



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA PIKTES'İN  
DEĞERLENDİRİLMESİ: BURSA İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖMER TURAN**

**Tez Danışmanı  
PROF. DR. ÖMER SOLAK**

**ÇANAKKALE – 2022**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA PIKTES'İN  
DEĞERLENDİRİLMESİ: BURSA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖMER TURAN

Tez Danışmanı  
PROF. DR. ÖMER SOLAK

ÇANAKKALE – 2022



T.C.  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



Ömer TURAN tarafından Doç. Dr. Ömer SOLAK yönetiminde hazırlanan ve ..../01/2022 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında PIKTES’in Değerlendirilmesi: Bursa İli Örneği**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Prof. Dr. Ömer SOLAK

(Danışman)

Doç. Dr. Yasemin UZUN

Prof. Dr. Nurşat BİÇER

.....

.....

.....

Tez No : .....

Tez Savunma Tarihi : 27/01/2022

.....

**İSİM SOYİSMİ**

**Enstitü Müdürü**

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına birebir uyarak hazırladığım bu tez çalışmada; tezin içeriğinde sunulan verileri, belgeleri akademik ve etik ilkeler kapsamında aldığımı, tüm belge, bilgi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak ilkelerine birebir uyarak sunduğumu, tez araştırmasında faydalandığım çalışmaların hepsine uygun atıfta bulunarak kaynakçada gösterdiğimi, ele alınan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, tezde sunduğum çalışmamın özgün olduğunu bildirir aksi bir durumda aleyhime olacak tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Ömer TURAN

27/04/2022

## TEŞEKKÜR

2011 senesinde başlayan Suriye'deki iç çatışmalarla birlikte ülkemiz büyük bir göç dalgasına maruz kalmıştır. Türkiye "açık kapı" politikasıyla milyonlarca Suriyeli göçmene sınırlarını açmıştır. Bu süreçten en çok etkilenen çocukların en temel ihtiyaçlarının en kısa sürede giderilmesi için gerek yurt içi gerek yurt dışı finansmanlarla bahsi geçen insani yardımlar yapılmaya çalışılmıştır. Bu durum salt temel insani ihtiyaçların karşılanmasına yetmemiş çocukların eğitimi ve topluma entegrasyonunu da büyük bir sorun olarak karşımıza çıkarmıştır. Bu bağlamda Suriyeli çocukların topluma uyumu ve eğitimlerinin aksamaması için bakanlıklar, STK'lar, vakıflar, dernekler ve yurt dışı kaynaklarla bu süreç olumlu bir şekilde atlatılmaya çalışılmıştır. Bu projelerden biri de göç dalgasından en çok etkilenen çocukların eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanması ve ülkemizdeki eğitim ortamına entegrasyonunun gerçekleştirilmesi için 03.10.2016 tarihinde AB Türkiye Yetkili Topluluğu ile MEB arasında, Facility for Refugees in Turkey (FRIT) kapsamında PIKTES hayata geçirilmiştir. Bu araştırmada Bursa ilinde PIKTES projesini uygulayan okullarda, projenin dil öğretimi ve çocukların topluma uyumu açısından bir değerlendirilmesi yapılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans eğitimim süresince öncelikle bana büyük bir motivasyon sağlayan ve çalışmamı zevkle yapmamı sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Ömer Solak'a, araştırma sorularının düzenlenmesinde akademik çalışmama katkı sağlayan Uludağ Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim dalı başkanı Doç. Dr. Ümmühan Ormancı'ya, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD. Doç. Dr. Yeşim Özer Özkan'a, Uludağ Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Arş. Gör. Elif Sezer'e, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD. Doç. Dr. Gülden Kaya Uyanık'a; içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2022

Ömer TURAN

## ÖZET

### YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA PIKTES'İN DEĞERLENDİRİLMESİ: BURSA İLİ ÖRNEĞİ

Ömer TURAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Ömer SOLAK

04/04/2022,129

Bu araştırmada Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesinin dil öğretimi kapsamında bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) araştırması ile yürütülmüştür.

Araştırmaya Bursa ilinde PIKTES projesinin uygulandığı Yıldırım, Osmangazi, Gürsu ve Kestel ilçelerinde bulunan okullarda proje kapsamında görev yapan 38 Türkçe öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerden katılımcıların görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda katılımcıların dil öğretiminde evrensel bir çerçeve metni sunan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden (CEFR) haberdar olmadığı, dil öğretiminde uygulanan yöntem ve teknik bilgilerinin bulunmadığı ve bu hususta herhangi bir yöntemi derslerde uygulamadıkları tespit edilmiştir. Proje kapsamında görev alan Türkçe öğretmenlerinin yabancılara Türkçe eğitimi konusunda (çoğunlukla) eğitim aldıkları görülmüştür. Suriyeli göçmen çocukların uyum sınıflarıyla birlikte okul ortamına ve arkadaş çevresine daha hızlı bir şekilde uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır. PIKTES projesinin aksaklıklarına rağmen devam etmesi, uyum sınıflarıyla birlikte çocukların Türk eğitim sistemine ve okul ortamına entegrasyonu hususunda ise olumlu görüş bildiren katılımcıların çoğunluğu özlük haklarının da iyileştirilmesini talep etmektedir. Ayrıca PIKTES'in ve göçmenlere Türkçe öğretiminin geleceği açısından olumlu gelişmeler yaşanması için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** PIKTES, PICTES, yabancılara Türkçe öğretimi, Suriyeli çocukların eğitimi, göç ve entegrasyon, ana dil öğretimi





## ABSTRACT

### EVALUATION OF PIKTES WITHIN THE SCOPE OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: THE CASE OF BURSA

Ömer TURAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Turkish and Social Science Master's Thesis

Advisor: Doç. Dr. Ömer SOLAK

04/04/2022,129

In this study, the project of integration of Syrian children into the Turkish education system was evaluated within the scope of language teaching. Qualitative research method was used in the research and content analysis was performed on the data obtained. Within the scope of the project, 38 Turkish language teachers who work at schools where PIKTES Project has been performed in Yıldırım, Osmangazi, Gürsu and Kestel districts In Bursa Province participated. In the study, semi-structured meeting form which has been developed by relevant researchers has been used as data collection tool. The Data of research has been interpreted by analyzing within the SPSS program. As a result of the research, it was determined that the participants were not aware of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which offers a universal framework program in language teaching, they did not have the method and technical knowledge applied in language teaching, and they did not apply any method in this regard in the lessons. It has been seen that Turkish language teachers who took part in the project has been educated in terms of teaching Turkish language to foreigners. It was concluded that with the compliance classes Syrian migrant children have been adapted quickly to the school and circle of friends. The majority of the participants, who expressed positive opinions about the continuation of the PIKTES project despite its setbacks, and the integration of children into the Turkish education system and school environment with integration classes, also demand that their personal rights be improved.

Also, suggestions were made for positive developments in terms of the future of PIKTES and Turkish teaching to immigrants.

**Keywords** : PIKTES, PICTES, teaching Turkish language for foreigners, education of Syrian children, immigration and entegration, teaching native language



## İÇİNDEKİLER

JURİ ONAY SAYFASI .....	i
ETİK BEYAN .....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
KISALTMALAR .....	xi
TABLolar DİZİNİ .....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiv

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırma Sorusu .....	3
1.3. Araştırmanın Amacı .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.6. Varsayımlar .....	5
1.7. Tanımlar .....	5
1.8. İlgili Alanyazın Çalışmaları .....	7

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2. Dünyada Sığınmacılar ve Sığınmacı Hakları .....	11
2.1.1 Göç Olgusu .....	11
2.1.2. Sığınmacı .....	13
2.1.3. Göçmen .....	13
2.1.4. Şartlı Sığınmacı .....	14
2.1.5. İkincil Koruma .....	15

2.1.6. Geçici Koruma .....	15
2.1.7. Uyum .....	16
2.1.8. İnsan Ticaretiyle Mücadele .....	17
2.1.9. Uluslararası Hukukta Eğitim Hakkı .....	17
2.1.10. BM Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme .....	18
2.1.11. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi .....	19
2.1.12. BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme .....	19
2.1.13. Cenevre Konvansiyonu.....	20
2.1.14. Avrupa Sosyal Şartı .....	21
2.2. Suriyeli Sığınmacılar .....	22
2.3. Ülkelerin Suriyeliler İçin Yaptıkları Çalışmalar .....	26
2.3.1. Finlandiya .....	26
2.3.2. Danimarka .....	27
2.3.3. İspanya.....	28
2.3.4 Lüksemburg .....	28
2.3.5. Almanya.....	29
2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (CEFR) .....	32
2.5. Dil Düzeyleri ve Yeterlilikleri .....	32
2.6. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi.....	35
2.7. Dil Öğrenimiyle İlgili Varsayımlar .....	35
2.7.1. Kritik Yaş Varsayımı.....	35
2.7.2. Kritik Dönem Varsayımı .....	36
2.7.3. Bioprogram Varsayımı .....	36
2.7.4. Sosyobiyolojik Kritik Dönem.....	36
2.7.5. Doğuşlanlık Varsayımı .....	37
2.7.6. Genetik Varsayım .....	37
2.7.7. Konuşlanma Varsayımı .....	37
2.7.8. Birinci Dil=İkinci Dil Varsayımı.....	37
2.8. Mültecilere Dil Öğretimi .....	38
2.8.1. Türkiye'deki Suriyeli Çocuklara Dil Öğretimi.....	39
2.8.2. Türkiye'deki Suriyelilerin Genel Durumu .....	40
2.9. Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Entegrasyonu.....	41
2.10. Kızılay Toplum Merkezleri .....	42
2.11. Ülkemizdeki Suriyelilere Yönelik Eğitim Faaliyetleri.....	43
2.12. Türkiye'deki Suriye Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi.....	48

2.13. Suriyelilere Okutulan Türkçe Ders Materyalleri .....	50
2.14. PIKTES.....	51
2.14.1. Bursa Genelinde Suriyelilerin Durumu .....	51
2.14.2. PIKTES Nedir?.....	53
2.14.3. Projenin İçeriği .....	53
2.14.4. Projenin Çıktıları .....	53
2.14.5. Projenin Hedefleri, Faaliyetleri ve Beklenen Çıktıları .....	55

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Deseni .....	56
3.2. Çalışma Grubu .....	56
3.3. Veri Toplama Aracı .....	59
3.4. Verilerin Toplanması .....	59
3.5. Verilerin Analizi .....	60

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

.....	61
-------	----

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma .....	84
5.2. Sonuç .....	94
5.3. Öneriler .....	98
KAYNAKÇA .....	100

## KISALTMALAR

PIKTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Promoting Integration of Syrian Kids to Turkish Education System)
FRIT	Facility for Refugees in Turkey (Türkiye'deki sığınmacılar için mali yardım programı)
AB	Avrupa Birliği
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BAMF	Federal Göç ve Sığınmacılar Dairesi
BMMYK	Birleşmiş Milletler Sığınmacılar Yüksek Komiserliği (UNHCR)
CEAR	İspanya Sığınmacılara Yardım Komisyonu
CEFR	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni
HBGOM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
ICRC	Uluslararası Kırmızı Haç Komitesi
IDMC	Ülke İçinde Yerinden Edilme İzleme Merkezi
INEE	Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar arası Ağ
IOM	Uluslararası Göç Örgütü
İKA	İpekyolu Kalkınma Ajansı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NAI	Entegrasyon için Ulusal Eylem Planı
ORSAM	Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi
SETA	Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
SOHR	Suriye İnsan Hakları Gözlemevi
TTGPK	Toplum Temelli Göç Programları Koordinatörlüğü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNSSC	Birleşmiş Milletler Sistem Personeli Merkezi
YİMER	Yabancılar İletişim Merkezi
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
YÖBİS	Yabancı Öğrenciler Bilgi Sistemi
WFP	Dünya Gıda Programı

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
Tablo 1	Suriyeli Sığınmacıların İltica Ettikleri Ülkeler ve Sayıları	23
Tablo 2	Suriye'deki İnsani Kriz	24
Tablo 3	Almanya'daki Okul Entegrasyon Modelleri	30
Tablo 4	CEFR Temel Kullanıcı Dil Yeterlilikleri	32
Tablo 5	CEFR Bağımsız Kullanıcı Dil Yeterlilikleri	33
Tablo 6	CEFR Usta Kullanıcı Dil Yeterlilikleri	46
Tablo 7	Yıllara Göre Ülkemizde Bulunan Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Nüfus	54
Tablo 8	Suriyelilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları	54
Tablo 9	Katılımcıların Demografik Özellikleri	55
Tablo 10	Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Bilgiler	55
Tablo 11	Mezun Olunan Bölüme İlişkin Bilgiler	58
Tablo 12	PIKTES'te Görev Alma Süresi	58
Tablo 13	Öğreticilik Yaptığınız Sınıftaki Öğrenci Sayısı	59
Tablo 14	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Seminer veya Eğitim Almaya İlişkin Bulgular	59
Tablo 15	PIKTES'te çalışmadan önce herhangi bir eğitime tabii tutulduunuz mu?	60
Tablo 16	Böyle bir eğitimi gerekli buluyor musunuz ya da gerekli midir?	61
Tablo 17	Projede uygulanan öğretim programını verimli buluyor musunuz?	63
Tablo 18	Proje kapsamında okullarda oluşturulan sınıf düzeylerini uygun buluyor musunuz?	64
Tablo 19	Proje kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hangi yöntem ve teknikleri uyguluyorsunuz?	66
Tablo 20	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) hakkında bilginiz var mıdır?	67

Tablo 21	Varsa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu çerçeve programından faydalanıyor musunuz?	68
Tablo 22	Proje kapsamında hangi eğitsel materyalleri kullanıyorsunuz?	69
Tablo 23	Kullanılan eğitsel materyallerin yeterli bulunup bulunmadığına ait kullanıcı görüşleri	71
Tablo 24	Dil öğretiminde diğer yabancı dillerden (Arapça, İngilizce	72
Tablo 25	Dil öğretiminde kültür aktarımının yapılmasına ilişkin öğretici görüşleri	75
Tablo 26	PIKTES projesinde dil öğretimini destekleyen ve zorlaştıran hususlara yönelik öğretici görüşleri	75
Tablo 27	Proje kapsamında hangi sınıf düzeylerinin dil öğreniminde daha çok zorlandığına ilişkin öğretici görüşleri	76
Tablo 28	Proje kapsamında en çok hangi dil becerisinin öğretiminde daha çok zorlandığına ilişkin öğretici görüşleri	76
Tablo 29	PIKTES projesinin devamlılığı hakkındaki öğretici görüşleri	76
Tablo 30	Projenin işleyişinden genel olarak memnun musunuz sorusuna ilişkin öğretici görüşleri	77



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Geçici Koruma Altındaki Eğitim Çağındaki Nüfus Dağılımı	38
Şekil 2	Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı ve Oranları	42
Şekil 3	Suriyelilerin Eğitim Yönetimindeki Kurumsal Yapı	43
Şekil 4	Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı	44
Şekil 5	PIKTES Organizasyon Şeması	48

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

#### 1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Küreselleşen dünyada insanların birbirleriyle etkileşimleri her geçen gün daha da hızlı bir şekilde olmaktadır. Göçmenlerin savaş, açlık, iç çatışmalar, iklimsel durumlar vb. sebeplerden buldukları yerleri zorunlu olarak terk etmeleri sonucu ortaya çıkan etkileşimler ülkeleri farklı politikalar üretmeye itmiştir. Sığınmacı, göçmen olarak adlandırılan insanlar temel ihtiyaçlarını ve gelecek kaygılarını yaşamamak için başka ülkelere sığınmak zorunda kalmaktadırlar. Bu süreç günümüzde daha da hızlı bir seyir almaktadır. Ülkesine gelen bu göç dalgalarına yönelik kalıcı çözüm stratejileri geliştiren bölge ülkeleri her geçen gün daha farklı sorunlarla yüzleşmektedir. Bu sorunların başında ise, ülkesine gelen bireylerin toplumsal yönden entegrasyonunun kısa bir sürede sağlanmasına yönelik çalışmaların olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda göçmenlerin bir an önce gıda, sağlık, eğitim gibi temel insani ihtiyaçlarını gidermesi büyük önem arz etmektedir. Bu temel ihtiyaçlar giderilmediği ve bu göçmenlerin buldukları yerlere entegrasyonu sağlanmadığı sürece göç ettikleri ülkeler için potansiyel bir tehlike olarak ortaya çıkmaktadır.

Devletlerin bu uyum sürecinde üzerinde durdukları en önemli hususların başında ise eğitim gelmektedir. Göçmenler, gittikleri ülkelerin dillerini öğrenmeleri entegrasyon sürecini de hızlandırıp topluma uyumları da sağlanmaktadır. Dil öğretimi aşamasında çeşitli projelerle, göçmenlere büyük kolaylıklar sağlanmakta ve temel insani ihtiyaçları sağlanan bu göçmenlere yaşamlarını idame ettirme ve sosyal, bireysel iletişimlerini güçlendirmek amacıyla dil eğitimlerine yönlendirilmektedir.

Dünya çeşitli göç dalgalarına maruz kalırken Türkiye 2011 Suriye kriziyle birlikte tarihinin en büyük göç dalgasına maruz kalmıştır (Doğan, 2019). 2011 Mart ayında Suriye’de patlak veren iç çatışmalarla Suriyeliler Türkiye sınırına gelmiştir. Türkiye ise bu insani krize karşı uygulamış olduğu “açık kapı” politikasıyla milyonlarca Suriyeli göçmen ülkemize giriş yapmıştır. İlk aşamada kamplarda, çadır kentlerde barındırılan Suriyeliler zamanla ülke içinde mesken edinip yerleşmeye başlamışlardır. GİM (2020) verilerine göre ülkemizde resmî kayıtlı 3 milyon 667 bin Suriyeli bulunmaktadır. Türkiye öncelikle İçişleri Bakanlığının yürürlüğe koyduğu Yabancıları Koruma Kanunu ile ülkemizdeki Suriyeli

misafirlerin konumunu yasal bir statüye sokarak *Geçici Koruma* adı altında tanımlanmıştır. Bu kanunla ülkemizdeki geçici koruma altındaki Suriyelilerin resmi olarak tüm vatandaşlık hizmetlerinden insani boyutlarda faydalanması gerçekleştirilmiştir.

Bununla birlikte bu göç dalgasına maruz kalan ve kırılğan bir yapıda bulunan eğitim çağındaki çocukların durumu daha da büyük bir önem arz etmiştir. HBGOM (2020)'nin 2020-2021 verilerine göre ülkemizde 1 milyon 197 bin eğitim çağındaki Suriyeli göçmen vardır. Bu çocukların en temel ihtiyacı olan eğitim olanaklarına erişim sağlaması için de MEB, STK'lar, dernekler ve AB birçok proje geliştirmiş ve geçici koruma altındaki eğitim çağındaki çocuklara gerekli imkânları sunmuşlardır. Bu çocukların, üreten ve ortama pozitif bir katkı sunan, topluma tehdit oluşturmamaları ve suça karışmamaları gerekmektedir. Bu sebeple ülkemizde devlet okullarında eğitim görmekte olan geçici koruma altındaki bu çocukların eğitimlerinin iyileştirilmesine yönelik stratejiler ve politikalar üretilmesi gerekmektedir (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017). Ayrıca Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyelilerin en temel haklarından biri olan eğitim hakkına kavuşmaları, göçle birlikte doğan problemlerin çözümüne ve travma sonrası sorunlu çocukların gelişimine destek olması açısından önem arz etmektedir (Serin ve Paslı, 2021). Sonuçta Türkiye topraklarında ikamet eden Suriyeli göçmenlerin yarısına yakın bir oranı çocuk ve gençlerden oluşmaktadır (Uzun ve Bütün, 2015). Bu nedenle çocukların eğitime erişimini sağlamak amacıyla bir proje yürürlüğe girmiştir: PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi). 2016 yılının Nisan ayından sonra FRIT denilen mali yardım programıyla toplam 3 milyar euro bütçeli proje hem AB hem de üyelerin katkılarıyla finanse edilmiştir ve edilmeye devam etmektedir. PIKTES, şu an itibariyle ülkemizde Suriyeli geçici koruma altında bulunanların yoğun olarak yaşadığı 26 ilde uygulanmaktadır. Bu araştırma da geçici koruma altında yaşayan Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı ve Marmara Bölgesinde İstanbul'dan sonra en çok Suriyelinin bulunduğu Bursa ilinde bu projenin etkilerinin incelenmek için yapılmıştır. GİGM (2021), verilerine göre Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı yerler arasında Marmara Bölgesinde İstanbul'dan sonra Bursa ili 179 bin kişi ile 2. sırada yer almaktadır. Bu bağlamda proje kapsamında dil eğitimi, Geçici Koruma Altındaki bireylerin uyumu için en temel yardımcıdır. Bu durum da Türkçe öğretimine öncelik kazandırmıştır.

