüldüğü öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ancak yine bu noktada öğretmenler,

Suriyeli öğrencilerle diğer öğrenciler arasında ciddi farklılıklar olmasına karşın aynı içeriğin ele alındığını belirtmiştir.

Dil becerilerine ilişkin olarak;

“Tabii yazmaları daha zor. Geçen yıl okuma yazmayı öğrettiğim bir öğrencim vardı. Okuduktan sonra anlamaya da iki sene içinde başladı. Yetişebiliyor çocuklar.” Ö.1.

“Bu öğrenciler okumayı öğrendiler. Yazmayı değil de. Okuyorlar ama anlamıyorlar, Türkçeyi anlamadıkları için. Bizim anlattıklarımızı da anlayamıyorlar.” Ö.3.

“İlk başlarda gelen yönergeleri anlayamıyorlardı. Anlamadıklarını da şuradan anlıyorum söylediğim şeyi tekrar ediyorlardı. Örneğin ben soru soruyorum: “Adın ne?” cevap verirken aynı şekilde sorumu tekrar ediyordu “Adın ne?”. Verdiğim sorulara cevap alamıyordum. Ya da emir verdiğim zaman mesela “Ayağa kalk.” “Kitabını kapat.” Şekline bunları gerçekleştiriyorlardı.” Ö.4.

“Okumayı öğrettik ancak çok yavaş okuyorlar. Okul genelinde de öyle yani çat pat okuyorlar çok iyi okuyan yok Suriyeli öğrenciler olarak.” Ö.13.

Dil becerilerinin anadili öğretimine uygun biçiminde ele alınması, sığınmacı öğrencilerin okumayı öğrenmesi ancak okuduğunu anlamlandıramaması sonucunu doğurmuştur. Çocukların yaptığı, yazılı kodları çözmekten öteye geçememektedir. Okuma metinlerini sesletebilmekte ancak metinlerin içerdiği anlama erişememektedir. Bu ise okuma eylemiyle gerçekleştirilmesi amaçlanan durumlardan uzaktır.

“Ders kitaplarındaki metinleri ilk başta anlamlandırmaları tabii ki de mümkün değildi. Çünkü çocuklar okuma yazma dahi bilmiyorlardı. Okumanın dışında konuşma, iletişim becerisi kurma gibi yönleri de yoktu. Okuma-yazma öğrettikten sonra, günlük hayatını idare edebilecek kadar konuşma becerisi kazandırdıktan sonra yavaş yavaş metinlere geçmeye başladık. Tabii metinler yaşlılarının okuduğu metinler değil. Basit metinler iki üç cümleden oluşan kısa metinler. Bunlara bir şekilde işte metinlerden sorduğumuz sorulara cevap verebiliyorlar artık o düzeydeler.” Ö.4.

Bu şekilde ailesi ile de iletişim kurmuyor. O çocuk mesela konuşma becerisi gelişmemiş, ona cümle kavramını dahi aktaramıyorsunuz. Basit cümleleri dahi aktaramıyorsunuz.” Ö.12.

Okumayı öğrenen öğrenciler sonrasında metinlerle buluşturulmuş ancak metinleri anlamlandırma konusunda sorunlar yaşamıştır. Öğretmenler bu durumu, çocukların dinleme konuşma gibi diğer dil becerilerine bağlamaktadır. Aileleri ve çevreleriyle Türkçe iletişim

kurmayan çocuklar, Türkçenin konuşulduğu ve yazılı biçimde sunulduğu bağlamları anlamlandıracak donanıma da sahip olamamaktadır.

“Görsel ya da yazınsal etkinliklere katılım oluyor fakat anlatım, sözlü anlatımlarda çok kısa, devrik cümleler kuruyorlar. Kelime dağarcıkları yok, imgeler oluşmuyor. Diğer çocuklar gibi olmuyor. Biz de küçükken Arapça öğrendik, harfleri öğrendik. Okuma-yazma var ama anlamını bilmiyoruz. Bu çocukların durumu da böyle.” Ö.5.

Bu bağlamda Ö.5'in verdiği örnek dikkat çekicidir. Arapça metinlerle buluşma süreçlerini -dini metinler- anımsatan bu öğretmen, metinlerin sesletilebilmesini ancak anlaşılmasını bu biçimde bağdaştırmıştır.