## 1.2. Araştırma Sorusu

Bursa ilindeki Suriyeli sığınmacı çocukların PIKTES projesi kapsamında görev alan Türkçe öğretmenlerinin, toplumsal uyum ve entegrasyon konusunda uyum sınıflarında dil öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri nelerdir?

### 1.2.1. Alt Sorular

- 1- PIKTES'te çalışmadan önce herhangi bir eğitimin gerekli olup olmaması yönünde öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 2- Proje kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yöntem ve tekniklerin kullanılması hususunda öğretici görüşleri nelerdir?
- 3- Öğreticiler, proje kapsamında uygulanan öğretim programını nasıl buluyor?
- 4- Öğreticilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninden (CEFR) faydalanması konusunda görüşleri nelerdir?
- 5- Proje kapsamında hangi eğitsel materyalleri kullanıyorsunuz? Bu materyalleri yeterli buluyor musunuz?
- 6- Öğreticilerin dil öğretiminde diğer yabancı dillerden (Arapça, İngilizce..) faydalanmaları nasıl değerlendirilmektedir?
- 7- Dil öğretiminde kültür aktarımının yapılmasına yönelik öğretici görüşleri nelerdir?
- 8- PIKTES projesinde dil öğretimini destekleyen ve zorlaştıran hususlara yönelik öğretici görüşleri nelerdir?
- 9- PIKTES kapsamında öğrenim gören öğrenciler içinde hangi grubun (3.sınıf, 4.sınıf...vb.) dil öğreniminde daha çok zorlandıklarına yönelik öğretici görüşleri nelerdir?
- 10- Öğreticilerin sınıflarında en çok hangi dil becerisinin öğretiminde zorlandıklarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 11- Dil öğretiminin daha başarılı olması için sizce bu projeye neler eklenmelidir?
- 12- Bu projenin devamlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 13- Genel olarak bu projenin işleyişinden (Suriyeli çocukların entegrasyonunun sağlanması, dil becerilerini edinmeleri vb...) memnun musunuz? Açıklayınız.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı Bursa ilinde uygulanan Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi kapsamında çocuklara Türkçe dil öğretimini ve projenin temel amaçlarının öğretici görüşleri açısından incelenmesi, değerlendirilmesidir.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Dil, insanlar arasında iletişimin temel unsurunu oluşturmaktadır. Bu unsur yabancı olduğu bir topluma entegre olmaya çalışan göçmenler için daha da büyük bir önem oluşturmaktadır. Yaşadıkları yerlerden çeşitli nedenlerle ayrılıp başka ülkelere gelen göçmenlerin karşılaştıkları en önemli sorun dil engelidir. Yabancı olduğu toplumun dilini öğrenmek onların günlük iletişim kurabilecek seviyede bir beceri kazanması şarttır. Bu bağlamda ülkesine gelen göçmenlere özellikle dil kurslarıyla bu ihtiyacı karşılamaya yönelik entegrasyon politikaları uygulanmaktadır.

2011 Suriye iç savaşıyla birlikte ülkemize akın eden Suriyelilerin de temel insani ihtiyaçları karşılandıktan sonra ortaya çıkan dil engelleri çeşitli stratejilerle giderilmeye çalışılmıştır. Özellikle MEB, TİKA, Kızılay Toplum Merkezleri, GEM, belediyeler, STK'lar, dernekler ve özel öğretim kursları aracılığıyla Suriyeli geçici koruma altındaki vatandaşlara Türkçe eğitimleri verilmiştir. Bu kurumların yaptığı çalışmalar çocukların eğitime erişiminin çok büyük önem arz etmesinden dolayı AB, FRIT mali yardım paketiyle ülkemizdeki Suriyeli çocuklara Türk Eğitim sistemine entegre olabilmelerini sağlamak için PIKTES projesi 2016 yılında devreye alınmıştır. Bu projenin sacayağında Suriyeli çocukların eğitim sistemine bir an önce uyum sağlamaları yatmaktadır.

PIKTES projesiyle ilgili alan yazın çalışmaları kontrol edildiğinde PIKTES'in yeteri düzeyde araştırmalara konu edilmediği görülmüştür. Proje şu an itibariyle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları 26 ilimizde uygulanmaktadır. Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis, Hatay, Kayseri, İstanbul illerinde projeye ilgili araştırmalar yapılmışken Marmara Bölgesinde Suriyelilerin en yoğun yaşadığı ikinci il olan Bursa ilinde PIKTES projesiyle ilgili herhangi bir çalışma yapılmaması araştırmanın önemini göstermektedir. Ayrıca projede görevli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ele alınması,

eksikliklerle beraber yanlış uygulamaların tespiti ve bu sahadaki çalışmalara yönelik eğitim politikaları geliştirilmesi yönünden ele aldığımız bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca PIKTES projesinin başarısı ve çıktılarıyla ilgili yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma Bursa ilinde Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu Osmangazi, Yıldırım, Kestel ve Gürsu ilçelerindeki MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan PIKTES öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

### **1.6. Varsayımlar**

Bahsi geçen çalışmamızın sağlıklı bir şekilde ele alınabilmesi için aşağıda verilen varsayımlar sıralanmıştır:

- Çalışmaya giren PIKTES projesinde görev alan Türkçe öğretmenleri veri toplama formundaki sorulara doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan PIKTES bünyesinde görev alan öğretmenlerinin yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara samimi ve objektif yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan PIKTES bünyesinde görev alan projesinde görev alan yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenlerin çalışma grubunu uygun düzeyde temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Çalışmaya katılan PIKTES bünyesinde görev alan öğretmenlerinin görüşme formundaki sorulara çevredeki herhangi bir uyarıcıdan etkilenmedikleri varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan PIKTES bünyesinde görev alan öğretmenlerin görüşme formu ve kişisel bilgi formu sonuçlarının öğretmenlerin gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmıştır.

### **1.7. Tanımlar**

Aşağıda geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere yönelik alan yazındaki kavramlara ilişkin açıklamalara yer verilecektir.

**Göç:** Toplulukların veya kişilerin sınır boylarını geçerek ya da bulunduğu ülke içinde yerini değiştirmesidir. Nedene, zamana veya yapısına bakılmaksızın bireylerin nüfus hareketi olarak adlandırılır. Bu duruma herhangi bir sebeple yerinden edilmişler ve sığınmacılar da bu olguya dahildir (UGH, 2017).

**Göçmen:** Buldukları durumdan daha iyi bir yaşam koşulu için ve ailelerinin geleceğini düşünerek onlar için daha elverişli yaşam koşullarını oluşturmak amacıyla başka ülkelere göç eden bireylerdir (İKA, 2018).

**Dezavantajlı Grup:** Dezavantajlı grup kavramı göreceli bir kavram olmakla birlikte genel itibariyle; buldukları toplumda diğerlerine göre maddi ve sosyal açıdan yeterli düzeyde faydalanmayan ve bu durumlardan faydalanması için bu gruplara yeteri düzeyde olanak oluşturulmayan gruplar olarak adlandırılır (DMKA, 2011).

**Sığınmacı:** 1951 tarihli Cenevre Konvansiyonuyla Türkiye'nin de taraf olduğu sözleşmede (Sığınmacıların Hukuki Durumuna Dair Sözleşmesi) yer alan sığınmacı kavramı şöyle tanımlanmaktadır:

1 Ocak 1951 tarihinden evvelki hadiselerde dini, ırkı, milliyeti veya siyasi fikirlerinden ötürü işkenceye maruz kalma korkusuyla bu devletin korumasından faydalanamayan ve yahut bahsi geçen korkudan dolayı bu durumdan faydalanmak istemeyen kişiler ve daha önce bu durumlardan ötürü ülkesini terk ederek dışarda yaşayan ve ülkesine dönmek istemeyen her birey sığınmacı olarak adlandırılır.

**Göçmen:** Göçmen ise sığınmacıların durumundaki gibi işkence ve kötü davranışlara maruz kalma veya hayatına yönelik zorluklar karşısında yaşam hakkını sağlamak için yerini değiştirmek zorunda kalan şahıslardır. Göç durumları aynı şartlar altında gelişse de her ikisi farklı koruma statülerine sahiptir. Bu bağlamda göçmen; sığınacak yer arayan ve sığınmacı olmak üzere iltica başvurusunda bulunmuş olan lakin başvurusunun sonucunu bekleyen şahıslar biçiminde adlandırılmaktadır (Kara ve Korkut, 2010).

**Geçici Koruma:** 13/10/2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği Madde 3'e göre;

Geçici koruma, yerinden terk edilmeye zorlanmış, ayrıldığı yere geri dönemeyen, acil ve geçici bir şekilde koruma bulmak gayesiyle kitlesel biçimde ya da bu kitlesel göç vaktinde kişisel şekilde hudutlarımıza varan ya da hudutlarımızı geçen ve uluslararası koruma isteği

bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan korumayı ifade etmektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Göç Terimleri Sözlüğünde Geçici Koruma kavramı da şu şekilde tanımlanmıştır:

Kendi ülkelerine dönemeyen üçüncü ülke bireylerinden kaynaklanan kitlesel büyük bir akımın vuku bulması, bilhassa bahsi geçen bireylerin veya koruma altına girmesi gereken diğer şahısların lehine, sığınma durumları için prosedürlerin uygulanma riski varsa, bu şahıslara ivedi olarak geçici koruma sağlamak için sağlanan istisnai özellikteki yönetmeliktir.”(IOM, 2009).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK):

Yabancıların ülkemize girişleri, Türkiye’de bulunma durumları ve Türkiye’den çıkışlarıyla Türkiye’den koruma isteğinde bulunan yabancılara verilecek korumanın çerçevesine, uygulanmasına ilişkin usul ve esasları ve İçişleri Bakanlığına bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemek için çıkartılan kanundur.

Yabancı dil öğretilimi: Bireye herhangi bir gaye için ana dili dışında başka bir dili bildirişimsel yeterliliği edindirmede yer alan etkinliklerin tümüdür.

## **1.8. İlgili Alanyazın Çalışmaları**

Bu bölümde PIKTES projesiyle ilgili alanyazın çalışmaları literatürde taranarak incelenmiş ve aşağıdaki çalışmalar tespit edilmiştir:

Biçer ve Kılıç(2017), PIKTES kapsamında çalışan 30 öğretilenle yürüttüğü bir çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarını öğretilen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir.

Biçer (2017), başka bir çalışmasında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde Türkçe öğrenen 23 Suriyeli öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 5 okutman üzerinde yaptığı bir araştırmada Suriyeli öğrencilerin sahip oldukları ana dilinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerine etkisini belirlemiştir.



Biçer ve Özaltun'un 2020 yılında 46 Türk öğrenci ve 39 Suriyeli öğrenci üzerinde yapmış oldukları diğer bir çalışmada ise, mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerinin görüşlerini almıştır.

Konuyla ilgili başka bir çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyallerinin kullanımına değinilmiştir (Biçer ve Demir, 2021).

Büyükikiz ve Çangal (2016), yaptıkları bir çalışmada Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme yapmıştır.

Kilis 7 Aralık Üniversitesinde yapılan bir araştırmada Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine değinilmiştir (Dönmez ve Paksoy, 2015).

Örneklemini, Türkçe öğretim merkezlerinde dil eğitimi veren 56 okutman ile İstanbul ve Sakarya'ya geçici olarak yerleşen 85 düzensiz göçmen oluşturduğu başka bir çalışmada, düzensiz göçmenlerin Türkçe öğretimine yönelik dil ihtiyaçları belirlenmiştir (Phutkaradze ve İnce, 2018).

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) çalışmalarında, göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları, sorunlara üretilen çözümleri, Türkçeyi hangi durumlarda ve ne sıklıkla kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin'de 2 okuldan 16 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada ise Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma konusunda ilkokul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir ( Koçoğlu ve Yelken, 2018).

Karaman (2018)'ın, Mart 2011 yılından sonra Türkiye'ye gelen göçmen Suriyeli çocukların eğitim durumlarının daha verimli kullanmalarına olanak tanıyan düzenlemelerin incelendiği PIKTES Projesini bu bağlamda değerlendirmeye almıştır. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil öğrenme, entegrasyon süreçleri, okullaşma durumlarının iyileştirilmesi için projenin katkıları ve sorunları ele alınmaya çalışılmıştır.

Diğer bir araştırmada, 2017-2018 ve 2018- 2019 yılları arasında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PIKTES) çerçevesinde

Gaziantep’te çalışan 305 Türkçe öğretmeniyle Suriyelilere Türkçe öğreten “öğretmenlerin” yabancı dil olarak Türkçe öğretmeye dayalı öz yeterlik algılarını cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, mesleki kıdem, okul türü, lisans eğitimi sırasında Yabancılara Türkçe Öğretimi (YDT) dersi alma, Türkçe öğretimi sertifikasına (TÖMER) sahip olma durumlarına göre incelenmiş ve öğretmenlerin alanla ilintili fikirleri ile öğretim uygulamaları ortaya çıkarılmıştır (Uğurlugelen, 2019).

Şen (2019)’in 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri merkez ilçelerinde MEB’e bağlı okullar ile Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yapan 16 Türkçe öğreticiyle yaptığı görüşmelerden elde ettiği çalışmada Suriyeli göçmen öğrencilere Türkçenin öğretiminde ortaya çıkan sorunları ele almak ve öğretmen görüşüne dayanarak bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmuştur.

Başka bir çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkâmil, Şahinbey ilçelerinde PIKTES çerçevesinde MEB’e bağlı resmi okullarda, geçici eğitim merkezlerinde(GEM) görev almış 40 öğreticiden oluşan çalışmada PIKTES projesinde kayıtlı Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri ortaya konulmuştur (Oğraş, 2019).

Şahin (2019) yaptığı araştırmada ise, PIKTES kapsamında 23 şehirde görev yapan, Türk Dili ve Edebiyatı, sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan 282 katılımcı ile yapılan araştırmada Suriyeli öğrencilere okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algı durumlarını belirlemek ve çalıştığı kurum, branş, cinsiyet, mesleki tecrübe, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik eğitim veya belge almak ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili eğitim almak, ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi deneyimli olma, ilk okuma yazma öğretimi süreçlerinde en çok zorlandıkları beceri gibi değişkenlerle öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır.

Diğer bir çalışmada Gaziantep’te ikili öğretmen uygulamasının detaylı bir şekilde uygulandığı bir ilköğretim okulunda çalışan 50 sınıf öğretmeni ve 8 PIKTES öğretmeninden oluşan bir çalışmada ilk kez uygulamaya konulan çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen uygulaması ile Türkçe öğretimini araştırarak konuyu değerlendirilmiştir (Altay, 2021).

Başka bir çalışmada 2018-2019 bahar yarıyılında, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Suriyelilerin eğitiminden sorumlu yetkililer ve Konya ilinin Meram, Karatay

ve Selçuklu ilçelerindeki 17 ilkokulda görevli öğretmenler, okul idarecileriyle toplamda 44 kişi araştırmada ÷lkemize sığınan Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecini, bu konuda yürüt÷len çalışmalarını ve bu süreçte yaşanan problemleri katılımcıların görüşleri alınarak tespit etmeyi amaçlanmıştır (Esen, 2020).

PIKTES projesinde görev alan 18 Türkçe öğreticiden oluşan katılımcıların yer aldığı diğerk bir araştırmada ise uyum sınıflarındaki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimini çeşitli boyutları ile incelenmiştir (Hüseyin, 2020).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Dünyada Sığınmacılar ve Sığınmacı Hakları

##### 2.1.1. Göç Olgusu

Göç insanoğlunun varoluşundan bu yana süregelen bir olgudur. Göçün tarihsel nedenleri öncelikle para ve üretim ekonomisindeki değişimlerden ve 1929 Dünya Ekonomik Buhranının oluşturduğu sosyoekonomik sorunlardan çıkmaktadır (Karpat, 2016). Bundan mütevellit küreselleşen dünyamızda artan teknolojik gelişmelerle birlikte bu olgu uluslararası boyuta taşınmış ve insanlar; kentler, bölgeler, ülkeler hatta kıtalar arasında göç hareketlerine tanık olmuştur (Aksoy, 2012). Göç sağanağının olduğu 21.yy.da dünya genelinde aşırı göç hareketleri meydana gelmektedir. Güney Amerika'dan Asya'ya kadar pek çok yerden insanlar farklı nedenlerden ötürü yurtlarını terk ederek dünya genelinde göç dalgasına neden olmaktadır (Aydoğmuş, 2019). Norveç merkezli IDMC 2009-2019 yılları arasında dünya genelinde yerinden edilmiş sığınmacı sayısının 50,8 milyon kişi olduğu sonucuna ulaşmıştır (IDMC, 2020). Göç olgusu geçmişi şekillendirmekle kalmaz aynı zamanda siyaseti, sosyolojiyi, ekonomiyi de etkileyen ve hemen hemen hayatın çoğu gerçeklerine nüfuz eden önemli bir olgudur. Bundan dolayı göç kompleks bir durumdur ve net bir tanımını yapmak zordur (Demirci, 2018). Uluslararası Göç Hukuku'nun Göç Terimleri Sözlüğünde, göç kavramı şu şekilde tanımlanmıştır:

*“Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, sığınmacıların, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir.”*

Göçmen kavramı ise; maddi ve sosyal açıdan daha rahat bir yaşam koşulu sağlamak amacıyla ailesinin geleceğini de düşünerek başka bir ülkeye göç eden kişiler olarak tanımlanır (İKA, 2018).

Bartram, Poros ve Monforte (2017)'ye göre ise göç kavramı, Uluslararası göç geçici veya kalıcı bir şekilde bireylerin bir ülkeden başka bir ülkeye göç ederek yeniden yerleşmesidir; yaygın olarak ulusal kimlikler ve toplumsal üyeliği konu etmektedir.”

biçiminde tanımlamaktadır. Milyonlarca insanın yer değiştirmesiyle başlayan dinamik göç hareketleri toplumları siyasi, sosyolojik ve ekonomik olarak etkilemektedir (Çamur, 2017). Diğer taraftan insanlık tarihi boyunca ilk göç hareketlerinin açlık, savaş, iklimsel durumlar vb. sebeplerden ortaya çıkarken günümüzde bu göç hareketlerinin nitelikleri siyasi, kültürel, sanayi vb. nedenlere dönüşmüştür (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Bununla birlikte globalleşen dünyada göçün yapısı ve biçimi farklı noktalara gelmiş ve bu bağlamda uluslararası göç, göçmenlik, sığınmacılar, göçmenlerin entegrasyonu gibi farklı boyutlara taşınan göç olgusunun tanımında çeşitlilikler ortaya çıkmıştır (Çağlayan, 2006).

Bauman ise gündemdeki asıl sorunun “göç sorunu” olmadığı, “göç sorunu” başlığı altında tartıştıkları ve çözer gibi yaptıkları şeyin kitaların “yeniden denetim” altına alma ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Kamplar artık kırılğan sığınmacıları hayatta tutmak için değil, istenmeyen tüm kesimi muhafaza etmek için kullanılacak bir mekân olmuştur. “Göç politikası” iki dünya arasındaki ayrışmayı güçlendirecektir. Bu da Batı’yı ülkeye giriş ve çıkışlar noktasında daha sert önlemler almaya ittiğini iddia etmektedir (Bauman, 2016).

Yılmaz (2014)’e göre de göç, insanlığın varoluşundan bu yana kimi topluluklar savaş, doğal afetler vb. durumlardan ötürü *zorunlu göçe* tabii olurken; kimi topluluklar ise daha kaliteli bir yaşam şartları elde etmek için *gönüllü göçe* yönelmişlerdir. 2019 yılı itibariyle dünya genelinde 79,5 milyon yerinden terk edilmeye zorlanan insan, 26 milyon sığınmacı, 45,7 milyon kendi ülkeleri içinden yerinden edilmiş kişi ve 4,2 milyon göçmen vardır (BM Sığınmacı Örgütü, 2019). Bu durum göçün kitlesel bir etkiyle dünya genelini büyük çapta tesir ettiğini göstermektedir. BM’nin 2020 yılında yapmış olduğu *2020 Küresel Öngörülen Yeniden Yerleşim İhtiyaçları* araştırmasına göre 2020 yılı itibariyle 1 milyon 440 bin kişinin ülkesindeki durumlardan ötürü yerinden edilerek acil bir şekilde yerleşimlerinin yapılmasına değinilmiştir (UNHCR, Resettlement at a glance, 2020)

Bugün Suriye, dünyada sığınmacıların en fazla yer değiştirdiği ülkedir. Bu savaş 9 yıldan uzun süren bir çatışma nedeniyle yaklaşık 500.000 can aldı ve 6,6 milyon Suriyeliyi ülkeden kaçırmaya zorladı. Venezuela 3,7 milyon, Afganistan 2,7 milyon, Güney Sudan 2,2 milyon, Myanmar 1,1 milyonla dünyaya sığınmak isteyen insanların %68’ini oluşturuyor (Situación Refugiados, 2019).