Dilbilgisine ilişkin olarak;

“Dilbilgisi konusunda sınıfta Türkçe öğretiminde ne uygulanıyorsa onlara aynısını uyguluyoruz.” Ö.1.

“Normal öğrencilere verdiğimiz kuralları bunlara da veriyoruz.” Ö.2.

“En basitinden cümlenin büyük harfle başlaması, sonuna nokta konulması vs. gibi sürekli dile getiriyoruz. Soru işareti... sürekli tekrar...” Ö.3.

“Okuma parçası üzerinde çalışıyoruz. Örneğin büyük küçük harf kullanımını noktayı göstererek, özel cins ismi örneğin Türkiye Suriye büyük yazılır metinden göstererek anlatıyoruz. Ayrıca dilbilgisi anlatmıyoruz.” Ö.7.

Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşıldığı üzere, Türkçenin yapısını ve kurallarını henüz bilmeyen Suriyeli çocuklarla anadili Türkçe olan, okula gelmeden önce anadilinde dinleme ve konuşma becerisini kazanmış, dilin kurallarını doğal bir çevrede ve farkında olmadan öğrenen çocuklar için tasarlanmış programa göre öğretim yapılmaktadır. Bu ise büyük zorlukların ve sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Öte yandan öğrencilerin Türkçeyi temel düzeyde bile bilmemesi, programın içeriğinin (dilbilgisi kuralları, noktalama işaretleri vb.) uygulanmasını olanaksız kılmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin günlük yaşamlarının ve akranlarıyla olan ilişkilerinin etkisiyle konuşma becerilerinin geliştiği, sonrasında ise okuma becerisini kazanabildikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin söylemlerinden anlaşıldığı üzere okuduğunu anlama ve yazma becerileri en güç edinilen becerilerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin dinleme becerisine ilişkin doğrudan bir bilgi vermediği ancak öğrencilerin yönergeleri anlayamamasından okuduğunu anlamada olduğu gibi dinlediğini anlama konusunda da sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bütün bu değerlendirmelerden yola çıkarak Türkçe öğretimine yönelik olarak

işe koşulan programlarla farklı bir anadili konuşan çocukların örgün eğitime katılmasını sağlamanın olanaklı olamadığı anlaşılmaktadır.

3.2.1.2. Eğitim Öğretim Etkinlikleri Bağlamında

Ders Araç-Gereçleri:

Türkçe öğretiminde en yaygın kullanılan araçlar; ders kitapları ve kitaplardaki metinlerdir. Öğretmenler, Türkçe derslerinde Suriyeli çocuklara yönelik olarak farklı metinler kullanmaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Bu metinlerin seçimi ve kullanımı öğretmenlerin bireysel çabaları doğrultusunda şekillenmektedir.

“Sınıftaki programı uyguluyoruz. Özel olarak seçilmiş bir kitap ya da kaynak yok. Sınıfta diğer öğrenciler için ne varsa onlar için de aynısını uyguluyoruz.” Ö.1.

“Basit Türkçe içeren, resimli, şekilli, büyük puntolu kitaplar öneririm.” Ö.2.

“Onlara kitap seçerken daha çok böyle kısa cümlelerin olduğu hikâye kitabı tarzında değil de hani bu 1. sınıf çocuklarının okuduğu kitapları seçmeye çalışıyorum ben anlamlandırabilmeleri için.” Ö.4.

Öğretmenler, Türkçe derslerinde kullandıkları kaynaklardan söz ederken öğretim programının sağladığı olanakları kullandıklarını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra yaş düzeyi daha düşük olan çocuklara yönelik kitaplardan yararlanabildiklerini de belirtmişlerdir.

“Önce sınıftaki kitap okuma etkinliklerinde onları dışlamadan kitaplarımızı onlara da açıyoruz. Bizde sayısız kitaplar var, çocukların bol miktarda olan sınıf kitaplığındaki kitaplardan seçme hakkı vardır. Bizim çocuklarımız nasıl seçiyorsa onlar da seçimi ona göre yapıyor. Görsellerin olmasını, harf puntosunun büyük olmasını istiyorlar, renkli olmasını isterler. Biz çocuklarımıza sen şusun sen busun anlamazsın demiyoruz, kendi isteklerine bırakıyoruz.” Ö.6.