Göç hareketlerine maruz kalmış devletlerin menfaatlerini düşünmeleri ve bu doğrultuda çalışmaları normaldir. Fakat bu politik süreçte tüm insanlığın *dünya vatandaşı*

olarak kabul görmesi ve hak ve yükümlülüklerine bu şekilde saygı gösterilip, duruma bu yönde yaklaşılması hazırda olan çelişkileri azaltacak bir yöntem olarak görünmektedir (Çetin, 2013).

### **2.1.2. Sığınmacı**

T.C Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün yayınladığı rapora göre,

**Sığınmacı:** YUKK'un 61. Maddesinde yer alan açıklamaya göre; Avrupa'da meydana gelen olaylar sebebiyle milliyeti, ırkı, dini ve siyasi görüşlerinden ötürü işkenceye maruz kalacağından haklı olarak korku duyan ve ülkenin korumasından faydalanamayan veya faydalanmak istemeyen bahsi geçen korku sebebiyle ülkesine dönmek istemeyen yurtsuz bireye statü tespit işlemleri sonrasında verilen statüyü karşılamaktadır (Türkiye Göç Raporu, 2017).

Ayrıca, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi 1A- 2. Maddesindeki Sözleşme hükümlerinde;

*“1 Ocak 1951'den evvel vuku bulan olaylar sonucunda ve dini, ırkı, milliyeti, belli bir sosyal gruba bağlılığı yada siyasi görüşleri yüzünden, işkenceye maruz kalacağından haklı nedenlerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından faydalanamayan veya bahsi geçen korku sebebiyle faydalanmayı reddeden ya da tabiiyeti yoksa ve bu tür hadiseler sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen yada bahsi geçen korku sebebiyle dönmek istemeyen” bireyleri kapsamak için düzenlenmiştir. Bu bağlamda bir kişinin sığınmacı olarak değerlendirilmesi için sözleşmedeki madde 1/A/2 hükümlerindeki şartları karşılaması gerekmektedir.”*

### **2.1.3. Göçmen**

Göçmen kavramı ise, uluslararası koruma arayarak iltica eden fakat sığınmacı statüsü başvurularının x hükümeti ya da BM Sığınmacılar Yüksek Komiserliğince bir karara bağlanmasını bekleyen kişilerdir. Statüleri resmi olarak tanınmamış da olsa, göçmenler kendi ülkelerine zoraki geri gönderilemezler, haklarının korunması gerekir (İKA, 2018).

Türkiye'ye İltica Eden ya da Başka Bir Ülkeye İltica Etmek Üzere Türkiye'den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar ile Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen Yabancılar ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar

Hakkında Yönetmelikteki 3. Maddeye göre *göçmen* kavramının tanımı da şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Dini, milliyeti, Irkı belli bir sosyal gruba aidiyeti ya da siyasal görüşleri sebebiyle takibe uğrayacağından haklı olarak korktuğundan vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da korkudan ötürü faydalanmak istemeyen veya uyuşu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancı.”*

Fakat 2013 senesinde Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda (YUKK) yer alan hükme göre 22 Ekim 2014 yılında çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği’nde *göçmen* ifadesi çıkartılmış yerine *şartlı sığınmacı*, *ikincil koruma* ve *geçici koruma* ifadeleri gelmiştir.

#### **2.1.4. Şartlı Sığınmacı**

Şartlı sığınmacı kavramı aynı yönetmeliğin 62.Maddesinde şöyle ifade edilmiştir:

Avrupa dışında vuku bulan hadiseler nedeniyle milliyeti, dini, ırkı ya da siyasi görüşlerinden ötürü işkenceye maruz kalacağından haklı nedenlerle korktuğu için ülkesinin dışında olan ve bu ülkenin himayesinden faydalanamayan veya korkularından ötürü faydalanmak istemeyen, menşei ülkesine de dönmek istemeyen, dönemeyen yurtsuz kişiye statü belirleme işlemleri sırasında şartlı sığınmacı statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar şartlı sığınmacının Türkiye’de kalmasına izin verilir(YUKK, md.62, 2014)

Bu bağlamda Birleşmiş Milletler Sığınmacıların Hukuki Statüsüne ilişkin Türkiye 1951 Cenevre Sözleşmesi’nde bulunan koşullara göre sığınmacı statüsüne hak kazanacak olup Avrupa ülkeleri haricinde vuku bulan hadiseler nedeniyle Türkiye’ye iltica eden kişilere *şartlı sığınmacı* statüsü vermektedir.

YUKK hükümleri uyarınca şartlı sığınmacıların hakları, sorumlulukları sığınmacı statüsüne sahip olan göçmenlerinkinden farklıdır. Bu hükümler değerlendirildiğinde sadece geldikleri coğrafya nedeniyle sığınmacılar nazaran daha dezavantajlı bir statüde olduklarını ifade etmek gerekmektedir (Keskin, 2019).

### **2.1.5. İkincil Koruma**

YUKK Madde 63'te yer alan ikincil koruma tanımında ise;

Sığınmacı ya da şartlı sığınmacı olarak tanımlanamayan fakat kendi ülkesine ya da ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;

a) Ölüm cezasına çarptırılacak ya da ölüm cezası uygulanacak,

b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza ya da muameleye maruz kalacak,

c) Ülke genelindeki iç çatışmalarda, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri sebebiyle kişiye yönelik ciddi tehditle karşılaşacak olması sebebiyle menşe ülkesinin ya da ikamet ülkesinin himayesinden faydalanamayan ya da bahsi geçen tehdit sebebiyle faydalanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir.

ifadelerine yer verilmiştir.

### **2.1.6. Geçici Koruma**

13/10/2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği Madde 3'e göre;

Geçici koruma, menşe ülkesinden terk edilmeye zorlanmış, ayrıldığı ülkesine geri dönemeyen, acil ve geçici himaye bulmak için kitlesel olarak ya da bu kitlesel akın döneminde kişisel olarak hudutlarımıza gelen ya da hudutlarımızı geçen ve uluslararası himaye isteği bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan korumayı

ifade etmektedir. (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014)

Ancak 2010 yılından beri Suriye'de başlayan iç çatışmalardan ötürü Türkiye'nin açık kapı politikasıyla büyük bir kitlesel Suriyeli göçü başlamıştır. Bu göç dalgasına yakalanan Türkiye'de Suriyelilerin statüsünde de belirsizlikler baş gösterdi. Sığınmacı, göçmen, misafir vb. tanımlarla Suriyelilerin hukuki statüsündeki belirsizlikleri geçici koruma yönetmeliğinin 3.maddesi ortadan kaldırmış ve genel olarak kamuda, Türkiye'de bulunan Suriyelilere; misafir veya geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler terimi kullanılmaya başlanmıştır. Kısacası Türkiye'deki Suriyeliler, Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında geçici koruma statüsündedirler (Bostan, 2018).



Türkiye'ye kitlesel göç dalgasıyla gelen Suriyelilere sağlanan koruma uluslararası mevzuata göre *Geçici Koruma* ifadesinde yer bulmuştur. Türkiye, aşağıda belirtilen geçici korumanın üç ana esasını yerine getirmekte ve Suriyelilere geçici koruma sağlamaktadır:

- Açık sınır politikasıyla ülkelerine kabul
- Geri göndermeme ilkesi
- Gelen bireylerin temel ve acil gereklerinin karşılanması

Türkiye'de 04/04/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. Maddesinde geçici korumayı ve bu maddeye dayanak olarak çıkarılan 13/10/2014 tarihli ve 2014/6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği çerçevesinde sağlamaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016).

### **2.1.7. Uyum**

Türkiye, bulunduğu coğrafi konum itibariyle geçmişten bugüne tarihte birçok göçe tanıklık etmiştir. Göç yolları üzerinde transit bir konumda olan Türkiye günümüzde de aynı şekilde özellikle son on yılda artan Suriyeli göçüne tanıklık etmiştir. Bu bağlamda YUKK Madde 96 İçişleri Bakanlığının bünyesindeki Göç İdaresi Genel Müdürlüğü uyum çalışmaları hususunda çeşitli yükümlülükler getirmiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016).

Başvuran yabancıların uyum konusunda etkinlikler yapmak, üçüncü kişiler olmadan aracısız bir şekilde iletişimde bulunmasını ve özgürce hareket etmesini sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak, ülkenin kültürü, dili, tarihi, hak ve yükümlülüklerini bilmesini sağlayacak kursları ayarlamak, kamusal ve özel mal ve hizmetlerden faydalanma, eğitime ve ekonomik hizmetlere erişim, sosyal-kültürel iletişim, temel sağlık hizmeti alma gibi konularda kurslar, uzaktan eğitim gibi sistemlerle tanıtım ve bilgilendirme etkinliklerini yapmak bu kanunun ön gördüğü çalışmalardır(YUKK, md.96, 2014).

Kanunda ve Genel Müdürlüğün ön gördüğü haliyle bu uyum çalışmalarını, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü; "Bu uyum asimilasyon veya entegrasyona girmemektedir. Göçmenlerle toplumun birbirlerini anlamalarıyla ortaya çıkan bir adaptasyondur. Uyum düzenleme ve çalışmalarında çift yönlü etkileşimli gönüllülük hedeflenmekte ve göçmen

merkezli bir yaklaşım benimsenecektir.” şeklinde açıklamıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016).

### **2.1.8. İnsan Ticaretiyle Mücadele**

21.yy.da “modern kölelik” biçiminde tanımlanabilen ve insan hakları ihlallerinden biri olarak kabul edilen “insan ticareti” önemli bir sorun olarak görülmektedir. İnsan ticareti, zor kullanarak ya da kuvvet kullanma tehdidiyle ya da diğer bir şekilde zorlama, kaçırma, hile, kötüye kullanma, bireyin acziyetinden faydalanma ya da başkası üzerinde denetim yetkisi olan şahısların rızasını kazanmak amacıyla o şahsa ya da başkalarına kazanç veya menfaat sağlama yoluyla şahısların istismar amaçlı temini, bir yerden bir yere taşınması, devredilmesi, barındırılması veya teslim alınması olarak tanımlanır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016).

4771 Sayılı Kanun’a 09 Ağustos 2002 tarih ve 24841 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanarak TCK’ya eklenen 201/b maddesiyle yürürlüğe giren, insan ticareti suçu tanımlanarak bu suçu işleyenlere ağır yaptırımlar ön görülmüştür. Haziran 2005’ten sonra 3/6 yürürlüğe giren 5237 sayılı yeni TCK’nın 80. Maddesiyle insan ticareti suçu tekrardan ele alınarak bu suçu işleyenler için ön görülen cezalar artırılmıştır. Ayrıca 04/04/2013 tarihinde onaylanan ve 11/04/2013 gün ve 28615 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu da 48, 49, 55, 108 ve 123’üncü maddeleri ile İnsan Ticareti ile Mücadele ve mağdurların korunmasına ilişkin düzenlemeler de mevzuatta hükümleriyle birlikte verilmiştir (Resmî Gazete, 2016)

### **2.1.9. Uluslararası Hukukta Eğitim Hakkı**

Temel insan hakları, kişinin sırf insan olması hasebiyle sahip olduğu haklar biçiminde ifade edilebilir. Genel itibariyle; yaşam hakkı, şikâyet hakkı, mahremiyetin ve haberleşmenin gizliliği hakkı, hane dokunulmazlığı hakkı, mülkiyet hakkı, seçme- seçilme hakkı gibi “eğitim hakkı” da temel insan haklarından en önemli haklarından biridir (Okçu, 2007).

BM’ye üye devletlerin Türkiye’yle birlikte birkaç devletin dışında büyük bir kısmının 6 Aralık 1966 tarihinde imzaladığı 03.01.1976’da yürürlüğe konulan “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme ”nin 13. Maddesinde yer alan:

1. Bu sözleşmeye taraf olan devletler herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

2. Bu sözleşmeye taraf devletler, mevzu bahis hakkın tam olarak gerçekleşmesi amacıyla: a. İlköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olmasını, b. Ortaöğretimin, teknik mesleki eğitim dahil farklı şekilleriyle önlem alarak bilhassa ücretsiz eğitimin yaygın hale getirilmesi yoluyla herkese açık herkesçe görülebilir olmasını,

3. Bu sözleşmeye taraf devletler, ebeveynlerin veya kimi durumlarda vasilerinin, devlet tarafından ortaya konulanların dışında devletçe konmuş veya onanmış belli eğitim kriterlerine uyan okulları seçme özgürlüklerine saygı göstermeyi ve çocuklarının kendi inançları doğrultusunda ahlak ve din eğitimi görmesini sağlamayı üstlenirler.

hükümleri ile eğitim hakkının temel çerçevesini ortaya koymuştur (Balcı ve Sönmez, 2000).

#### **2.1.10. Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme**

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından ele alınan sözleşme, 24 Ekim 1968 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bahsi geçen sözleşme BM dokümanları arasında eğitim hakkının doğrudan konu edildiği tek belge niteliği taşımakla birlikte Türkiye sözleşmeye taraf değildir (Kahraman, 2018). Eğitimde tüm ayrımcılığı reddeden bu sözleşmeyle her türlü muameleye eşit davranma ilkesi güdülmüştür. Madde 1’de tanımlanan eğitimde ayrımcılık şu şekilde verilmiştir:

*“(a) Herhangi bir şahsı ya da topluluğu her seviyede veya herhangi bir türde eğitime erişimden mahrum bırakmak;*

*(b) Herhangi bir şahıs veya topluluğu, daha düşük standartta bir eğitimle sınırlamak;*

*(c) Bu sözleşmenin 2. Maddesinin hükümleri saklı kalmak üzere şahıslar veya gruplar için ayrı eğitim sistemleri düzenlemek, kurumları kurmak veya devam ettirmek; ya da*

*(d) Herhangi bir birey veya topluluğu, insan şerefiyle bağdaşmayan şartlara maruz bırakmak üzere yapılan herhangi bir dışlama, ayrıştırma, sınırlama veya tercihi içerir”*

ifadelerine yer verilmiştir (UNESCO, 2009).

### **2.1.11. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi**

4 Kasım 1950’de imzalanan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS), 3 Eylül 1953’te yürürlüğe koyulmuştur. Türkiye, bu sözleşmeyi 10 Mart 1954’te kabul etmiştir. Sözleşmede geçen “eğitim hakkı” ise AİHS’nin Ek 1 No’lu Protokolü’nde düzenlenerek Türkiye’de ilgili protokolle 1954’te kabul edilmiştir.

Sözleşmede geçen eğitim hakkı aşağıdaki maddeyle şu şekilde düzenlenmiştir:

#### **MADDE 2**

##### **Eğitim hakkı**

Hiçbir fert eğitim hakkından mahrum bırakılamaz. Devlet, eğitim-öğretim alanında yükleneyeceği sorumlulukların yerine getirilmesinde, ebeveynlerin bu eğitim- öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir (European Convention on Human Rights, 2010)

Anlaşıldığı üzere maddede birbiriyle ilintili iki hak üzerinde durulmuştur. Bunlardan biri öğrenim-eğitim hakkı diğeri de bu haklardan yararlananların ebeveyninin bu hakkın verilmesinde dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmesinin mecburiyetidir. Diğer bir husus ise sözleşmede geçen *ebeveyn*den kasıt eğitim öğren çocukların anne ve babaları kastedilmektedir (Çalışkan, 2007).

### **2.1.12. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme**

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’na 20 Kasım 1989’da kabul edilen bu sözleşmenin eğitim hakkı söz konusu sözleşmenin 28 ve 29. Maddelerinde aşağıdaki şekliyle düzenlenmiştir:

#### **Madde 28**

Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi görüşüyle bilhassa, ilköğretimi herkes birey için zorunlu ve parasız hale getirirler.

Taraf Devletler eğitimde bilhassa okuma yazma bilmeyenlerin tespitiyle bu cehaleti gidermek için çalışır ve modern eğitimde bilimsel ve teknik bilgilere sahip olmayı

kolaylaştırıcı faaliyetler yaparak uluslararası arenada iş birliğini teşvik ederler (UNICEF, 2009).

#### Madde 29

Taraf Devletler çocuk eğitimini aşağıdaki hedeflere yönelik olmasını kabul ederler:

Çocuğun kişiliğinin, bedensel ve zihinsel yetilerinin imkan ölçüsünde geliştirilmesi;

Birleşmiş Milletler Antlaşmasındaki ilkelere saygısının geliştirilmesi, insan haklarına ve temel özgürlüklere bağlılık,

Çocuğun ebeveynlerine, kültürel kimliğine, diline ve örfüne, çocuğun yaşadığı ya da geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendi kültüründen başka uygarlıkların kültürüne saygının geliştirilmesini kabul eder (UNICEF, 2009)

Türkiye, bahsi geçen sözleşmeyi 14 Eylül 1990'da onaylamıştır. 4058 sayılı Onay Kanunu 11 Aralık 1994 gün ve 22138 sayılı Resmî Gazete 'de yayınlanmıştır. Sözleşmeye taraf olan ülkeler, çocuğun ebeveyninin, yasal vasilerinin ya da ailesinin diğer müntesiplerin durumları, etkinlikleri, belirlenen görüşleri ya da inançları sebebiyle her çeşit ayrımcılığa veya cezaya tabi tutulmasına karşılık etkili bir şekilde korunması için lazım olan tüm uygun önlemleri alır diye ifade edilmektedir (Kurt, 2016).

#### **2.1.13. Cenevre Konvansiyonu**

Savaş durumunda ordularda gerçekleşen yaralı ve hastaların ıslahı hakkında 27 Temmuz 1929 tarihinde Cenevre Sözleşmesini gözden geçirmek için 21 Nisandan 12 Ağustos 1949'a kadar Cenevre'de toplanmış ve bu sözleşme yürürlüğe girmiştir. İşbu sözleşmelerin ek protokollerine Türkiye cenahında 10 Şubat 1954'te onaylanmıştır. 1977 Protokolleri, 8 Haziran 1977 tarihinde imzalanıp 7 Aralık 1978 'de yürürlüğe koyulmuştur. Temmuz 2009 itibariyle Türkiye Cumhuriyeti 1977 Protokollerine taraf değildi (Yamaner, Öktem, Kurtarcan, ve Uzun, 2009).

Cenevre sözleşmesinin Fasıll II 12.Maddesinde "savaşta yaralılara ırk, milliyet, din, cinsiyet, siyasî düşünce ya da buna benzer herhangi bir ölçüte dayanan aleyhte hiçbir ayrımcılığa tâbi tutulmaksızın, kendilerini elinde bulunduran Devlet tarafından insaniyetle muamele görecekler ve tedavi edileceklerdir." denilmektedir (Yamaner, Öktem, Kurtarcan, ve Uzun, 2009).

Bu durumda yakın zamanda vuku bulan Suriye'deki iç savaştan kurtulanlara yapılacak muamelelerin bu sözleşme gereği yerine getirilmesi Suriyeli sığınmacıların uygun şartlarda başka yerlere ilticasını mümkün kılmalıdır.

Herhangi bir ülkeye vatandaşlık bağıyla ilişkisi olmayan bireylerin oluşturduğu yabancılarla birlikte Cenevre Sözleşmesinde birçok uluslararası belgelerde, kanunlarda yerini bulmuş sığınmacılar ve vatansızlar bu sözleşmede ele alınabilir (Kavuk, 2015)

1951 Cenevre Konvansiyonu'na koyulan coğrafi çekinceyle birlikte Türkiye, Sığınmacıların Hukuki Durumuna İlişkin 1951 Cenevre Konvansiyonu'nu, bulunduğu coğrafi konum nedeniyle Konvansiyon 'da tanınan 'coğrafi çekince' koyma hakkını kullanarak imzalamıştır. Türkiye, Konvansiyona coğrafi çekince koyarak Avrupa kıtası dışından gelen göçmenleri 'sığınmacı' statüsü ile kabul etmeyeceğini ifade etmiş lakin insani sebeplerle milyonlarca göçmeni 'misafir' konumunda sınırlarına kabul etmiştir (Kır, 2017)

#### **2.1.14. Avrupa Sosyal Şartı**

Temel sosyal hakların muhafaza edildiği ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne destek olan bir sözleşme özelliğinde olan Avrupa Sosyal Şartı Belgesi, Avrupa Konseyine üye devletlerce 18 Ekim 1961'de İtalya'da imzalanmıştır. Türkiye bu sözleşmeyi kabul edildiği sene 1961'de imzalamış fakat 28 sene tehirlilik olarak 4 Temmuz 1989'da onaylamıştır (Gemalmaz, 2004, s.389)

Avrupa Sosyal Şartı, siyasal ve sivil haklara yer veren İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi'nin ekonomik ve sosyal konumundaki uzantısıdır. Bu açıdan, Avrupa Sosyal Şartı sosyal haklar bakımından çok ileri hükümler içeren önemli bir dokümandır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1946 senesinde kurulan Avrupa Konseyi'nin geliştirdiği en önemli belgelerden biri olmuştur. *Avrupa Sosyal Şartı* ise Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin tamamlayıcısı olarak sosyal ve ekonomik alandaki insan haklarına yer veren ve garanti altına alan önemli bir belgedir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014).

Avrupa Sosyal Şartı'nın sağlamış olduğu en önemli haklardan biri de eğitimle ilgili olan hak ve yükümlülüklerdir. Bu hak sözleşmede aşağıdaki maddelerde eğitim hakkının güvence altına alınması olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

### *Eğitim*

- ilk ve orta öğretimin ücretsiz olması,

-Yerinde mesleğe yönlendirme hizmetleri,

-İlk başta Genel orta öğretim ve mesleki öğretim, üniversite seviyesinde yükseköğretim ve üniversite dışı yükseköğretim, sürekli ve mesleki öğretim,

-Yabancıların faydalanması için özel tedbirler,

-Engelli çocukların okula yerleştirilmesi,

-Engelli bireylerin eğitimden ve mesleki öğretimden yararlanması (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014).

Bunların dışında BM, UNESCO, UNICEF ve bazı ülkelerin, STK'ların sığınmacı krizinde ortaya çıkacak eğitim sorunlarına yönelik birçok çalışmaları mevcuttur. Merkezi Almanya'da bulunan UNSSC, 2030 Gündem Raporunda, evrensel hak anlayışında herkesin eşit bir şekilde refah seviyesine, eğitime ve diğer insani olanaklara erişebilmesinin önemine bu bağlamda ülkelerin STK ve diğer unsurlarıyla bu çalışmalara yön vereceğinin altını çizmiştir (UNSSC, 2020). Aynı şekilde acil durumlarda ortaya çıkacak eğitim krizleri için kurumlar arası ortak ağ işlevini gören INEE (2020) ; sığınmacı çocuklar ve gençler için eğitimin çok önemli olduğunu vurgulamakla birlikte zorla yerinden edilmiş tüm çocuklar ve gençlerin kapsayıcı, kaliteli ve eşitlikçi bir eğitime erişiminin sağlanmasını çok önemli bulmakta ve bu paralelde çalışmalar yapmaktadır.

## **2.2. Suriyeli Sığınmacılar**

### **•Dünya genelindeki Suriyeli Sığınmacılar ve Suriye Krizi**

Göçlerle gelen insani olumsuzluklar birçok sığınmacıyı psikolojik, zihinsel ve bedensel olarak yormakta ve bu uğurda büyük zorluklar çekilmektedir. Sığınmacıların sınır ötesi yolculuklarında yaşanan zorlu koşullarla birlikte gittikleri ülkelere uyum sağlama problemleri onları içinden çıkılmaz bir serüvene sürüklemektedir. Bazı ülkelerde uyum

süreçleri kamp ve çadırkent tarzı yerlerde geçirilen süre zarfında yapılacak entegrasyon faaliyetleriyle sağlanırken bazı ülkelerde ise sığınmacılara maddi bir yardım sağlanarak normal koşullar altında sosyalleşerek uyum sağlamalarına olanak tanınmaktadır. (Sezgin, 1999).2011 senesinin Mart ayında başlayan Suriye iç savaşında son yılların en büyük sığınmacı krizi baş göstermekle beraber bu kriz insani boyutlarda birçok sorunu beraberinde getirmiştir. İç çatışmalardan kaçanlar komşu ülke sınırlarına akın etmiş ve son dönemlerin en büyük sığınmacı krizi patlak vermiştir (Pirinççi, 2018).

2011 yılından beri 5 milyondan fazla kişi, sığınma talep edecek güvenilir bir yer arayışında komşu ülkelerden Lübnan, Türkiye, Ürdün ve daha ötesine kaçmıştır. Milyonlarcası da Suriye içerisinde yerlerinden, buldukları mahalden, çıkmak zorunda kalmış ve bu iç çatışmalar süregeldikçe de umutlar her geçen gün azalmaya devam etmiştir (UNHCR, Suriye'de acil durum, 2018).

Nisan 2018 itibariyle 13,1 milyon Suriye içinde yardıma ihtiyacı olan kişi, 6,6 Suriye içinde yerinden edilmiş kişi ve 2,98 milyon kişi ise ulaşılması zor ve çatışmaların devam ettiği bölgelerde tehlikeli bir yaşam alanı içinde bulunmaktadır (UNHCR, Suriye'de acil durum, 2018)

Tablo 1

*Suriyeli Sığınmacıların İltica Ettikleri Ülkeler ve Sayıları*

Ülke	Kaynak	Tarih	Suriyeli Sayısı	Yüzdeler Oran
Türkiye	UNHCR	31.03.2021	3.665.946	%65,5
Lübnan	UNHCR	31.03.2021	855.172	%15,3
Ürdün	UNHCR	31.03.2021	655.404	%11,9
Irak	UNHCR	28.02.2021	243.890	%4,4
Mısır	UNHCR	28.02.2021	131.235	%2,3
Diğer (Kuzey Afrika)	UNHCR	31.01.2020	31.657	%0,6

Kaynak: UNHCR (BM Sığınmacı Örgütü,2021)



Tablo 1’den de anlaşıldığı gibi 2011 Suriye iç savaşından Nisan 2021 tarihine kadar 7 yıllık bir süreçte Suriyeli sığınmacılar bu insani kriz boyutunda sınır komşularına iltica etmişlerdir. Tabloya göre toplam Suriyeli sığınmacı sayısı ise 5.593.304 kişi komşu ülkelere sığınmıştır.

Kısa adı SOHR olan Londra’da bulunan Suriye İnsan Hakları Gözlem Evi’nin yayınladığı belgeye göre Suriye’de insani krizin devam ettiğini belirtmiş ve Mart 2021 tarihinde aylık ölü sayısının 391 olarak belgelemiştir (Syrian Observatory for Human Rights, 2021).

Uluslararası Kızılhaç Komitesinin (ICRC) 14-25 yaş arası 1400 Suriyeli gençle yapmış olduğu bir araştırmada geçen on yıllık süre zarfında iç savaşın kendilerini ne yönde etkilediklerine yönelik çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda gençlerin çoğunda krizin etkilerinin olumsuz yöne hafızalarında yer aldığı ortaya çıkmış ve ankete katılanların %57’sinin de eğitimlerini kaçırdıklarına yönelik görüş bildirdikleri vurgulanmıştır. Yine aynı şekilde %41 oranında ise katılımcıların akrabalarıyla tamamen ilişkilerinin kesildiğini ve bir daha onlarla iletişime geçemediklerini ortaya koymuştur. Görüşmeye katılanlardan %39’u ise hayatlarından genel olarak memnun olmadıklarını ve hala bir mutsuzluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. (ICRC, 2020).

BM Sığınmacı Örgütü Yüksek Komiseri Filippo Grandi (2019) Suriye iç savaşından sonra başlayan insani kriz için şu açıklamayı yapmıştır:

“Suriye krizi günümüzde karşı karşıya kaldığımız en büyük insani sığınmacı krizlerden biridir. Milyonlarca insanın daha fazla acı çekmemesi için tüm dünyanın bu krize müdahalede çözüm getirmesi için yardım seferberliği başlatması gerekir.”

Bugün itibariyle Suriye’de 1 milyondan fazla kişi acil gıdaya ihtiyaç duymaktadırlar. Yoğun ekonomik problemlerle baş eden göçmenler, bunun yanında halihazırdaki Covid-19 salgınlarına karşı da savunmasız konumdadırlar. Dünya Gıda Programı (WFP), Suriye’deki *genel gıda güvensizliği* tehlikesini bildirerek 6,5 milyon Suriyelinin temel gıda ihtiyacını karşılayamadığını, bundan ötürü devamlı bir şekilde yardıma muhtaç olduklarını dile getirmiştir.

İç çatışmalar, ABD yaptırımları, Covid 19 salgını ve İdlib bölgesinde yaşanan son çatışmalar, Suriye’de gıda, yakıt ve diğer önemli temel ürünlerin fiyatlarının fahiş olarak yükselmesine neden olmuştur. Temel gıda fiyatları 2019’un sonundan bugüne %100’ün üzerinde artış göstermiştir. Bugün gıda fiyatlarının iç savaştan önceki döneme göre yirmi kat daha arttığı Suriye’de, her 10 bireyden 6’sının şiddetli yoksulluk çektiği bildirilmektedir (Domazeti, 2020).

Tablo 2

*Suriye’deki İnsani Kriz*

Rakamlarla Suriye’deki İnsani Kriz

---

600.000’den fazla Suriyeli hayatını kaybetti.

---

500.000’e yakın insan mahkûm edildi ya da kayboldu.

---

6.000.000’den fazla birey Suriye’de yerinden edildi.

---

6.000.000’den fazla kişi diğer ülkelere sığındı.

---

Konutların en az 1/3’ü yıkıldı ya da hasarlı.

---

İnsanî yardıma muhtaç Suriyelilerin sayısı 11.100.000’e ulaştı.

---

Cezaevlerinde 100.000 kişinin öldürüldüğü tahmin ediliyor.

---

Suriye’deki hastane ve okulların çoğu savaşta hasar aldı.

(SOHR,2018)

Tablo 2’de görüldüğü üzere büyük bir insanlık kriziyle baş başa kalmış Suriyelilerde ilerleyen dönemlerde çeşitli sorunlarla yüz yüze gelmek çok büyük bir olasılıktır. Çoğu sığınmacı gençler de savaştan ötürü farklı bir yere göç ettiklerinden dolayı yaşama tutunmaya çalışırlar. Bu zorunluluk onları zor, olumsuz şartlarda, düşük bir ücrete ağır işlerde çalışmak durumunda bırakır. Türkiye’de kalmakla Suriye’ye dönmek veya başka bir Avrupa ülkesine gitmek kararı ikileminde gel git durumlarını yaşarlar. Bunun ergen kişilerin psikolojilerinde olumsuz duygular meydana getirir ve kimlik sürecinin sağlıklı gelişmesini engeller (Karaca, 2017).

### **2.3. Ülkelerin Suriyeliler İçin Yaptıkları Çalışmalar**

Suriye iç savaşıyla patlak veren sığınmacı akınlarına komşu ülkeler hazırlıksız yakalanmakla birlikte sığınmacılar için entegrasyon, eğitim, barınma vb. politikaların oluşturulması zaman aldı. Komşu ülkelerin dışında diğer ülkelere giden Suriyeli sığınmacıların durumları için bazı ülkelerin yapmış oldukları çalışmalara ilgili birim ve konseylere yazmış olduğum elektronik postalarla yanıt aldım. Aşağıda bazı ülkelerin Suriyeli sığınmacılara/göçmenlere yönelik yapılan çalışmalar hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

#### **2.3.1. Finlandiya**

Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığına yazmış olduğum e-postaya Mr. Joel Lingvist ülkesinde sığınmacılara yönelik çalışmalar hakkında şu bilgileri vermiştir:

Göçmenler, Finlandiya'da uluslararası koruma ve oturma izni başvurusunda bulunan yabancı uyruklu kişilerdir. Sığınma talebinde bulunanlar sığınma hakkı verilirse sığınmacı olurlar. Okul öncesi eğitim çağındaki ve zorunlu eğitim çağındaki çocuklar eğitim görme hakkına sahiptir. Diğer göçmenler, söz konusu eğitim veya öğretim için öğrenci kabul kriterlerini yerine getirmeleri durumunda çalışma yeri için başvurabilirler.

Belediyeler, bölgelerinde ikamet eden zorunlu eğitim çağındaki çocuklara, zorunlu eğitimin başlamasından önceki yıl boyunca kapsamlı okul eğitimi ve okul öncesi eğitim vermekle yükümlüdür. Eğitim sağlama yükümlülüğü, uluslararası koruma başvurusu da dahil olmak üzere, belediyede yaşayan tüm çocuklarla ilgilidir.

Yabancılar Yasası, Temel Eğitim Yasası, Genel Lise Eğitimi Yasası, Mesleki Eğitim ve Öğretim Yasası, Liberal Yetişkin Eğitimi Yasası, Üniversiteler Yasası veya Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri Kanunu göçmenlerin eğitim alma olanakları üzerinde herhangi bir kısıtlama getirmez. Serbest yetişkin eğitiminde kurs ücretinin bir kısmını kapsayan çalışma kuponları yalnızca Finlandiya'da ikamet eden belediyeye sahip kişiler içindir.

Finlandiya'da bir eğitim kurumunda okumayı kabul eden bir kişi, çalışmalara dayanarak oturma izni başvurusunda bulunabilir. Çalışmaların 90 günden uzun sürmesi halinde oturma izni gereklidir. İkamet izni sadece derece veya mesleki yeterliliğe götüren

çalışmalar ile veya haklı bir sebeple diğer çalışmalar için verilebilir. Öğrencinin geçerli bir seyahat belgesi olması gerekir. Öğrenci ayrıca, oturma izninin geçerlilik süresi boyunca Finlandiya'da yaşamak için yeterli araçlara sahip olmalıdır. Bir yıllık öğrenim için, öğrencinin emrinde en az 6.720 Euro ve olası öğrenci veya öğrenim ücretlerini karşılamak için gereken tutarın olması gerekir. Ayrıca, kişi sağlık hizmetlerini kapsayan güvenilir bir şirket veya kurumla sigorta yaptırmış olmalıdır (Joel Lindqvist, Kişisel görüşme, 11.06.2020).

Görüldüğü üzere Finlandiya'da sığınmacıların entegrasyonunda işe alma ve eğitim en önemli hususların başında gelmektedir.

Ayrıca Finlandiya Sığınmacı Konseyi YUVA projesiyle ülkesindeki Suriyeli sığınmacılara sosyal uyum ve çalışma koşulları adı altında yardım ve rehberlik yapmaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye'deki Finlandiya Sığınmacı Konseyi, Türkçe Öğretmenliği, teknik ve mesleki becerilerin öğretimi, istihdam desteği, danışmanlık hizmetleri, sığınmacılar ve yerel halk arasındaki etkileşimi ve iyi ilişkileri desteklemek ve sığınmacı hakları ile hizmet sistemi konusunda farkındalık yaratmak konularında destekler vermektedir (FMK, 22.06.2020).

Finlandiya göçmenlerin entegrasyonu için, Fince veya İsveççe öğrenme, iş veya çalışma yeri bulmak ve Finlandiya toplumuna aşina olmak gibi üç temel yapı taşıyla hareket etmektedir (Integration allowance for immigrants, 2019).

### **2.3.2. Danimarka**

Danimarka Sığınmacı Komisyonu Ortadoğu Birimi'nden Josephine Scott-Douglas'ın ülkesinde Suriyeli sığınmacılara yapmış oldukları çalışmalar hakkında verdiği yanıtta şu ifadelere yer vermiştir:

Danimarka sığınmacı Konseyi daha önce Danimarka'ya gelen sığınmacıları ve diğer yabancıları Danimarka ana dilini topluma uyum, çalışmak ve günlük iletişimlerini üçüncü araçlara kalmadan gerçekleştirmek için öğretmiştir. Göçmenler için mevzuat, resmi işler, eğitim vb. durumlar için danışmanlık birimleri de kurduk. Danimarka Öğrenci Konseyi aracılığıyla mali destek ile 2017 yılında kurulan Öğrenci Sığınmacılar adlı ulusal bir ağ ile

Öğrenci Evi projesini gerçekleştirdik. Bu projeye gönüllü öğrenciler göçmenlere yardımcı oluyorlar. Ayrıca sığınmacıların Danimarka sistemini anlamalarına, dil engellerini aşmalarına ve niteliklerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Ayrıca, ülkedeki fırsatlar hakkında tavsiyelerde bulunurlar, ek kurslar ve başvuru süreci ve diğer konularda kişisel destek ve motivasyon sağlar. Öğrenci Sığınmacılar, sayıları birimler olarak büyümeye devam ediyor. Bu birim yardım ve rehberlik hususunda sığınmacılar ile yardım alınabilecek mentörleri eşleştirerek en uygun bir şekilde işlerin hızlı bir süreçte gerçekleşmesini sağlamaktadır (Josephine Scott-Douglas, kişisel görüşme,18.06.2020).

### **2.3.4. İspanya**

Madrid veya Barselona gibi şehir konseyleri ve Bask Ülkesi gibi özerk topluluklar tarafından sığınmacılar için finanse edilen yerler dışında İspanya genel olarak AB'nin üye devletlerce sığınmacılar için oluşturduğu Sığınmacılar Fonu'ndan yararlanarak "sosyal entegrasyon için kamu politikaları" ile *İstihdama Yönelik Kamu Politikaları* oluşturmuş ve ülkesine gelen sığınmacılara karşılama, uyum ve yerleştirme çalışmalarıyla ülkesine göçmenleri yerleştirme politikaları uygulamıştır (CEAR, 2020).

AB üye ülkelerden olan İspanya'nın da Stockholm Programı çerçevesinde uyum sürecinin salt ulusal, bölgesel veya yerel makamlarca değil, göçmenler ve konuk ülkenin yönetimi tarafından gösterilecek uğraşlarla ilerleyebileceği net bir şekilde dile getirilmiştir (The Stockholm Programme, 2010).

Kısaca, genel olarak, İspanya sistemi göç politikalarını gerçekleştirirken, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduklarını göz önüne koyduklarından, sığınmacı insanları da sadece işçi olarak konumlandırmışlardır (Öztürk, 2016).

### **2.3.5. Lüksemburg**

Lüksemburg Aile, Entegrasyon ve Eğitim Bölge Bakanlığının göçmenler için *Refakatli Sığınmacılar için Entegrasyon Kursu* uygulaması vardır. Bunun yanında Kabul ve Entegrasyon Anlaşması ( Contrat d'accueil et d'intégration - CAI), yabancıların Lüksemburg'daki sosyal, ekonomik ve politik hayata entegrasyonunu ve katılımını teşvik etmeyi amaçlayan bir sözleşme bulunmaktadır. Sözleşme, Aile, Entegrasyon ve Büyük

Bölge Bakanlığı ile CAI'nin önlemlerinden yararlanmak isteyen yabancı arasında yapılır. Sözleşme bağlayıcı değildir ve maksimum 2 yıl geçerlidir. Sözleşmeyi imzalayan kişiler, entegrasyonlarını kolaylaştırmak için indirimli fiyatlarla dil kursları, ücretsiz yurttaşlık kursları ve bir oryantasyon günü ziyareti yapabilirler. Karşılığında da kendi yeteneklerine ve imkânlarına göre geçimini sağlamak ve sosyal hayata katılmak zorundadırlar. Kabul ve entegrasyon sözleşmesine başarılı bir şekilde katılmak, belirli koşullar altında, uzun dönem oturma iznine başvurmayı ve Lüksemburg vatandaşlığını kazanmayı kolaylaştırır (MiFa, kişisel görüşme,23.06.2020).

Bunun yanı sıra Caritas Lüksemburg Vakfı'nın Passerelle sınıflarıyla gençlere dil öğretimiyle uyumlarını kolaylaştırma amacı gütmektedir. Gönderilen kişisel e-posta ile bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

Passerelle sınıfının ilkesi, 16-26 yaşları arasındaki genç başvuru sahiplerine dil kursları sunmanın yanı sıra uluslararası koruma (DPI) için sosyal destek sağlamaktır.

Bu gençlerin özelliği, zorunlu eğitim çağını geçmiş olmaları ve ülkenin alışlagelmiş dillerinden herhangi birine hâkim olmamalarıdır.

Bu sınıflarda, özellikle bir mesleğe erişim dili olarak Fransızcanın öğretilmesi, gençlerin diğer eğitimlere veya iş piyasasına erişmelerine olanak tanır. Ek olarak, onlara ev sahibi ülkenin temel bilgi ve kodlarını iletme meselesidir: Lüksemburg'un gelenek ve görenekleri, alışkanlıkları ve kültürü. Proje sırasında, bir yandan entelektüel profilleri olan gençlere hızlandırılmış öğrenme sunabilmek için grupların boyutunu küçültmek, diğer yandan da bazı sığınmacıların çok düşük eğitim düzeyini hesaba katmak gerekli hale geldi (FCL, kişisel görüşme, 18.06.2020).