Yukarıdaki alıntıdan öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin, sınıflarındaki kitaplardan yararlanmalarına olanak verdiği anlaşılmaktadır. Ancak bu öğrencilerin, Türkçe okuyamadığı ya da okuduklarını anlamadıkları göz önünde bulundurulduğunda bu çabanın yeterli olamayacağı akla gelmektedir.

“Biz kitap seçerken resimli, büyük puntolu kitaplar seçiyoruz. Israr ediyoruz ancak evde destek bulamadıkları için ilerlemiyor.” Ö.3.

Anadilinin dışında başka bir dil öğrenen çocuklar için özel tasarlanmış eğitim programının yanı sıra bu program çerçevesinde yararlanılacak içeriği sağlayan kitapların, metinlerin varlığı da gereklidir. Böylece çocuklar kendi dil düzeylerine göre sadeleştirilmiş ya

da özel olarak hazırlanmış metinlerle dil becerilerini geliştirme olanağı bulabilir. Ancak okumayı yeni öğrenen ve yazmayı henüz öğrenemediği belirtilen sığınmacı çocukların dil öğretme amacıyla yazılmamış kitaplardan bu bağlamda yararlanmasını beklemek onların dil öğrenme süreçlerini geciktirmektedir. Öğretmenler yine de ellerindeki olanaklar çerçevesinde bu öğrencilere materyal sunma çabasına girmektedir.

Kullanılan Yöntem Teknikler:

Eğitim öğretim yaşantılarının farklı alanlarında olduğu gibi dersler sırasında kullanılan teknikler anlamında da sınır yine öğretmen çabası ve yeterlikleridir. Çocuklarla Türkçe iletişim kurmaya çalıştıklarını dile getiren öğretmenlerin, süreci daha çok jest ve mimiklerini kullanarak işlettikleri anlaşılmaktadır.

“Sevginin dili yok bence. Güzel bir yüz ifadesi ile ben seni ön yargısız kabulleniyorum derken o çocuk bizi anlıyor. Yüzümüze, hal ve hareketlerimize bakarak ilginin samimi veya yalan olup olmadığını anlıyorlar. Dünyanın her yerinde çocuklar böyledir yani. Bizi çok iyi anlarlar. Ona dokunarak, abartıya kaçmadan, ayrıcalık tanımadan sanki bu sınıfın doğal üyesiymiş gibi diğer öğrenciler gibi kabul ettik. Komşumuzun çocuğuymuş gibi.” Ö.5.

Yukarıdaki alıntıdan, öğretmenin önce olumlu bir ortam yaratmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Daha önce de dile getirildiği üzere, gruplaşmaların, ayrışmaların önüne geçilmesi için bu tür çabaların önemli bir yeri vardır. Ancak bunun dışında da işlevsel ve çocukların Türkçeyi öğrenmesini kolaylaştırıcı bazı çabalar gerekebilmektedir.

“İmgeleri yaratamıyor, söz dağarcığı olmadığı için. Görsellerle anlamasını sağlamaya çalışıyoruz.” Ö.5.

“İlk aşamada yok. Verdiğimiz sadece okuma anlama yok anlamayı da resimlerle görsellerle kelimeleri altlarına yazarak yapıyoruz.” Ö.14.

Öğretmenler, sığınmacı öğrencilerin sözlü ya da yazılı yönergeleri anlamaları için görsellere başvurduklarını da dile getirmiştir. Görsellere ve içeriklerine göre anlamlarına yer vererek öğrencilerin anlamlandırmalarını sağlayıcı çabalarının olduğu anlaşılmaktadır.

“Daha çok mimiklerle, yüzümüzü kullandık, beden hareketlerini kullanarak, dokunarak onları kabullendiğimizi gösterdik, onları kazanmaya onlarla barış ortamı kurmaya gayret ettik.” Ö.8.

“Genellikle beden diliyle iletişim kuruyoruz.” Ö.2.

“Biz resimlerle, kartlarla, jest ve mimiklerimiz kullanarak bir şekilde maruz bırakma sistemi ile iletişim kurabildik aslında çocuklarla. Şu anda daha iyi bir seviyedeler.” Ö.4.