### **2.3.6. Almanya**

Almanya kendi ülkesindeki göçmenlerin entegrasyonuna büyük bir önem vermektedir. Sığınmacılar, göçmenler, göçmenlerle ilgili birçok resmi kurum ve gönüllü dernekler faal olarak çalışmaktadırlar. Federal Göç ve Sığınmacılar Dairesi, entegrasyonun amacının ülkede yasal ve kalıcı olarak yaşayan tüm insanları topluma dahil edilmesini ifade etmiş ve entegrasyon kavramının ülkedeki herkesi olumlu olumsuz etkileyeceği yönünde açıklamalarda bulunmuştur. Kurum aynı zamanda ülkesine gelen göçmenlere içinde eğitim, iş, çocuk bakımı, sağlık hizmetleri vb. yönlendirmelerin ve bilgilerin mevcut olduğu

“Almanya’ya Hoş geldiniz” broşürüyle karşılamaktadır (BAMF, 2020). Kurum aynı zamanda “eğitim sizi güçlü kılar” ilkesiyle entegrasyonda eğitimin rolünü çok önemsemektedir.

Ortadoğu’da, Kuzey Afrika’da Arap Baharı ile vuku bulan iç çatışmalar neticesinde dünya genelindeki sığınmacı/göçmen sayısı 1945’lerden bu yana en yüksek aşamaya ulaştı. Bilhassa Suriye’deki iç savaşının ortaya çıkardığı sığınmacıların Türkiye, Ürdün ve Lübnan gibi komşu ülkelerde misafir edilmelerinden ötürü Avrupa uzun bir dönem bu sorunla karşı karşıya gelmedi. 2015 yılının başından sonra sığınmacıların Avrupa’ya akın etmesiyle sığınmacı meselesi genelde AB’nin özelde ise onun önde gelen gücü Almanya’nın meselesi haline gelmiştir. Bu göç dalgalarından sonra göçmen/sığınmacı krizi Türkiye, Almanya ve AB üçgeninde belli olmayan bir düzlemde müzakerelere mevzu bahis olmuştur (Bayraklı ve Keskin, 2015). Bununla birlikte Suriye kriziyle patlak veren göçmen dalgasına Avrupa’da en çok maruz kalan Almanya hazırlıksız yakalanmıştır. Bu durum Suriyeli sığınmacı krizinde Almanya’yı Avrupa Birliği’nin sığınmacı politikasının oluşmasında etkin bir rol üstlenmiştir. Diğer bir hususta ise, Angela Merkel hükümetleri ülkesindeki Suriyeli göçmen sayısından ötürü iç politikada eleştirilmiştir (Aras ve Sağıroğlu, 2018). Sığınmacı akınına ani bir şekilde yakalanan Almanya ivedi bir şekilde çıkardığı sığınmacı politikalarıyla geçici çözümler bulmaya çalışmıştır. Transit bölgelerde sığınmacı kampları kurup gerekli yasal süreçler tamamlanana kadar Suriyeli sığınmacıların günler, aylar hatta yıllarca kalabilecekleri bu kamplarda kalmasına yönelik muhalefet ve STK’lardan eleştiriler gelmiştir (Bayraklı ve Keskin, 2015).

2020’li yıllar için stratejik entegrasyon yaklaşımı olan Almanya Ulusal Entegrasyon Eylem Planı doğrultusunda 75’ten fazla göçmen örgütü, 300’den fazla belediye ve iş dünyasının STK’larıyla herkesin adil şartlarda yaşama uyum çerçevesinde göçmenlerin entegrasyonu politikası uygulanmıştır. Bu önemli eylem planı dört aşamada gerçekleşmektedir (NAI, 2020):

- 1- Göçmenlikten önceki aşama
- 2- İlk entegrasyon aşaması
- 3- Tam entegrasyon katılım aşaması
- 4- Birlikte büyüme aşaması

## 5- Uyum aşaması

Avrupa Hukuku, Avrupa Kabul Direktifinin 10. Maddesi gereği, üye devletlerin -ki Almanya üyedir- vatandaşlara benzer koşullarda eğitim sistemine erişimini sağlamak, sığınma başvurusu yaptıktan sonra en fazla üç aylık bekleme süresini aşmamak ve aynı zamanda konaklama merkezlerinde eğitim verilebileceğini de belirtir. Eğitim bir devlet sorumluluğu olduğundan, yasal eğitim hakkı ve yasal küçükleri okula gönderme yükümlülüğü eyalet anayasalarında düzenlenmiştir (Vogel ve Stock, 2017)

Dünya genelinde ortalama 400 kuruluşta eğitim çalışanıyla 70 ülke-bölgede faaliyet gösteren Education International, 2017 yılında yayınladığı Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees adlı raporda Almanya'daki sığınmacı entegrasyonunu şu şekilde açıklamıştır:

Tablo 3

### *Almanya'daki Okul Entegrasyon Modelleri*

<b>Model</b>	<b>Sınıf Türleri</b>	<b>Dil Eğitimleri</b>
Daldırma	Tam zamanlı	Belirli bir kurs yok, genel şartları uyanlar
Bütünleştirici	Tam zamanlı	Ek Almanca sınıfları
Kısmi Bütünleştirici	Bazı konularda tam zamanlı	Çoğunu okul gününde uygulayan hazırlık sınıfları
Paralel (geçici)	3 aydan 2 yıla kadar sınıf yok	Tam zamanlı hazırlık okulu, ikinci dil olarak Almanca
Okul paralelinde sertifikalandırma	Sınıf yok(açıktan)	Tam zamanlı ikinci dil olarak Almanca ve ek dersler

Tablodaki verilere göre Daldırma modelleri çoğunlukla tüm öğrencilerin okumayı, yazmayı, ilköğretim matematiğini ve diğer temelleri öğrendiği yer olan ilköğretim yıllarında uygulanmaktadır. Bütünleştirici, kısmen bütünleştirici ve geçici modellerde ise çoğunlukla ilköğretim sonrası uygulanan modellerdir. Paralel(geçici) ve Okul sertifikalandırma ise



genellikle yaşı ilerleyen 15 yaş ve üstü bireyler için uygulanmaktadır (Vogel ve Stock, 2017). Kısacası bu model ülkemizdeki Hayat Boyu Öğrenme faaliyetleri kapsamında gerçekleşen açık öğretim sistemleriyle aynı doğrultuda işlemektedir.

#### **2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (CEFR)**

Yabancı dil öğretimiyle ilgili amaç ve sonuç durumlarının belirmesi için ortaya çıkarılan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nin ana gayesi (Common European Framework of Reference for Languages) dilin eğitim, sosyal ve profesyonel yerlerde kullanımına yönelik tanımlarının neler olabileceğini ortaya koymaktır (CEFR, Common European Framework of Reference, 2001). Bu bağlamda *Çerçeve Metin* yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurmada kullanabilmeleri için neleri hangi düzeyde bilmeleri gerektiğini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra bu çerçeve metni, dil öğrenen bireylerin yaşam boyu ve öğrenim süreçlerinin her aşamasında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli düzey ve yeterlikleri, dil öğretiminin sınırlılıklarını, standartlarını ve imkânlarını belirleyen genel bir başvuru kaynağıdır. Yabancı dil öğretiminin esaslarını belirlemeye yönelik kaynak olma niteliğine sahip bu metin sayesinde Avrupa Konseyine bağlı bütün vatandaşların toplumsal bir uyum içinde, kültürlerarası etkileşimi yüksek, çok dilli eğitimin tutarlı bir biçimde gerçekleşmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Çelik ve Başutku, 2020).

CEFR Genel Amaçları (2008, 174):

- Uluslararası eğitim kurumlarında iş birliğini teşvik etmek, kolaylaştırmak;
- Dil düzeylerinin/yeterliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sistemli bir yapı oluşturmak;
- Dil öğrenen bireylerin, öğretmenlerin, kurs sorumlularının, ölçme ve değerlendirmecilerin ve kurum yöneticilerinin işlerini koordine etmelerine destek olmak (CEFR: Bölüm 1.4).

#### **2.5. Dil Düzeyleri ve Yeterlilikleri**

Dil yeterlik ve düzeyleri CEFR'de konsey tarafından 6 seviyeli cetvele dayalıdır. Tablo aşağıdaki gibi 3 adet temel seviyeden meydana gelir (Council of Europe, 2001):

- “- Temel kullanıcı (A1 ve A2 düzeyleri);  
- Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2 düzeyleri);  
- Usta kullanıcı (C1 ve C2 düzeyleri);”

Tablo 4

*CEFR Temel Kullanıcı Dil Yeterlilikleri*

<b>A1</b>	<b>A2</b>
Temel düzeydeki somut gereksinimleri karşılamak amacıyla çok temel ifadeleri anlar ve kullanabilirsiniz.	Aile, alışveriş, iş, gezi vb. gibi durumlarda sık kullanılan ifadeleri kavrayabilirsiniz.
Kendisini kısaca tanıtır ve diğerlerine bireysel ayrıntılar hakkında sorular sorabilirsiniz.	Rutin olarak yaptıklarınızı anlatabilir ve direk bilgi alışverişini konu edinen konuşmaları anlayabilirsiniz.
Diğer bireylerle yavaş ve açık konuştuğu takdirde etkileşimde/iletişimde bulunabilirsiniz.	Acil gereksinimleri basit/temel terimlerle açıklayabilirsiniz.

Kaynak: (Council of Europe, 2011)

Tablo 5

*CEFR Bağımsız Kullanıcı Dil Yeterlilikleri*

<b>B1</b>	<b>B2</b>
Alışveriş, iş, okul, aile ya da seyahatle ilgili durumları anlamanıza destek olur.	Uzmanlık alanına giren teknik tartışmalar da dahil olmak üzere, somut ve soyut konularda karmaşık metinlerin ana düşüncelerini anlayabilirsiniz.
Özel/bireysel ilgilere basit metinler oluşturun.	Ana dili İngilizce olan bireylerle düzenli iletişim kurabilirsiniz.
Etkileşimli bir durumda gezerken ortaya çıkabilecek çoğu sorunla baş edebilirsiniz.	Farklı konularda detaylı metinler çıkarabilirsiniz.
Tecrübeleri, hadiseleri, hayalleri, arzuları kısacası düşünce ve planları açıklayabilirsiniz.	
Kaynak: Council of Europe, 2011	

Tablo 6

*CEFR Usta Kullanıcı Dil Yeterlilikleri*

<b>C1</b>	<b>C2</b>
Uzun ve daha çok zor metinleri anlayabilir sohbetleri dinleyebilirsiniz.	Okuma ve dinlemede genellikle her şeyi kolayca kavrayabilirsiniz.
Dili akademik, sosyal, teknik veya profesyonel hedefler için etkili bir biçimde kullanmanıza olanak sağlar.	Çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri özetleyebilirsiniz. Tutarlı bir sunumda iddia, kanıt veya tezleri yeniden oluşturabilirsiniz.
Karmaşık konularda ayrıntılı metinler yazabilirsiniz.	Karmaşık konularda akıcı bir şekilde kendinizi tanıtabilirsiniz.

Kaynak: Council of Europe, 2011

## 2.6. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi

Küreselleşen dünyamızda diğer ülkelerle olan ekonomik, kültürel ve siyasi ilişkilerden ötürü artık sadece bir tek yabancı dil bilmek yeterli olmamakta aksine yabancı dil öğrenimi için bazı adımların veya çalışmaların yapılmasını da zorunlu hale getirmektedir (Karaman F. , 2017). Avrupa Birliği kapsamında ele alınan araştırmalar bireyin yabancı dil öğrenmeye ne kadar erken yaşta başlarsa o oranda dilsel gelişiminin hızlı seyredeceğini göstermektedir. Bu bağlamda üye ülkelerin vatandaşlarına el mümkün mertebe erken yaşta ikinci dil öğretilmeleri önerilmektedir (Kara, 2004). Yabancı dil öğrenmeye okul öncesi çağda veya temel eğitim döneminde başlanmalıdır (Gülen ve Halıcı, 2006).

İmkân ölçüsünde en erken yaşta yabancı dil öğrenmek, çocuğa sadece öğrenme sürecinin başarısı açısından ziyade bir de kişisel gelişimi açısından da birçok avantaj sunmaktadır. Fakat dil öğrenmenin zor hatta imkânsız olduğu bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Bu durumda her yaş grubunun kendine göre avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. 6 ila 7 yaşına kadar olan çocuklar gerekli koşullar sağlandığında, ana dildekine benzer yapıda doğal ve bilinçsiz mekanizmalarla dil edinme yeteneğine sahiptirler (Onursal, 2019).

## 2.7. Dil Öğrenimiyle İlgili Varsayımlar

Bir ana dili ve bir yabancı dil öğrenim sürecini araştıran bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bahsi geçen varsayımların her biri dil öğrenme olgusunu farklı görüş bağlamından ele alarak dil öğrenimindeki kritik dönemlere ışık tutarlar. Bu durumlarda biyolojik yaş belirleyici bir tanımdır.

### 2.7.1. Kritik Yaş Varsayımı (Critical Age Hypothesis)

Kritik yaş varsayımı, “*genç ve yaşlı bireylerin yabancı bir dili öğrenme yetilerini belirleyen bir yaş sınırı var mıdır?*” sorusuna yanıt aramaktadır. W. Penfield ve R. L. Roberts bu varsayımı 1959 yılında ortaya atmışlardır. Buna göre, yabancı bir dili normal bir şekilde edinmenin sınırı 12 ve 13. yaş bitimindeki evredir. Penfield ile Roberts 1959 yılında çıkardıkları *Speech and Brain Mechanisms* adlı eserde, bir yabancı dili en rahat şekilde

edinebilmenin hayatın ilk 10 yılı içinde olduğunu ifade etmişlerdir (Penfield ve Roberts, 1959).

### **2.7.2. Kritik Dönem Varsayımı (Critical Period Hypothesis)**

Çocuklar ana dillerini herhangi bir özel eğitime gereksinim duymadan biyolojik bir zaman çizgisinde doğal bir biçimde edinirler. Davranışsal Kuram da bu durumu ispatlamıştır. Bir dili rahatlıkla öğrenebilmenin yaş sınırı bulunmaktadır: Bu durum da kritik dönem (critical period) olarak tanımlanmıştır. 12 ya da 13 yaşlarına kadar devam eder. Beyin biyolojik yapısı gereği bûluğ çağından evvel esnek ve yumuşak olduğu için 12 - 13 yaş evvelinde bir dili öğrenmeye başlamak dil edinimi (language acquisition) için bir avantajdır. Bilhassa yabancı bir dili öğrenmek (learning a foreign language) için de önemli bir avantaj oluşturmaktadır (Demirezen, 2003).

### **2.7.3. Bioprogram Varsayımı (Bioprogram Hypothesis)**

Amerika'da 1981'de ortaya atılan varsayım Bickerton tarafından ele alınmıştır. Bu varsayım, beyin ve sinir sistemimiz biyolojik olarak doğuştan ana dilimizi öğrenmek için programlanmıştır görüşünü öne sürmüştür. Diğer bir deyişle çocuk doğduğunda bir dili öğrenebilmesi için kafasında doğuştan doğal olarak bir aygıt bulunmaktadır. Bioprogram denilen işlem bu aygıtın içinde doğuştan bulunmaktadır (Özüörçün, 2015).

### **2.7.4. Sosyobiyolojik Kritik Dönem (Sociobiological Critical Period)**

1988'de memeli hayvanlarda, bazı kuşlarda ele alınan araştırmalara göre Thomas Scovel tarafından çıkarılmış bir varsayımdır. Ergenlik döneminden evvel çocukların beyin yapısı sadece ana dillerde değil aynı şekilde yabancı dili de rahat bir şekilde öğrenebilecek bir esnekliğe sahip olduğu fikri öne sürülmüştür. Öğrenme sürecinde çocuklar toplumsal ortamlarıyla yoğun sosyal bağlar kurarlar. Çevrelerinde anne-baba, kardeşler, akrabalar ve diğer tanıdıklarının öz ağız (idiolect) ve lehçelerinden (dialect) farkında olmadan doğal olarak etkilenirler. Başkalarını model alarak kendi konuşma şekillerini ve tonlamalarını kurarlar. Böylelikle ergenlik çağından evvel, kendi toplumlarının niteliklerine uygun ve kendilerine özgü bir sosyal kimlik kurarlar (Demirezen, 2003).

### **2.7.5. Doğuştanlık Varsayımı (innateness Hypothesis)**

A. N. Chomsky tarafından ileri sürülen varsayım, sonraları Doğuştanlık Kuramı ve Doğuştanlık Yaklaşımı biçiminde ele alınmıştır. Buna göre, çocuklar ana dillerini öğrenmeye/edinmeye doğuştan yatkındır ve bu duruma hazır olarak doğarlar. Dil öğrenme becerisi çocuğun doğumunda beyin yapısında olan bir yetidir. Dil öğrenme aygıtı denilen bu yeti (language acquisition device, LAD) olarak tanımlanır; çocuk beyin yapısında bir bilgisayarla doğar görüşü baskındır. Bahsi geçen aygıtın sayesinde çocuk dili öğrenir/edinir. Lakin bahsi geçen aygıtın buluş döneminden itibaren görev alanlarının ne olduğu daha tam olarak tespit edilmemiştir (EnglishCentral, 2020)

### **2.7.6. Genetik Varsayım (Genetical Hypothesis)**

N. Chomsky'nın doğuştanlık varsayımına benzeyen bu varsayıma göre, bireyin dil öğrenme yetileri genlerinde kodlanmıştır. Konuşma genine sahip bu bireylerle birlikte çocuklar bu çevrede etkileşimlerle büyürler ve dili bu ortamda rahatlıkla öğrenirler. Dişlerin büyümesinin normal süreci bu konuşma ve dil öğrenme esnasında da kendisini gösterir. Bu durumda ise, dil yetileri kalıtsal olarak var olan özel bir yapının devreye girmesidir (Demirezen, 2003).

### **2.7.8. Konuşlanma Varsayımı (Stage Hypothesis)**

Bu varsayıma göre ana dil becerileri beyin yapısının sol yarım küresinde konuşlanmaktadır. Buna göre, araştırmacılar yabancı dil öğreniminde beynin sağ yarım küresinin etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Beynin sağ yarım küresi bir yabancı dili öğrenmede etkinlik kazanır. Bilhassa çift dillilerde (bilingual) dilsel becerilerin odaklanması (lateralization) temel olarak inceleme alanına girmiştir. Beyin yapısındaki yarımkürelerin dil öğrenme becerileri üzerine araştırmalar yapılmaya devam edilmektedir. Konuşlanma varsayımı (stage hypothesis) ana dilin öğrenilmesi üzerine yoğunlaşmamıştır.

### **2.7.9. Birinci Dil = İkinci Dil Varsayımı ( L1= L2 hypothesis)**

Yaştan etkilenmeden, yetişkinlerin dil edinme aygıtını (language acquisition device) birinci dil ve ikinci dilin dilbilgisinin öğrenilmesinde eşdeğer bir şekilde kullanabileceklerini ifade eder. Bu varsayımın sonuçlarına göre, yabancı bir dili öğrenirken sesletimin çok iyi düzeyde olması için dili öğrenme yaşının uygun olarak 6 (altı) yaş olduğu ifade edilmiştir.

Oysa dilbilgisi kurallarının öğretimi için ergenlik önem arz etmektedir (White, 1985'ten akt. Demirezen).

## 2.8. Mültecilere Dil Öğretimi

Buldukları ülkelerde çatışma, iç savaş ve kaostan kaçan mülteciler için eğitim bir umuttur. Mültecilerin geldikleri ülkelerde dil öğrenmesi ise kendilerine olan güvenleri ve toplumsal uyumlarını önemli ölçüde olumlu etkilemektedir. Yapılan araştırmalara göre ülkelerini bırakıp yeni bir yaşama adım atan mültecilerin %70'i geldikleri ülkeleri "yeni ev"leri olarak görmektedirler. Bu bağlamda kalıcı gözüyle yeni bir yaşama adım atan mültecilerin dil öğrenmesi de önem arz etmektedir (UNDP, 2019). Göç eden bireylerin, dolayısıyla da mültecilerin ev sahibi ülkenin dilini bilme yeterlilikleri o ülkenin toplumuna entegrasyon sürecini etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle göç edilen ülkenin dilini öğrenmiş olmak, göçmenlerin ev sahibi topluma entegrasyonunu kolaylaştırır (Whitaker, 2010). Dil öğretiminde esas olarak öğreten kişi, öğreneni veya hedef kitleyi çok iyi tanımalı, onun özelliklerini çok iyi bilmeli ve öğrenme şartlarını da ona göre oluşturmak zorundadır (Alyılmaz, 2018). Bir yabancı dili öğrenen hedef kitle kendi ilgi, ihtiyaç, tutum, kapasite, ön bilgiler ve deneyimleri doğrultusunda dili öğrenir (McKay ve Hornberger, 2006). Mültecilerin dil öğretiminde özellikle dezavantajlı grup olarak görülen çocuklar önemli bir konuma sahiptir ve dil öğretimi çocuklara yönelik olarak her ülkede önceliği oluşturmaktadır. Mülteci ailelerin ev sahibi ülkenin dili hakkında da bilinçlenmesi gerekmektedir. Bu sayede mülteci ailelerin çocuklarını okula göndermeme sorunu kısmen de olsa çözüme kavuşacaktır (Şahin,2020).

Mültecilerin, geldikleri ülkelerde özellikle dilsel problem yaşadıkları ve bunun da bulunduğu toplumlara uyumu zorlaştırdığını ifade eden Whitaker (2010), ABD'de kar amacı gütmeyen dil merkezlerinin mülteci çocuklardaki dil sorununun nasıl çözülebildiğine yönelik yaptığı bir araştırmada mülteci çocukların ev sahibi dili nasıl edindiklerini gösteren bir model ortaya koymuştur. McAndrew (2009) ise araştırmalarında Belçika, İngiltere, ABD ve Kanada'daki mülteci çocukların dil öğretiminde; daldırma, takım öğretimi, kapalı sınıflar ve iki dilli eğitim modelleri olmak üzere dört modelden yararlandıklarını belirlemiştir. McAndrew bahsi geçen modellerin genel özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

*-Daldırma:* En popüler olan modeldir. Mülteci öğrencilerin her hafta ders dışında birkaç saat dil desteğiyle düzenli bir sınıfa yerleştirilmesiyle uygulanır.

-*Takım Öğretimi*: Mülteci çocukların dil öğreniminde iki öğretmenin iş birliği söz konusudur.

-*Kapalı Sınıflar*: Mülteci çocukların sanat ve beden etkinliği gibi sınıflara uyumuyla ilgilidir. Ayrıca öğrenci, bu modelde eğitim materyallerini de öğrenir.

-*İki Dilli Eğitim*: Göçmen çocuklar önce miras dilleri olan ana dilinde eğitim almaktadır; ama yavaş yavaş göç edilen ülkenin dilini öğretmek amacıyla yapılan dersler artmaktadır. Süreç, ev sahibi dilin sınıfta kullanılan tek dil olmasına kadar devam eder (McAndrew, 2009).

İngiltere'deki okullarda da mülteci kökenli gençlerin ihtiyaçlarını karşılamak için yaklaşımlar geliştirilmiş ve mülteci eğitiminde en iyi uygulama modelinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili fikirler öne sürülmüştür. Araştırmada mülteci eğitiminin okullarda sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde hangi konuların önem oluşturduğuna değinilmiştir. Tespit edilen ana konular ise şunlardır: Yeterli dil desteği sağlamak ve öğrencilerin psikososyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak (Taylor ve Sidhu, 2011).

### **2.8.1. Türkiye'deki Suriyeli Çocuklara Dil Öğretimi**

2011 yılından bu yana Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin eğitimiyle ilgili farklı disiplinlerden birçok araştırmacı çeşitli stratejiler geliştirmiştir. Disiplinler farklı olmasına rağmen geliştirilen stratejilerin ortak bir vizyona sahip olduğu söylenebilir (Şahin, 2020). Bu bağlamda geçici koruma statüsü verilen Suriyeli mültecilerin, hayatlarını devam ettirebilme, eğitim ve sağlık imkânlarından yararlanabilmesi için ihtiyaç tespitinin yapılmasının gerekliliği ve Türkiye'nin bu insanların entegrasyonu için politikalar oluşturmasının önemi gündeme gelmiştir (Bölükbaş, 2016). Mültecilere yönelik Türkiye'de eğitim politikalarıyla ilgili MEB, YÖK ve AFAD iş birliği içinde çalışmışlardır (Şahin, 2020). MEB, mülteci çocukların eğitimiyle ilgili 26 Eylül 2013 tarihinde "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" adında bir genelge yayımlamıştır. İlgili genelge, uygulamada var olan faaliyetleri bir standarda bağlaması, iş birliği içinde adım atılması ve üniversite eğitimine yönelik de bilgiler içermekte olduğundan



önemli görülmektedir (Seydi, 2014). Suriyeli öğrencilerin kayıp kuşak hâline gelmelerini önlemek, kültürel farklılıkları zenginlik unsuru olarak kullanabilmek ve alanda çalışan öğretmenlerimizin çalışmalarını geliştirebilmek için UNICEF ve MEB iş birliği ile “Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı” hazırlanmıştır. Bu kılavuz, çok paydaşlı bir alanda gerekli farkındalığı sağlayacak, sahada görev yapan öğretmenlerimize destek olabilecek ve onların dil-kültür farklılıklarından kaynaklanan bazı zorluklarını gidermede yardımcı olabilmekte önemli görülmektedir (MEB, 2017). Yükseköğretim alanında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı koordinasyonunda gerek devlet üniversiteleri gerekse vakıf üniversiteleri mülteci öğrencilere yönelik birçok eğitim faaliyeti düzenlenmekte ve maddi ve kültürel zorluklarla baş etmelerine yardımcı olmak için desteklenmektedir(Şahin, 2020). Son olarak dünyada en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkemiz, AFAD koordinasyonunda, savaştan kaçan 3 milyonu aşkın Suriyeli sığınmacıya yeni bir hayat sundu. Tüm Suriyeli sığınmacılara sağlık hizmeti imkânı sunuldu. Kayıp bir neslin oluşmaması için Suriyeli çocuklar okula kazandırıldı(AFAD, 2019).

### **2.8.2. Türkiye’deki Suriyelilerin Genel Durumu**

2011 Mart ayından bugüne Suriye’de yaşanan insani krizin yansımaları tüm dünyada yankı bulmuştur. Türkiye’nin bu krizde yaşadığı deneyimse uluslararası arenada örnek teşkil edecek özelliktedir. Çünkü uyguladığı “açık kapı” politikasıyla Türkiye, dünyada en fazla sığınmacının barındığı yer konumundadır. Türkiye resmi rakamlara göre Mart 2021 itibarıyla 3 milyon 661 bin 995 Suriyeliye misafirlik yaparak sığınmacı krizinde sorumluluğun en büyük bölümünü omuzlarına yüklemiştir. Ülkemizdeki Suriyelilerin sayısı dikkate alındığında bu sığınmacıların sosyal yaşama uyum sağlamalarının sağlanması da son derece mühim bir mevzudur (Coşkun, 2017).

## Şekil 1

Yıllara Göre Ülkemizde Bulunan Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Nüfus



Kaynak: ([www.goc.gov.tr](http://www.goc.gov.tr), 2021)

Şekil 1'deki verilere göre şu an itibariyle ülkemizde bulunan Suriyeli kayıtlı sığınmacı sayısı 3 milyon 667 bin 681 kişidir.

### 2.9. Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Entegrasyonu

Entegrasyon kavramının net tanımı olmamakla birlikte entegrasyon göç süreci ve sonrasında ülkelerin bu kapsamda oluşturmak istedikleri politikaların genel durumunu yansıtmaktadır. Bu çerçevede entegrasyon salt özel göç konusunda değil genel itibariyle çağdaş toplumların farklı kültürlerinin birlikte uyum içerisinde bulunabilmesini tanımlayan bir kavramdır (Göksel, 2017).

Bu bağlamda göçmenlerin entegrasyon süreci topluma çekinmeden ayrımcılıktan sıyrılmış bir şekilde katılımını önemli görmektedir. Fakat ülkemiz misafir statüsünde gelen Suriyelilere karşı toplumun ön yargısı entegrasyon sürecini etkilemektedir. Özellikle halk tarafından, Suriyeliler vergi vermiyor, fatura ödemiyor, hastanelerde sıra beklemiyor, üniversiteye giden Suriyelilere burs veriliyor, istediği üniversiteye sınavsız giriyor vb. yanlış ifadelerle onlara ön yargılı yanlış bilgilerle yaklaşılmaktadır (Sığınmacılar Derneği, 2020).

Maalesef ülkemize savaş sebebiyle gelen Suriyeli göçmenlere “vatanına ihanet eden” kötü kişiler olarak bakılabilmekte, buna göre yargılanabilmektedirler. İvedi olarak bahsi geçen olumsuzlukların önüne geçilmesi için göç ve göçmen hakları, sığınmacı, göçmen vb. kavramlar anlaşılabilir bir düzeyde topluma anlatılmalı, öğrencilerin de bu hususta sansasyonel haberlere gerçek dışı bilgilere itibar etmeden sorgulayıcı araştırmacı bir tutumla bu konulara eleştirel yaklaşılması gerekir (Aktan ve Bilen, 2020). İstanbul Ticaret Odası kayıtlarına göre 2018 yılı Mayıs ayı sonuna kadar kurulan Suriyeli şirket sayısı 5058 adettir. Bu durum da gösteriyor ki Suriyelilerin ülkemizde kalıcı olarak kalmaları söz konusu.

Ülkemiz Suriye krizinde öncelik olarak Çadırkentlerde-kamplarda ve geçici barınma merkezlerinde Suriyelileri ağırlamış ardından gelişen süreçle birlikte entegrasyon çalışmalarına hız vermiştir. 31 Mart 2021 tarihi itibarıyla geçici barınma merkezlerinde, kamplarda kalan Suriyeli kayıtlı göçmenlerin sayısı 57 bin 502 kişi olarak açıklandı. Bu sayı geçen ay 24 Şubat 2021’de 58 bin 242 kişi, 2019’un başlarında ise 143 bin 558 kişi, 2018’in başında ise 228 bin 251 kişiydi. Şu an itibarıyla Suriyeli göçmenlerin yalnız %1,5’i bu kamplarda yaşamaya devam etmektedirler (Sığınmacılar Derneği, 2021).

Sığınmacıların entegrasyonunun hızlanması sürecinde Göç İdaresi 157 no’lu telefon hattıyla 20 Ağustos 2015’te Yabancılar İletişim Merkezi kısa adı YİMER’i devreye sokmuştur. Bu hizmette Arapça, İngilizce, Türkçe, Rusça, Almanca ve Farsça olmak üzere altı dilde yabancıların sorunlarına 7/24 çözüm sunulmaktadır. Bu hat ayrıca insan ticareti mağdurlarına da yardım fonksiyonunu devam ettirmektedir (GİGM, 2017).

## **2.10. Kızılay Toplum Merkezleri**

Türk Kızılay Toplum Temelli Göç Programları toplum bazında birçok çalışma yürütmektedir. Bu çalışmaların esas gayesi, toplumdaki zarar görmüş veya görme ihtimali olan gruplara, bireylere gereken psikolojik, sosyal ve ekonomik destekleri sağlayıp bahsi geçenlerin topluma adapte olmalarını sağlamaktır. Türk Kızılay toplum merkezleri, Kızılay ve Kızılhaç Hareketinin tüm ayrımcılıklara karşı zarar gören topluluklara yardımı esas almaktadır. Hâlihazırda Kızılay Toplum Merkezinin odak noktasını Suriyeliler ve diğer göçmenler oluşturmaktadır. Türk Kızılay’ı devletin insani yardımlaşma politikasını destekleyici bir rol üstlenerek 2015 yılında ilk merkezini Şanlıurfa’da faaliyete sokmuştur. Bugün Bursa dâhil olmak üzere 16 toplum merkeziyle hedefteki gruplara kişilere yönelik yardım ve destekleme faaliyetlerine devam etmektedir. Bu faaliyetlerle bahsi geçen

grupların topluma uyum sorunlarını giderme, entegrasyon sürecini iyileştirme gibi önemli görevleri yerine getirmek için çabalamaktadır(TTGPK, 2019).

Toplum Temelli Göç Programları Koordinatörlüğünün 2019 verilerine göre 16 aktif Toplum Merkezi faaliyetleriyle birlikte toplamda 1 milyon 186 bin 983 kişiye ulaşılmıştır.

### **2.11. Ülkemizdeki Suriyelilere Yönelik Eğitim Faaliyetleri**

Ülkemize gelen Suriyeli göçmenlerin süreçlerindeki uzama ve entegrasyona bir an önce başlanması eğitim faaliyetlerini zorunlu kılmaktadır. Suriye'deki iç çatışmaların ilk yıllarında ülkemize gelen Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerine çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenmiş ve kısa vadeli bu eğitim faaliyetleri kamp içinde yaşamlarını sürdüren Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Daha açık bir ifadeyle 2012 yılında MEB tarafından Suriyelilere Türkçe öğretmek yerine Arapça müfredat ile eğitimleri desteklenmiştir. Bu sayede Suriyelilerin ülkelerine geri döndüklerinde yıl kaybetmemeleri hedeflenmiştir (Emin, 2016). Çocukların okullara uyum problemleri, temelde dil engeli ve bu bağlamda derslerde başarısızlıklar, ayrımcılığa maruz kalma, sınıf düzeyine uygun sınıfa kaydolamama uyum sorunlarının başında yer almaktadır (TTGPK, 2019). 2013 yılından sonra Suriye'deki savaş ve şiddet devam ederek artmıştır. Ülkelerini terk eden Suriyelilerin sayısı gün geçtikçe artmaya devam etmiştir. Dolayısıyla beslenme ve barınma gibi genel ihtiyaçların tedarik edilmesine önem verilmiştir. İlk zamanlarda üzerinde konuşulmayan eğitim meseleleri sonraki zamanlarda daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Dahası, Suriyeli çocukların uzun süre eğitimsiz kalmasının, ileride öngörülemeyen sorunlara neden olacağı tahmin edilmektedir (Seydi, 2014). Bu bağlamda MEB, bu aşamadaki ilk yasal düzenlemesini 26 Nisan 2013'te çıkarılan "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" konulu genelge yayınlamıştır. Bu genelgeyle, kamp dışında yaşayan Suriye çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak gayesiyle faaliyet gösteren yerlerin tespit edilerek fiziki açıdan sağlıklı, güvenli, yeterli donanıma sahip olup olmadığının belirlenmesini istemiştir. (MEB, 2013) 26 Eylül 2013 tarihinde ise, *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* konulu daha kapsamlı bir genelge çıkarmıştır. Genelgenin esas amacı kamplarda veya şehirlerde yaşamlarını devam ettiren Suriyelilerin okul dönemindeki çocuklara sağlanan eğitim hizmetlerinde bir standarda oturtulmasıdır.

Suriyelilerin hukuki durumları 2014’te yürürlüğe konan *Geçici Koruma Yönetmeliği* ile düzenlemiştir. Geçici koruma statüsü alan Suriyeli sığınmacıların eğitimlerine yönelik MEB’ in bir önceki sene hazırladığı genelgenin kapsamını genişleterek 2014/21 sayılı *Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri* genelgesi düzenlemiştir. Bu genelgeyle Suriyeli sığınmacı çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belli kriterlere bağlanmış ve garanti altına alınmıştır. Genelgeye göre, ülkemizdeki yabancı öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetleri Bakanlık ve İl Komisyonları tarafından yönetilecektir. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde ise bir İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı veya Şube Müdürü direktörlüğünde her tür ve seviyedeki eğitim kurumundan en az bir müdür ve yabancı öğrencilerle mülakat yapabilecek yabancı dil öğretmeni veya tercüman ile vali tarafından gerekli görülen İl Göç Müdürlükleri, İl Emniyet Müdürlüğü, İl AFAD, İl Müftülüğü, İl Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüğü kurumlarından yetkili birer kişi ve GEM bulunan illerde eğitim koordinatörlerinden oluşmaktadır( MEB, 2018).

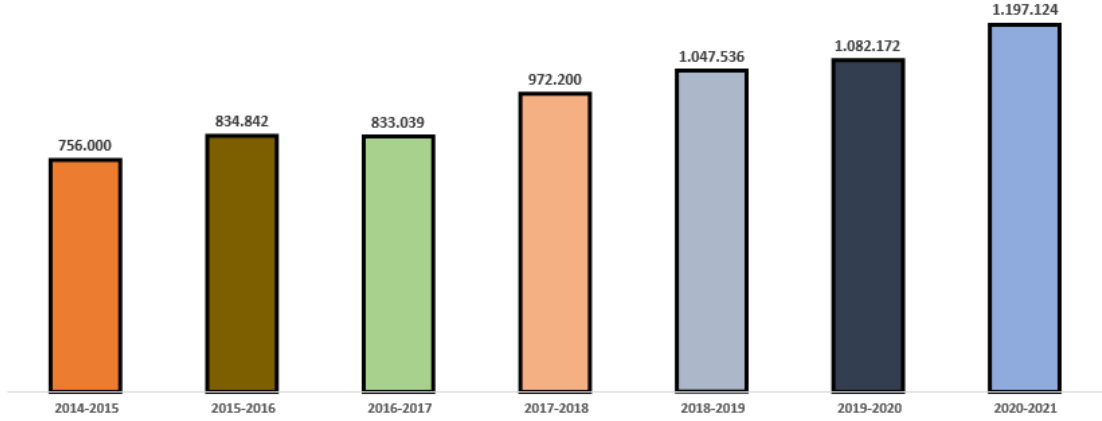
Suriyeli geçici koruma statüsündeki çocuklar için eğitim haklarına erişmeleri amacıyla MEB, YÖK, AFAD ve UNICEF gibi kuruluşlar farklı çalışmalarla projeler yürütmüştür.

## Şekil 2

### Geçici Koruma Altındaki Eğitim Çağındaki Nüfus Dağılımı



#### Türkiye’de Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Eğitim Çağ Nüfus Dağılımı



Kaynak: <https://hbogm.meb.gov.tr>, 2021

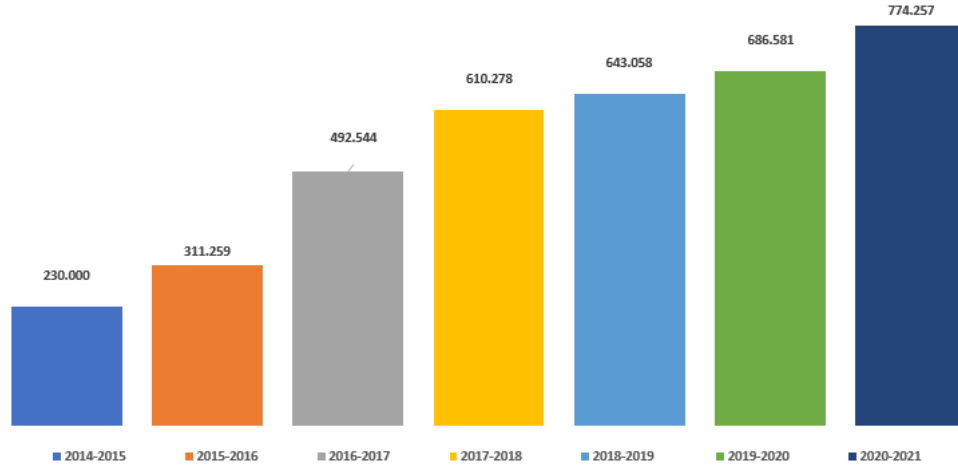
T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi verilerine göre; Ülkemizde 5 ila 17 yaş arasındaki eğitim dönemindeki çocuk sayısında her sene artış görülmektedir. Planlama da eğitim ve öğretim için bu doğrultuda hazırlanmaktadır. 2021 itibariyle 1 milyon 197 bin 124 Geçici Koruma altında eğitim çağında olan kişi mevcuttur. MEB’in sığınmacı çocukları okulda tutmak ve okullaşmamış çocukları sisteme dahil etmek için daha yüksek bir performans göstermesi de büyük bir önem arz etmektedir (Coşkun, ve diğerleri, 2017).

### Şekil 3

#### Türkiye’de Eğitime Erişebilen Suriyelilerin Sayıları



#### Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Sayısı



Kaynak: <https://hbogm.meb.gov.tr>, 2020

Grafikte de görüldüğü üzere toplamda 774 bin 257 kişinin Türk eğitim sistemine erişimi sağlanmıştır. Toplamın %50,99 erkek, %49,01’i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır (GİGM, 2020).