Görsellerin yanı sıra beden dilini kullanmak da öğretmenlerin sık başvurduğu yollardandır. Bazen dokunarak ya da göstererek, yüz ve beden hareketlerini kullanarak anlamlandırma süreçlerini devindirmeye çalışmaktadırlar.

Özellikle konuşma eğitiminde; beden dili kullanımının öğrencilerin dili kullanma ve öğrenme ilgilerini desteklediğini belirten Benzer (2015: 34), öğretmenlerin bu süreçte yalnızca kendi beden dilini kullanmakla kalmayıp öğrencilerin de farklı durumlar için beden dilini kullanmalarına olanak sağlamalarının yararlı olacağını belirtir. Benzer biçimde beden dilinin kişilerin iletişim kurarken birbirine karşı algılarını önemli düzeyde etkilediğini belirten Göçmenler (2014: 70), Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda beden dilinin etkili bir iletişim aracı olarak kullanıldığını dile getirir. Özellikle sözcük öğretimi konusunda; beden işaretleri ile eşleştirilmiş sözcüklerin öğrenciler tarafından rahatlıkla hatırlandığını belirtir. Benzer (2015: 41), yaptığı çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin baş ve göz hareketlerinin öğrenciler tarafından hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirilebildiği ortaya koymuştur. Bu durumun nedeni öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin kültürel arka planını bilmemeleri olarak yorumlanabilir. Pek çok durumda olduğu gibi beden hareketlerinin kullanımı da kültürden kültüre değişebilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin son çare olarak başvurdukları beden dilinin de doğru kullanımın önemi ortaya çıkmaktadır.

Derse Katılım:

“Şu anda Türkçe konusunda zayıf oldukları için derse katılımları çok zor. Zaten bunları sınıflara aldığımızda biz önce Türkçe öğretmeye çalışıyoruz okuma yazma bazında. Daha sonra da bunlar yavaş yavaş dilimizi öğrenerek adapte olmaya çalışıyorlar.” Ö.1.

“Arkadaşlık bağlarını geliştirmeye çalışıyoruz. Derse katılım için de elimizden geleni yapıyoruz ancak katılım pek sağlıklı değil.” Ö.9.

“Türkçe bilmedikleri için derse katılımları zayıf. Bu konuda çok zorluk çekiyoruz.” Ö.13.

Öğretmenler derse katılımı sağlayabilmek adına güven duygusunun sağlanmayı önceliklediklerini ancak sığınmacı çocuklar kendilerini Türkçe ifade edemediği için derse katılım konusunda da diğer öğrencilerin gerisinde kaldıklarını dile getirmiştir. Sığınmacı öğrencilerin pek çok anlamda yabancılaşma çektiği eğitim ortamlarında anlatılanları, konuşulanları tam anlamıyla anlayamadıkları ve düşüncelerini yansıtamadıkları düşünüldüğünde derse katılımında sorunların yaşanması kaçınılmaz görünmektedir.

Değerlendirme Çalışmaları:

Eğitim kurumlarında örgün eğitim süreçlerine katılan, ders programı, yöntem ve kaynak açılardan özel bir uygulamaya maruz kalmayan sığınmacı öğrenciler, değerlendirme süreçlerinde de ilk üç yıl sınav uygulanmadığından betimsel bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Ancak üçüncü sınıftan sonra öğretmenler bu öğrencilerin değerlendirmesini yapmak konusunda sorun yaşamakta ve belirli sistemli çalışmalar geliştirememektedir.

“Henüz sınav yapmadık öğrencilere. 3. Sınıflara sınav yapmıyoruz. Bir bilginim yok.” Ö.2.

“Biz dersimizle ilgili sınav yapamıyoruz ama benim kendi yaptığım değerlendirme sınavları oluyor. Testler, ölçme değerlendirme testleri yani.” Ö.4.

“Bunları mesela test değerlendirmesi yapılacak olsa iyi sonuç alamayız. Matematik de bile dört işlemi işaretlerden anlar yapar ama problem cümlesini anlayıp çözemez.” Ö.5.

“Bir iki üç olduğu için sınav yapmıyoruz. Sınıf içinde yaptıkları çalışmalarını etkinliklere katılımları üzerinden değerlendirme yapıyoruz. Sınav yok şu an.” Ö.6.