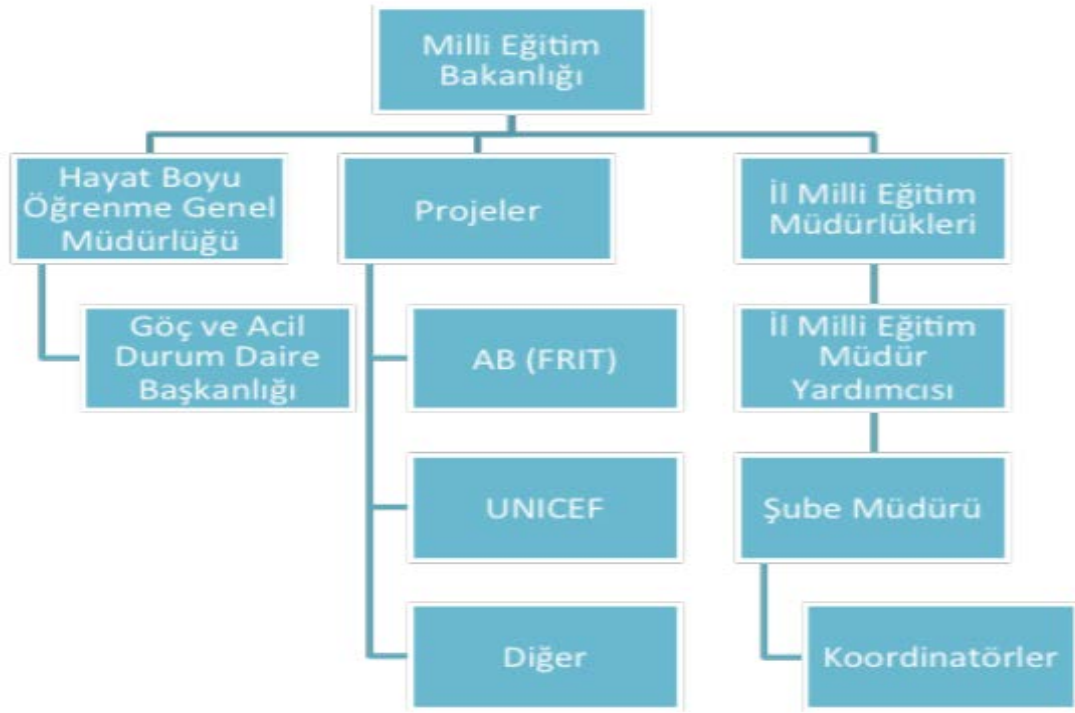
MEB, örgün eğitimin yanı sıra Suriyelilere yönelik Türkçe öğretimi esas olmak üzere birçok alanda Halk Eğitimi Merkezleri çatısı altında yaygın eğitim kursları vermektedir. 2014-2020 yılları arasında 1 milyon 340 bin 885 Suriyeli kursiyer HEM bünyelerinde yapılan kurslara katılım sağlamıştır (HBOGM, 2020).

Aynı şekilde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (2021) 26 Ocak 2021 E-Yaygın Eğitim verilerine göre Türkçe öğretimi kurslarına 433 bin 182 geçici koruma altındaki Suriyeli kursiyer katılmıştır. 694 bin 302 kursiyer Genel Kurslara katılım sağlamıştır. Bunun yanı sıra 115 bin 139 kursiyer mesleki kurslara, 98 bin 262 kursiyer de okuma-yazma kurslarına katılım göstermiştir.

Ayrıca HBÖGM çatısında Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı özellikle Türkiye’deki Suriyeli göçmenlerin eğitimi için 2016’da kurulmuştur ve çalışmalarına devam etmektedir(MEB, 2016).

Şekil 4

#### Suriyelilerin Eğitim Yönetimindeki Kurumsal Yapı



Kaynak: setav.org, 2018

Bununla birlikte Alman Uluslararası İşbirliği Kurumu tarafından fonlanan 5.496.334,29 Avro bütçeli MEB-HBÖGM ve Göçmenler ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği (SGDD) işbirliği çerçevesinde HEM vasıtasıyla mesleki eğitim ve Türkçe dil kursları açılarak geçici koruma altındaki Suriyelilerin ve ihtiyaç sahibi Türk vatandaşlarının kurslara katılımıyla kursların başarıyla tamamlanmasının ardından kursiyerlere istihdam olanaklarının sağlanması için girişimlerde bulunulması amaçlanan “Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ve Ev Sahibi Toplum İçin Ekonomik Fırsatların Desteklenmesi Projesi” yürürlüğe girmiştir (eacea.ec.europa.eu). Birleşmiş Milletler Sığınmacılar Yüksek Komiserliği (UNHCR)’nin uygulayıcısı olduğu başka bir proje de ise geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi ve mesleki eğitimlere



erişimlerinin sağlanması amacıyla Avrupa Birliği Bölgesel Güven Fonu tarafından 54 ay süreli (15.07.2018-15.01.2023) 9.875.000.00 avroluk bütçe ayrılmıştır (EACEA,2021). Suriyeli geçici koruma altındaki çocuklar ve ev sahibi topluluktaki dezavantajlı bireyler için erken çocukluk eğitiminin yaygın hale getirilmesi ve erken çocukluk gelişimini destekleyen şartların iyileştirilmesi hedeflenen ve Bursa'daki çocukları da kapsayan başka bir proje Alman Federal Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Bakanlığı tarafından 01.05.2020-30.09.2023 tarihlerini kapsayan 4.5000.000 avroluk bütçe sağlanmıştır. Bu ve benzeri birçok proje Avrupa Birliği bünyesinde ve diğer ülkelerin sığınmacı sekreteraryaları tarafından ülkemizdeki geçici koruma altındaki Suriyeliler için uygulanmış ve uygulanmaya devam etmektedir.

## **2.12. Türkiye'deki Suriye Uyruklu öğrencilere Türkçe Öğretimi**

Suriye kriziyle ülkemize misafir olan ve İç İşleri Bakanlığının genelgesiyle geçici koruma statüsü kazanan Suriyelilerin topluma uyumu için Türkçe kursları büyük bir öneme sahip olmuştur. Bu bağlamda ülkemizde Suriyelilere dil öğreten birçok merkez mevcuttur: MEB, Halk Eğitim Merkezleri, Geçici Eğitim Merkezleri(şu an faal olmayıp kapatılmış), Belediyelerin yaygın kursları, Türk Kızılay'ın Toplum Merkezli Çalışmaları, TİKA, YTB, STK ve gönüllü derneklerin kurs çalışmaları ile özel eğitim etüt merkezleri bu bağlamda Türkçe kurs öğretimi faaliyetlerinde bulunmuşlardır. GEM'lerin kapatılma süreci devam etmekte olup Aralık 2018 itibariyle 215 GEM faaliyetine devam etmişti. Ancak kapatılma süreçleri 2021 itibariyle tamamlanmıştır. Kapatılma sürecinden önce GEM'lerin en yoğun olduğu şehirler sırasıyla; Hatay (63), Gaziantep (49), Şanlıurfa (28) Adana ve Kilis (21) 'dir (HBOGM, 2020). Bahsi geçen iller Suriyelilerin ve Suriyeli öğrencilerin en fazla bulunduğu illerdir. Bunların dışında Suriyeli misafirlere dil öğretimini önemseyen TÖMER ve YTB üniversitelerle işbirliği dahilinde kamplarda Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalar yapmışlardır: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bu ihtiyaçtan hareketle United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (GAÜN TÖMER) iş birliğinde kamplarda "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi" adıyla Türkçe kursları düzenlemeye başlamış, lise mezunu olan ve YTB'nin belirlediği kriterleri sağlayan Suriyeliler, 10 ilde düzenlenen bu kurslarda Türkçe öğrenme imkânı bulmuştur (Büyükkiz ve Çangal, 2016). Bahsi geçen kamplarda, Türkçe ve Türk

Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde atanamamış öğretmenler görev almıştır. Öğretmenler YTB tarafından görevlendirilmiştir. Görev alan öğretmenler Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi tarafından düzenlenen 40 saatlik hizmet içi eğitim programına alınmıştır. Eğitim programlarında ayrıca öğretmenlere yabancılara Türkçe öğretiminin temel ilkeleri, dil öğretiminde yaklaşımlar, Avrupa Dil Portfolyosu kazanımları, göçmen psikolojisi, okuma - anlama, yazma, konuşma, dinleme eğitimlerinde dikkat edilecek hususlar verilmiş; ders araç - gereçleri tanıtılmıştır. Projenin başlangıcında gerçekleştirilen eğitim programının yanı sıra farklı dönemlerde de ara eğitim programları düzenlenmiş ve projede görev alan öğretmenler eğitime alınmıştır (Büyükikiz ve Çangal, 2016).

Suriye uyruklu vatandaşların toplumsal olarak uyum sorunlarının başında dil engeli gelmektedir. Bu bağlamda GİGM, MEB ve diğer kurum, dernek, STK'ların Suriyelilere yönelik okullaşma çabaları eğitimin önemini göstermektedir. HBOGM Ocak 2020 İnternet bülteninde yayınladığı verilere göre ülkemizdeki Suriyelilerin okullaşma oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 7

*Suriyelilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları*

	<b>Okul Öncesi</b>	<b>İlkokul</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>Lise</b>
<i>Çağ Nüfus</i>	112.834	382.357	318.251	268.730
<i>Oran</i>	%30,77	%88,80	%70,13	%32,55
<i>Kız</i>	16.964	164.816	109.875	45.161
<i>Erkek</i>	17.754	174.725	113.307	42.317
<i>Erişilen</i>	34.718	339.541	223.182	87.478
<i>Toplam Öğrenci</i>				

Tablo 5’te görüldüğü gibi okul öncesi yaş grubunda olan çocukların okullaşma oranları diğer kademelere göre en düşük düzeydedir (HBOGM, 2020). Barınma, uyum, yaşam standartları vb. nedenlerden ötürü Suriyeli vatandaşların bazıları çocuklarını okula göndermiyor, iş yaşamına yönlendirip çocuklarını geçim kaynağı olarak görmektedir. (kişisel görüşme, Yaygaz İ. 2020).

## 2.14. Suriyelilere Okutulan Türkçe Eğitim Materyalleri

Geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrencilere kamplardan bu yana, *İstanbul Üniversitesi Dil Öğretim Seti*, *Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Seti*, *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Setleri* kullanılmıştır (Büyükikiz ve Çangal, 2016). Ayrıca *EBA Türkçe öğreniyorum/PIKTES Portalı* ile de çeşitli materyalleri barındıran internet platformu da kullanılmaktadır. Şu an proje kapsamında uygulanan uyum sınıflarında ise “*Yabancı Öğrenciler için Türkçe 1, 2, ve 3. Seviye kitapları* ders materyali olarak kullanılmaktadır (Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021).

Şekil 6 PIKTES Kapsamında okutulan ders materyalleri



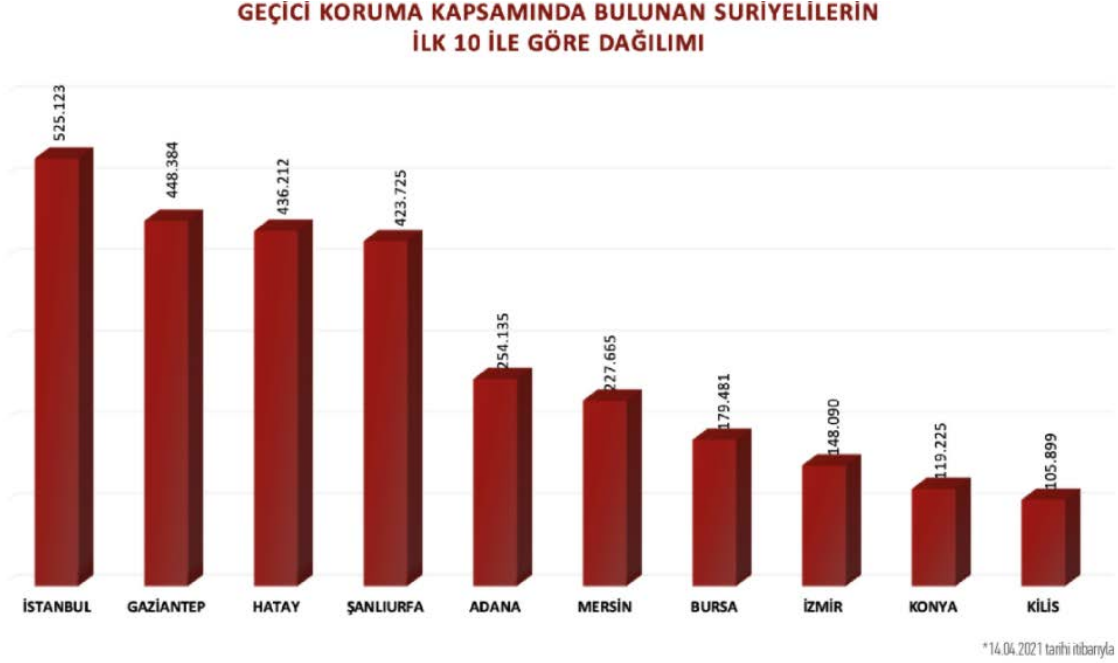
## **2.15. PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi)**

### **2.15.1. Bursa Genelinde Suriyelilerin Durumu**

Bursa, Türkiye’de Suriyeli nüfusun yoğun olarak yaşadığı yerlerden biridir. Tarihi ve sosyokültürel benzerliklerinden ötürü bu bölgeyi tercih ettiklerini ifade eden Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı yer ise Osmangazi ilçesinin yedi mahallesini kapsayan Çarşamba semtidir. Bu semt adeta küçük bir Suriye’yi andırmaktadır. İş piyasasının yüzde 25’nin tarım üzerinden gerçekleştiği ülkemizde dönemlik işçi göçünün önemli yerlerinden biri ve Marmara Belediyeler Birliği üyesi olan Bursa, tarıma dayalı sanayi merkezinden biridir. Bursa ilimiz tarımda Balıkesir ve Çanakkale’yle birlikte en büyük paya sahip iller arasında bölge düzeyinde ilk sırada yer almaktadır. Sanayi işletmelerinin büyük bir bölümünün yer aldığı (%41) Marmara Bölgesinde İstanbul ilinden sonra yaklaşık üç milyon yüz bin kişiyle en fazla nüfusa sahip il ve ülke nüfusunun %3,7’sine, bölge nüfusunun ise %11’sine ev sahipliği yapmaktadır. Geçmişten bu yana özellikle Balkanlardan gelen göç akınlarına konuk olan Bursa 23 Aralık 2020 tarihi itibarıyla geçici koruma altındaki Suriyelilerin dağılımında Türkiye’de ilk 10; Marmara Bölgesi ölçeğinde de 1. sırada yer almaktadır (Kaya, Weidinger, ve Elmas, 2020). İş yerleri, iletişim, kültür büyük çoğunlukla Suriyelilerin yaşam kültürünün yansımalarıdır (enbursa.com, 2020). İl Göç İdaresi’nin 2021 Nisan verilerine göre Bursa, Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı yerler açısından Batı’da İstanbul’la birlikte ilk iki sırada yer almaktadır.

## Şekil 5

Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyelilerin ilk 10 İle Göre Dağılımı



Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021

Grafikte de görüldüğü üzere İstanbul dışında Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa, Adana ve Mersin gibi Güneydoğu Anadolu bölgesi ve civarı dışında Batı bölgesi Marmara bölümünde sadece Bursa ili Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı yerler arasında ilk 10'a girmiştir. Nisan 2021 itibarıyla de Bursa'da kayıtlı 179 bin 481 Suriyeli yaşamaktadır.

Yaşamlarını sosyal yardımlarla devam ettirmeye çalışan ve AB 'nin onlar için ayırdıkları bütçelerden de çocuk sayısına göre destek alan Suriyeli ailelerde yeni doğan çocuk sayılarında da her geçen gün artış gözlemlenmektedir. Ortalama ayda 370 bebek dünyaya gelmektedir (enbursa.com, 2020). Her geçen gün artan Suriyeli nüfus için konut, barınma ve iş hayatı kadar eğitim de önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Hali hazırdaki nüfusun büyük bir çoğunluğu Suriye'ye dönmek istemiyor. İşte bu noktada uyum planlarının yaşama geçirilmesi büyük bir önem arz etmektedir. Bunların başında da eğitim yer almaktadır. Yeniden Aydınlanma Derneği'nin "Türkiye'ye Göç Edenlere Halkın Bakışı" çalışmasında eğitim önemli konular arasında dikkat çekmektedir. Derneğin bulgularına göre, Suriyelilerin eğitiminde öncelikle ele alınacak grup 0-14 yaş aralığındaki çocuklardır. Bu

yaş aralığındaki Suriyeli sayısı da ülkemizde gayri resmi verilere göre 2 milyona yaklaşmıştır (YAD, 2019).

### **2.15.2. PIKTES nedir?**

PIKTES, ülkemizdeki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine adapte olması amacıyla MEB tarafından koordine edilen bir projedir. Projenin mali bütçesi AB tarafından kısa adı FRIT olan *Türkiye'deki Sığınmacılar için Malî Yardım Programı* çerçevesinde hibe yöntemiyle karşılanmıştır. 3 Ekim 2016 başlayan proje şu an 26 ilimizde devam etmektedir. 2018 Aralık ayında ikinci (2.) fazına başlayan proje hâlâ devam etmektedir. (PIKTES, 2021).

Bu Projenin faaliyete geçirilmesine olanak tanıyan FRIT mali yardım programı, göçmenlere ev sahipliği yapan ülkelere mali destek sunmayı hedeflemiştir. (Türkiye'deki Sığınmacılar için Mali Yardıma ilişkin Birinci Yıllık Rapor, 2017: 4). Bu bağlamda AB, Suriyeli göçmenlerin devletlerden beklediklerini göz önünde bulundurarak Türkiye'nin de bulunduğu ülkelerdeki göçmenlere yönelik destek faaliyetlerinde finansal yardım konusunda taahhüt vermiştir. Söz konusu bu destek beyanı, 2016 yılının Mart ayından itibaren FRIT adı verilen mali yardım programı ile belirginlik kazanmıştır. Bu çerçevede, bütçesi toplam 3 milyar euro olan proje sözleşmeleri imzalanmıştır. Bahsi geçen programın mali bütçesi hem AB hem de üye ülkelerin katkılarıyla ilerlemektedir (AB Komisyonu, 2017).

### **2.15.2. Projenin İçeriği**

PIKTES'in amacı Suriyelilerin ülkemizdeki eğitim olanaklarına kavuşmalarını sağlamak ve sosyal entegrasyonlarını hızlandırarak sürece katkı sunmaktır. Şu an itibariyle bu projeden sadece ilkokul 3. Sınıf düzeyinde öğrenciler uyum sınıfları adı altında faydalanmaktadır. 5-6-7 ve 8. Sınıflarda okul derslerine katkı sunmak amacıyla *Telafi Eğitim Programı* uygulanmasına devam edilmektedir.

### **2.15.3. Projenin Çıktıları**

- Çocuklara yönelik çıktılar;
- Ana dil öğretimi (Türkçe)
  - Öğretim programı
  - Türkçe yeterlik sınavı

- Ders materyalleri
- Dil öğretimi (Arapça)
- Okul öncesi eğitim
- Telafi programları
- Destekleme eğitimleri
- Öğrenci Servis/taşıma hizmetleri
- Psiko-sosyal destek
- Malzeme/kırtasiye desteği
- Meslek eğitim bursu

Ailelere yönelik çıktılar;

- Veli/aile ziyaretleri
- Bilgilendirme hizmetleri
- Ailelere eğitim malzemeleri

Okullara yönelik çıktılar;

- Öğretmen/eğitmen desteği
- Eğitim-öğretim malzemeleri
- Ekipman yardımı
- Temizlik elemanı personeli
- Güvenlik elemanı
- Hizmet içi öğretmen faaliyetleri
- Okul idarecileri eğitimi
- Temizlik ekipmanları

Diğer hizmetlere yönelik çıktılar;

- Türk uyruklu çocuklar için hizmetler
- Toplumsal adaptasyon faaliyetleri
- Ölçme- değerlendirme ve izleme faaliyetleri
- Akademik araştırmalar
- Ortaklarla koordinasyon toplantıları
- Uluslararası sempozyum, seminer ve konferans (piktes.gov.tr sitesinden 20.03.2021 tarihinde alınmıştır.)