“Ders içerisinde diğer öğrencilere sorduğumuz gibi soru da soramıyoruz. Bilmiyorum diyor, rencide etmek istemiyoruz. O benim beden hareketime ben onun beden hareketine bakarak anlamaya çalışıyorum. Kapasitesine göre anlatmaya çalışıyorum.” Ö.9.

Öğrencileri değerlendirmek için düzeye ve varolan koşullara uygun değerlendirme yolları olmayan öğretmenler kendilerine özgü yollar izlemeye başlamıştır. Öğretmenler öğrencilerin sınıfındaki durumlarına ve gelişim düzeylerine göre değerlendirme yapmaktadırlar (Erdem, 2017: 36). Bu durum ise öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme ve diğer dersler bağlamında ilerlemelerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi için sistemli değerlendirme çalışmalarını yapmak önemlidir. Bu değerlendirmelerin sonuçlarının sonraki eğitim basamaklarıyla paylaşılması sürecin devamlılığını sağlamak anlamında da önemlidir. Ancak öğretmenlerin ifadelerinden bu yönde çalışmaların yürütülmediği anlaşılmaktadır.

3.2.2. Kaynaklara İlişkin Yaşanan Sorunlar

Öğretmenler, çocuklarla yürüttükleri dersler sırasında ya da bireysel çalışmalar yapma amacıyla kullanılabilir kaynak sorunları olduğunu dile getirmiştir.

“Öyle bir kaynak bulamadık. Yapmadık.” Ö.11.

“Şöyle Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda çok fazla kaynak ya da materyal yok. Bu alanda çok fazla çalışmada yapılmamış. Biz bu konuda bayağı bir sıkıntı çektik. Fakat devletin bize verdiği Yunus Emre Enstitüsünün kitapları var. Bunun dışında yardımcı kaynak olarak Yediiklim, Hitit, İstanbul gibi yayınlar var fakat bunlar daha ağır seviyede olduğu için çok fazla yararlanamıyoruz biz derslerimizde. Genellikle kendi aramızda yaptığımız Facebook sayfalarında ya da Whatsapp gruplarında birbirimizle yaptığımız fikir alışverişlerinde öğrendiğimiz şeyleri kullanıyoruz.” Ö.4.

“Zümre arkadaşlarımız ile akıllı telefonlardan Google çeviri, Arapça-Türkçe çeviri programları indirdik.” Ö.5

Öğretmenler gerek derslerde kullanmak gerekse sığınmacı çocukların ders dışı etkinliklerde yararlanmasına ve özellikle dil becerilerini geliştirmesine yönelik kaynak sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir. Kullandıkları bazı kaynaklara değinen öğretmenlerin andığı bu yayınların, yetişkinlere yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanmış kitaplar olduğu görülmüştür. Yetişkinlerle çocukların ikinci bir dili öğrenirken aynı kaynaklardan yararlanmanın işlevsel olacağını düşünmek doğru değildir. Hiçbir kitabın dil öğretimi için tek başına yeterli olmayacağını dile getiren (Barın, 2004: 22) farklı ders ve çalışma kitaplarının yanı sıra kaset ve CD’lerden yararlanmak gerektiğini, ancak en önemlisinin yetişkinlerle çocukların ayrı ayrı setlerle buluşturulması olduğu üzerinde durur.

3.3. Çözüm Yolları

Öğretmenler, farklı konularda yaşadıkları sorunlara kendi çabalarıyla çözüm bulduklarını dile getirmiştir.

“Sınıfta sık sık tahtaya kaldırıyoruz. Çeşitli sorular soruyoruz. Monologlar düzenliyoruz. Daha çok konuşsun dil becerileri gelişsin diye. Etkinliklere katmaya çalışıyoruz ki bu şekilde pratik yaparak daha güzel öğrenebilsinler.” Ö.1.

“Özellikle bu çocuklarla daha çok ilgi göstererek bunları aktif hale getiriyoruz. Araç gereçleri onların getirmesi, sınıfa götürülmesi gereken bir gerecin onların getirmelerini isteyerek katmaya çalışıyoruz.” Ö.7.

Öğretmenler, sınıflarındaki sığınmacı çocukların sınıfla etkileşime girmesi ve derse katılması süreçlerini onlar için olumlu kılmak adına katılımcı olmalarını sağladıklarını dile getirmiştir. Öğretmenler, bu öğrencilerin etkin olabileceği süreçleri işletmek, kolaylıkla yapabilecekleri görevler vermek kısaca kendilerini sorumlu hissedecekleri çalışmalar yapmaktadır.

“Bizim çocuklarımızdan izole etmeden, dışlamadan, ayrıştırmadan mahallede-sokakta oynadıkları oyunlara katarak okuldan ziyade akrandan öğrenecek dili kültürü. Çünkü okulda öğrenmesi için ayrı bir iklim gerekiyor. Bu devlet okullarında mümkün değil, sınıf öğretmeni de yapamaz ne zamanı ne olanağı var. Belki dil bilmemiz gerekiyor onu da bilmediğimiz için engel teşkil ediyor. Dil bilsek sonuçlar başka türlü olur.” Ö.5.

Öğretmenlerin ders başarısı anlamında kazanım sağlamak için sığınmacı çocukların sınıfın bir parçası olmalarını önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler arasında olumlu bir sınıf iklimi yaratarak tüm öğrencilerin etkileşime girmelerini sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ancak bu noktada yine dil ve buna bağlı iletişim sorunun önemli bir engel olduğu dile getirilmektedir. Özellikle devlet okullarında, kalabalık sınıflarda bu etkileşimi sağlamak öğretmen için zor görünmektedir.

“Notla değerlendirmiyoruz ama mesela birinci sınıf kısıtlıdır. Bazı basit konular vardır, bunları belli bir süre ele aldıktan sonra anladılar mı anlamadılar mı diye küçük bir sınav yaptım öğrencilerime, bu Suriyeli öğrenciler matematiği yapabiliyorlar ama Türkçeyi yapamıyorlar.” Ö.3.

Öğretmenler, sınıflarındaki sığınmacı öğrencileri diğer öğrencileriyle aynı biçimde değerlendirmemektedir. Farklı özellikler gösteren bu iki grup için değerlendirme süreçlerinde farklı yollar izlenmektedir. Bu yollar öğretmenlerin geliştirdiği ve uyguladığı çalışmalardır.

“Yaptık. Arapça Türkçe bilen öğretmen arkadaştan yararlandık. Çocukların sorunlarını dinledik, çözümlerine karar verdik beraber.” Ö.8.

Öğretmenler sığınmacı öğrencileriyle iletişim kurabilmek için farklı yollar izlemektedir. Bunlardan en yaygını Arapça bilen öğretmenlerle birlikte hareket etmektedir. Bu öğretmen, iletişim süreçlerinde aracı bir rol üstlenmektedir.

“Görüşmeler yapılıyor mesela velilerle toplantı yapılmasını önerdik pek şey görülmedi. Bazı kararlar alınabilirdi ama özel bir çalışma yapılmadı yani.” Ö.3.

Öğretmenler yaşanan pek çok sorunda ailelerin de etkili olduğunu ve bu sorunların ancak ailelerin sürece katılmasıyla çözüleceğini düşünmektedir. Bu nedenle ailelerle işbirliği ve etkileşim sağlamak adına okul yönetimiyle hareket etmek istendiği görülmektedir. Ancak bu süreçlerin de verimli ilerlemediği anlaşılmaktadır.

3. Sonuçlar

Sığınmacı öğrencilerin, Türkiye’de nitelikli biçimde eğitim alabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından birçok çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmaların başında öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek ve Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini sağlamak

için MEB/AB işbirliğiyle yürütülen projeler (PCTES vb.) gelmektedir. Buna karşın Suriyeli öğrenciler ve onlarla birlikte öğrenim gören diğer öğrenciler, her sınıf düzeyinde birçok sorunla karşı karşıya gelmektedir. Bu sorunları ilk basamakta çözmekle yükümlü olan öğretmenlerse tüm çabalarına karşın çoğunlukla sorunlar yumağının büyüklüğü altında kalmaktadırlar. Özellikle Türkçe derslerinde öğretmenler, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri (çoğunlukla) için büyük sorunlar yaşamaktadır. Çalışmanın bulgularında görüldüğü gibi öğretmenler uyum sorunu yaşayan sığınmacı öğrencilere ulaşmak için iyi niyetle çabalasa bile eğitim-öğretim süreçlerini işletmesi ve uyumlu bir sınıf iklimi yaratması güçleşmektedir. Bu bağlamda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunun temel çözümü, sığınmacı öğrencilerin düzeyine uygun sınıfa katılmadan önce Türkçe yeterliğinin sağlanması (kurs, hazırlık sınıfı vb.) olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin sürece uyumunu kolaylaştırmak içinse konuyla ilgili ihtiyaç analizleri yapılarak hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının uygulanması önerilmektedir. Tüm bu süreçlerin yürütülmesinde önemli olansa uzun vadeli çözüme odaklanılması ve sürekliliğin öneminin göz ardı edilmemesidir. Gerek öğrencilere gerekse öğretmenlere verilen eğitimlerin sürekli olması, belirli aralıklarla değerlendirilmesi ya da tekrarlanması önemsenmelidir.

Kaynaklar

- AFAD (2014). Suriye'den Türkiye'ye Nüfus Hareketleri, Ankara, Türkiye. 26.09.2017 tarihinde <https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3931/xfiles/webformatisuriyedeturkiyeyenufushareketleri.pdf> adresinden alınmıştır.
- AYKIRI, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- BARIN, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *HÜTAD*, 1, 19-30.
- BENZER, A. (2015). Türkçe Öğretiminde Beden Dili Kullanımının Öğrenme ve Tutum Üzerindeki Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(1), 33-47.
- BÜYÜKİKİZ, K., ÇANGAL, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- CRESWEELL, J. W. (2013). *Nitel araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (3.Baskıdan çeviren mesut bütün Selçuk demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ÇOBAN SURAL, Ü., GÜREL ARI, T. (2017). Göçmen Çocuklara Türkçe Eğitimi Veren Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 996-1009.
- EMİN, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. SETA.

- ERDEM, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*.1(1), 26-42.
- GENCER, T. E. (2017). Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10 (54), 838-851.
- GÖÇMENLER, H. (2014). Beden Dilinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*. 1, 63-74.
- GÜN, M., BALDIK Y. (2017). Türkiye’de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriyeli Sığınmacı Gençlere Yönelik Eğitim Hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.
- İNSAN HAKLARI İZLEME ÖRGÜTÜ (2015). “Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımında Hiçbir Şey Göremiyorum” Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller – Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. ABD.
- LEVENT F., ÇAYAK S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- MEB (2017). Yabancı Uyruklu Öğrenciler. 10.01.2018 tarihinde http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/28132658_19072017-10969431_5ve9siniff_kayit.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2016). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi PICTES 15.01.2018 tarihinde <https://pictes.meb.gov.tr/izleme> adresinden alınmıştır.
- MERCAN UZUN, E., BÜTÜN, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- MERT, İ. S., ÇIPLAK, B. (2017). Suriyeli ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 3(2), 68-79.
- MERRİAM, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco: Jossey Bass.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Ankara: Pegem Akademi.
- SARITAŞ, E., ŞAHİN, Ü., ÇATALBAŞ, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 25 (1), 208-229.
- SELVİN, E. (2016). Göçün Bilimsel Anlatısı: Türkiye Akademiyasının Suriyeli Mülteciler ile İmtihanı. *Boğaziçi Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Merkezi Öğrenci Forumu Bülteni*, 5, 15-29.
- SEYDİ, A. R. (2013). Türkiye’deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye’deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- ŞİMŞİR Z., DİLMAÇ, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.

- TOKDEMİR, A. (1999). Anadil ve İkinci Dil. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)/Selçuk University Journal of Faculty of Letters*, (13), 21-24.
- TÜZÜN, I. (2017). Türkiye’de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumunu Destekleyen Yaklaşımlar, Politikalar ve Uygulamalar. *Avrupa Liberal Forumu (ELF)*.
- UNICEF (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu. 26.09.2017 tarihinde http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Türkiyedeki%20Suriyeli%20Çocuklar_Bilgi%20Notu%20Nisan%202016_1.pdf adresinden alınmıştır.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.