Şekil 6

## PIKTES Organizasyon Şeması



Kaynak: PIKTES.gov.tr, 2019

### 2.15.4. Projenin Hedefleri, Faaliyetleri ve Beklenen Çıktıları

- PIKTES projesinde Suriyeli Sığınmacıların Eğitime Erişmesi
- PIKTES öncesi Suriyeli Sığınmacı Çocuklara Yönelik Eğitim Çalışmaları
- Proje kapsamında Suriyeli Çocukların Türkçe Öğretim Faaliyetleri
- Sığınmacı Çocukların Dil Engeli ve PIKTES çalışmaları
- PIKTES kapsamında dil öğretimi için kullanılan materyal ve kitapların durumu
- Bursa genelinde PIKTES'in durumu
- PIKTES projesinin Suriyeli Sığınmacılar Türkçe öğretimi açısından Değerlendirilmesi

*Projenin eylem faaliyetinden bu yana 31 Mart 2020 tarihi itibarıyla;*

-95.529 geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk ve konuk ülkenin çocuklarının okul öncesi eğitime kaydedilmesi

-38.203 geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk ve gencin destekleme ve telafi programlarına katılması

-1.976 eğitim görevlisine hizmet içi eğitimlerin verilmesi

-Halihazırdaki 2.998 okulun standartlarının geliştirilmesi

-Sosyal uyum faaliyetlerine katılan geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk ve ev sahibi üyeler (PIKTES II, 2021).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma gurubu, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgiler verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı ve soruları, hangi araştırma deseninin kullanılması gerektiğini belirleyen en önemli faktörlerdendir. Bu nedenle, çalışmanın amacına ve sorularına uygun olan nitel araştırma geleneklerinden fenomenoloji araştırma deseni (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırma, günlük hayatta farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak (Yıldırım ve Şimsek, 2006), tecrübelerimizi ve kendi dünyamızdaki bu tecrübelere yüklediğimiz anlamı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Titchen ve Hobson'tan akt. Yılmaz, 2016). Olgubilim olarak da adlandırılan bu araştırma deseninde, olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için bireylerin deneyimlerinden yararlanan bir araştırma yöntemidir. Olgubilimin oldukça fazla uygulama biçimi bulunmasına rağmen her birinde öznel deneyime öncelik verilmektedir (Kocabıyık, 2015).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bursa ili Yıldırım, Gürsu, Kestel ve Osmangazi ilçelerindeki PIKTES projesini uygulayan MEB'e bağlı okullarda görevli PIKTES Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişiler, durumlar, nesnelere veya olaylardan meydana getirilebilir ve bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme olarak alınabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt ise bahsi geçen ilçelerdeki okullarda PIKTES projesini uygulayan okullarda katılımcıların bu projede Türkçe öğretmen olarak çalışıyor olması gerekmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersine giriyor olmalarıdır.

Bahsi geçen çalışmada belirlenen ilçelerde her okulda 1 PIKTES öğretmeni olmak üzere 75 okulda çalışan 75 öğretmenden 38'ine ulaşılmıştır. COVID-19 pandemi salgınından ötürü öğreticiler okulda bulunamamıştır. Bu bağlamda görüşme soruları GoogleForms aracılığıyla gönderilmiş ve 38 öğretici formu doldurmuştur.

PIKTES projesinde görev alan Türkçe öğretmenlerinin demografik bilgilerine ait frekans dağılımlarını gösteren tablolar aşağıda verilmiştir:

Tablo 8

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

<b>Cinsiyet</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Erkek	10	26,3
Kadın	28	73,7
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya 38 PIKTES öğretmen katılmıştır. Bu öğreticilerden 28 tanesini kadın, diğerlerini ise erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 9

*Mezun Olunan Fakülteye ilişkin bilgiler*

<b>Fakülte</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Eğitim Fakültesi	36	94,7
Fen Edebiyat Fakültesi	2	5,3

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur. Diğer iki kişi Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur.

Tablo 10

*Mezun Olunan Bölüme İlişkin Bilgiler*

<b>Bölüm</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Türkçe Öğretmenliği	10	26,3
Edebiyat Öğretmenliği	5	13,2
Sınıf Öğretmenliği	21	55,3
Diğer	2	5,3

Tablo 10 incelendiğinde branş olarak sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenliğinde 10, sınıf öğretmenliğinden mezun olan katılımcıların sayısı da 21 kişi olarak belirlenmiştir.

Tablo 11

*PIKTES’te Görev Alma Süresi*

<b>Görev Süresi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1 Yıl	1	2,6
2 Yıl	1	2,6
3 Yıl	3	7,9
4 Yıl	29	76,3
5 Yıl	4	10,5

Tablo 11’den de anlaşıldığı üzere katılımcıların bu projede çalışma sürelerinde, 2016 başlayan proje sürecinden bu yana çalışan öğretmenlerin yüzde 76,3 gibi büyük bir çoğunluğu 4 yıldır PIKTES’te çalışmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. COVID-19 pandemi salgını nedeniyle görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan yapılandırılmış “Suriyeli Sığınmacıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesinin Desteklenmesi (PIKTES) Programı Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu tekniği kullanma gayesi, bahsi geçen COVID-19 salgınından ötürü projeyi uygulayan okulların tatil edilmesi ve öğreticilere GoogleForms aracılığıyla e-posta yoluyla ulaştırılması verilerin toplanması açısından uygun görülmüştür.

Yapılandırılmış görüşme soruları hazırlandıktan sonra dil bilgisi kontrolü açısından iki Türkçe alan uzmanına inceletirilmiş daha sonra bir mülteci eğitimi konusunda çalışmaları olan akademisyen ve üç ölçme değerlendirme uzmanından görüşme formunun uygunluğu konusunda görüşleri alınmış ve iki Türkçe öğretmeni ve bir sosyal bilgiler öğretmenlerine ön uygulama yapıldıktan sonra, görüşme formuna son şekli araştırmacı tarafından verilmiştir.

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu Bursa PIKTES projesinde görev almış 38 öğretmenle yazılı görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu 1.bölümde demografik verileri elde etmeye yönelik sorular ile 2. Bölümde PIKTES kapsamında çalışan öğretmenlerin projeye ilgili değerlendirme ve görüşlerini belirlemeye yönelik 16 maddelik soru bulunmaktadır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi etik kurul onayı (E-84026528-050.01.04-2200043559) ve Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü onayı (86896125-605.01-E.18036474) ve ile birlikte araştırma izni alınmıştır. Araştırma verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde PIKTES projesinin uygulandığı en çok okullara sahip Osmangazi, Yıldırım, Kestel ve Gürsu ilçelerinde proje kapsamında görev yapan 75 PIKTES öğretmenine ulaştırılmış fakat gönüllü olarak görüşmeye 38 öğretici katılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Fenomenoloji araştırmada (olgubilim) incelenen fenomene ilişkin katılımcıların deneyimlerinin özüne ulaşmak hedeflenmektedir. Bu nedenle, fenomenoloji çalışmanın diğer nitel araştırma desenlerinden farklı, kendine özgü bir analiz süreci vardır. Bu alışmada, Bursa ili PIKTES projesinde çalışan öğretmenlerin projenin yapısını ve dil öğretimine yönelik süreci açığa çıkarmak için önce araştırma verilerini oluşturan GoogleForms kayıtları ayrı bir Word dosyasına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir. Bu teknik işlemden sonra her bir görüşme metni bütüncül bir bakış açısı edinebilmek için okunmuştur. Daha sonra görüşme metinleri analiz edilerek araştırma PIKTES öğretmenlerinin deneyimlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme metinleri okunurken PIKTES öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin bilgi, düşünce, ön yargı ve değerlerinin mümkün olduğunca verilerin analizini etkilememesine gayret edilmiştir. Bu süreç sonucunda her bir katılımcının kullandığı ifadeler esas alınarak anlamlı bölümlere ayırıp bazı katılımcı görüşleri de aynen aktarılarak yapısal profil oluşturulmuştur. Analizin son aşamasında ise katılımcıların profillerindeki görüşler arasındaki ortak noktalar tespit edilerek projenin yapısı ve dil öğretme süreçleri açığa çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan PIKTES öğretmenleri PÖ1, PÖ2, .... PÖ38 şeklinde gruplandırılarak yanıtlar tek tek incelenmiştir. Demografik veriler ise IBM SPSS istatistik programına işlenmiş, elde edilen verilerin analizleri tablolara yansıtılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde 38 PIKTES öğretmenin (PÖ) görüşme formlarından elde edilen veriler soru sıralarına göre tablolar halinde açıklanarak verilmiştir:

#### **Öğreticilik yaptığınız sınıfınızın öğrenci mevcudu kaçtır?**

Tablo 12

##### *Öğreticilik Yaptığınız Sınıftaki Öğrenci Sayısı*

<b>Öğrenci Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
5-10	6	15,8
11-20	25	65,8
21-35	7	18,4

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan 38 katılımcının büyük bir çoğunluğunun girdiği sınıflarda öğrenci sayılarının 11 ila 20 kişi arasında olduğu görülmüştür.

#### ***Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili herhangi bir eğitim veya seminer aldınız mı?***

Tablo 13

##### *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Seminer veya Eğitim Almaya İlişkin Bulgular*

	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	35	92,1
Hayır	3	7,9

Tablo 13 incelendiğinde 38 öğreticiden 35'nin Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili herhangi bir eğitim veya seminer aldığı ortaya çıkmıştır.

**PIKTES'te çalışmadan önce herhangi bir eğitime tabii tutuldunuz mu?**

Tablo 14

*PIKTES Öncesi Eğitime Tabii Tutuldunuz mu?*

	f	%
Evet	32	84,2
Hayır	6	15,8

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin %84,2 gibi büyük bir çoğunluğu PIKTES projesinde göreve başlamadan önce proje kapsamında herhangi bir eğitime tabii tutulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen açısından dolayı 6 kişi ücretli statüde alınmış olup bahsi geçen eğitime tabii tutulmadıkları düşünülmektedir.

**Böyle bir eğitimi gerekli buluyor musunuz ya da gerekli midir?**

Tablo 15

*PIKTES Öncesi Eğitimi Gerekli Buluyor musunuz?*

	f	%
Evet	33	86,8
Hayır	5	13,2

Tablo 15’te görüldüğü üzere ankete katılanların büyük bir çoğunluğu proje öncesi bir eğitimin gerekli olduğu görüşündeler. Bu bağlamda bazı katılımcıların bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

*PÖ34, “Eğitimi çok gerekli buluyorum. Biz PIKTES’te çalışmadan önce iki hafta eğitim aldık. İki hafta yetmedi.”*

*PÖ7, “Eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum, ön hazırlık olması gerekir, kitle farklı ve davranış bozukluğu olan çok öğrenci var psikolojik eğitim verilmeli ve destek sağlanmalı özellikle öğretmenlere.”*

*PÖ1, “Gerekli görüyorum çünkü üniversite okurken yabancılara Türkçe eğitimini yüzeysel aldığımızı düşünüyorum. Bizler de hep Türk öğrencilere eğitim öğretim verecekmişiz gibi düşünüp kendimizi o yönde geliştiriyoruz”*

### **Projede uygulanan öğretim programını verimli buluyor musunuz?**

Tablo 16.

*Projede uygulanan öğretim programını verimli buluyor musunuz?*

	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	20	52,6
Hayır	18	47,4

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan PIKTES öğretmenlerinin yüzde 52,6’sı projede uygulanan öğretim programını verimli bulmadıklarını geriye kalan yüzde 47,4’nün de bahsi geçen öğretim programını verimli bulduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanan bazı görüşler şu şekildedir:



## Proje kapsamında okullarda oluşturulan sınıf düzeylerini uygun buluyor musunuz?

Tablo

*Proje kapsamında okullarda oluşturulan sınıf düzeylerini uygun buluyor musunuz?*

	f	%
Evet	22	57,9
Hayır	16	42,1

Tablo 17'ye göz atıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının proje kapsamında oluşturulan sınıf düzeylerini uygun bulduklarını; geriye kalan %42,1 oranındaki katılımcının da bu sınıf düzeylerini uygun bulmadıklarını göstermiştir. Sınıf düzeylerini uygun bulan 22 öğretmenin alandaki gelişmelere açık ve hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmiştir. Olumsuz yanıt veren 6 öğretmenin ücretli statüde çalıştığından alanla ilgili herhangi bir eğitim almamış ve diğer 10 öğretmenin ise yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almamıştır.

*Proje kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hangi yöntem ve teknikleri uyguluyorsunuz?*

Bu araştırma sorusu incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanmış oldukları öğretim yöntem ve tekniklerinde yöntem olarak çoğu katılımcının bu konuda görüş belirtmediği veya bu hususta bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanan görüşler ise şu şekildedir:

*Proje kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hangi yöntem ve teknikleri uyguluyorsunuz?*

PÖ1, “Drama, oyun, okuma-anlama, soru-cevap...”

PÖ3, “İşitsel dilsel yöntem, karşılaştırmalı yöntem, bilişsel yöntem, dilbilgisi çeviri yöntem, iletişimsel yöntem, telkin yöntemi, içerik merkezli yöntem”

- PÖ4, “Gösterip yaptırma. Dinleme ve izleme etkinliğini kullanıyorum.”
- PÖ5, “Drama, rol oynama, gösterip yaptırma”
- PÖ6, “Uygulamaya yönelik, şu an bilgisayar”
- PÖ8, “Drama, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, vs
- PÖ9, “İlk başta sunuş zamanla buluş ve kendilerini ifade etmeye başladıklarında araştırma yöntemine geçiyoruz;
- PÖ10, “Doğrudan dil öğretim yöntemi, işitsel dilsel yöntem”
- PÖ11, “Soru cevap benzetim ve drama”
- PÖ12, “Anlatım, gösterip yaptırma, drama, sunu”
- PÖ13, “Tüm yöntemleri: örnek olay anlatım tartışma proje problem çözme gösterip yaptırma”
- PÖ14, “Görsel-işitsel yöntemi daha çok uyguluyorum”
- PÖ15, “Dolaysız yöntem zaman zaman duruma göre Eklektik yöntem”
- PÖ16, “Soru cevap, anlatım, gösterip yaptırma”
- PÖ17, “Yaratıcı drama, gösterim yaptırma, soru cevap, buluş yoluyla öğrenme”
- PÖ18, “Geleneksel”
- PÖ20, “Okuma Yöntemi. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi. İşitsel-Dilsel Yöntem. Görsel-İşitsel Yöntem”
- PÖ21, “Anlatma, Gösterip yaptırma”
- PÖ23, “Karma”
- PÖ24, “Drama, soru cevap, beyin fırtınası, gösterip yapma, sesli sessiz okuma, gözlem vb”

PÖ25, “Gösterip yaptırma soru cevap”

PÖ27, “Kelime kavram öğretimi dikte çalışması drama en çok kullandıklarım”

PÖ30, “Genelde Konuşma derslerini oyun ile öğretmeye çalışıyorum”

PÖ31, “Drama, beyin fırtınası, soru cevap, gösterip yaptırma”

PÖ33, “Düz Anlatım Drama Soru Cevap Zihin Haritası Balık kılçığı ve birçok yöntem ve teknikten faydalaniyorum.”

PÖ34, “Anlatım, gösterip yaptırma, buluş, soru-cevap, bireysel çalışma, grupla öğretim”

PÖ35, “Yapılandırmacı yaklaşım tekniklerini daha çok kullanıyoruz.”

PÖ36, “Çoğunlukla öğrenci aktifliği gereken drama müzik yaparak yaşayarak öğrenme çok etkili”

#### **Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) hakkında bilginiz var mıdır?**

Tablo 19

*Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) hakkında bilginiz var mıdır?*

	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	23	60,5
Hayır	15	39,5

Tablo 19 incelendiğinde katılımcılardan 23’nün ADOÇP hakkında bilgilerinin olduğunu ifade ederken geri kalan 15 katılımcının bu çerçeve program hakkında bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

## **Varsa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu çerçeve programından faydalaniyor musunuz**

Tablo 20

*Varsa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu çerçeve programından faydalaniyor musunuz?*

	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	21	55,3
Hayır	17	44,7

Tablo

20 incelendiğinde ADOÇP hakkında bilgisi olanların bu çerçeve programdan faydalandıklarını ifade edenlerin oranı yüzde 55 olarak ortaya çıkmıştır.

### **Proje kapsamında hangi eğitsel materyalleri kullanıyorsunuz?**

Proje kapsamında kullanılan eğitsel materyaller katılımcılar tarafından çeşitlilik arz etmektedir. Bilgisayar, akıllı tahta uygulamaları, ders kitapları, afiş, video, ses kaydı, çizgi filmler, dil kartları, hikâye kitapları, sözlük... Bu doğrultuda araştırmaya katılan bazı PIKTES öğretmenleri tarafından vurgulanan görüşler ise şu şekildedir:

*PÖ30, “PIKTES öğretmen kılavuz kitaplarındaki kes-yapıştır, oyun etkinlikleri, yarışmalar”*

*PÖ19, “Ne desem inanırsınız. Şu an aşırı güzel materyallerimiz var desem mesela? Hayır kim ne kadar kendince materyal alıp uygulayabiliyorsa o kadar. Ben çalışma kağıtları hazırlıyorum çünkü bu alanda daha düne kadar doğru düzgün kavram sözlüğümüz bile yoktu. Onu bile kendim yapmak zorundaydım. Öyle bir yokluktan bahsediyorum. Gerisini siz anlayın.”*

*PÖ24, “Mevsim şeridi, özellikle matematik dersinde kullandığım şablon somut materyaller, belirli gün ve haftalarla ilgili materyaller vb.”*

PÖ35, “Hayat boyu öğrenme Türkçe öğretimi ders ve çalışma kitabı, akıllı tahta, dil kartları, EBA dil öğrenim portal.”

PÖ33, “Öncelikle ders kitaplarımız Dil kartları Eba TV’deki uyum sınıfı videoları Hazırladığım pano etkinlikleri.”

PÖ9, “Kendi ürettiğimiz materyaller var. Basit düzeyde görsellerle oluşturulmuş sözlükler gibi.”

PÖ14, “Daha çok somutlaştırmak için materyaller. Resim Video Maket Hikâye kitapları Afişler”

PÖ37, “Bakanlığın AB projesi ile hazırladığı materyaller, Arapça -Türkçe sözlük, broşür vb.”

PÖ25, “Projenin gönderdiği kaynaklar ,görsel resimli kartlar ,eba tv videolarından vb..”

PÖ12, “Ders kitapları, hikâye kitapları, sunular, kendi yaptığım materyaller”

PÖ34, “Dil öğretim kartları, alfabe yapboz şekilleri, video CD sesleri vb”

PÖ21, “Kartlar, kitaplar, slaytlar, canlı-cansız öğeler, filmler...”

PÖ8, “Maketler, video ve görseller, oyuncaklar, dergi gazete vs”

PÖ20, “Kitaplar-Slayt-Afişler-Kartlar-Bilgisayar( Ses-Video)”

PÖ27, “Teknolojik araç gereçler eğitici dil kartları”

PÖ38, “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğrenme portalı”

PÖ13, “Eğitici kartlar videolar ses klipleri”

PÖ17, “Bilgisayar, ders kitabı, akıllı tahta

**Bu materyalleri yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız Hayır ise önerileriniz nelerdir?**

Tablo 21

*Kullanılan eğitsel materyallerin yeterli bulunup bulunmadığına ait kullanıcı görüşleri*

	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, materyaller yeterlidir.	15	39,5
Hayır, materyaller yetersizdir.	23	60,5

Katılımcılardan 15'i proje kapsamında kullanılan materyalleri yeterli bulurken, büyük çoğunluğu teşkil eden 23 kişi ise kullanılan materyalleri yetersiz bulup kendi çaplarında başka materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir. Materyallerin yetersiz olduğu yönünde görüş bildiren bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

*PÖ21, "Hayır. Bence daha çok çeşit materyal kullanılmalı."*

*PÖ16, "Hayır, her çocuğa her derse göre çeşitlenmesi lazım materyallerin."*

*PÖ24, "Hayır. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili daha fazla materyal geliştirilmeli."*

*PÖ25, "Hayır. Bir kere bizim sınıflarımız dil öğrenimi acısında yeterli donanıma sahip değil."*

*PÖ33, "Hayır. Dört yıl boyunca gelişmeler oldu fakat daha farklı materyaller geliştirilebilir."*

*PÖ26, "Hayır daha fazla görsel materyallere ve hikâye kitaplarına ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum."*

*PÖ8, "Çoğunu kendim ürettiyorum, projenin sağladığı materyaller yetersiz kalıyor. Bazıları elimize ulaşmıyor."*

PÖ27, “Hayır bunlara kendi imkânlarımızla erişiyoruz daha fazla önem verilerek farklı materyaller konusunda yardımcı olunabilir.”

PÖ9, “Hayır. Yabancılara Türkçe konusunda ilkokul seviyesinde materyal inanılmaz az. Yok bile diyebiliriz. Bu konuya eğilim gösterile bilinir.”

PÖ19, “Yapılması gerekenler çok ortada zaten. Benim bir önerim yok. Sanıyorum bunlar da zamanla uygulanmaya koyulur diye düşünüyorum. Çünkü proje de başında olduğundan çok daha fazla yol kat etti. Birlikte öğreniyor birlikte büyüyoruz. Tek sorun işin mutfağında olan bizleriz keşke bizlerin fikirleri alınsa hani şu şöyle yapılsa uygun mudur, sizce nasıl yapılırsın gibi eminim çok daha verimli bir eğitim sağlanır. Aklın yolu bir çünkü.”

#### **Dil öğretiminde diğer yabancı dillerden (Arapça, İngilizce..) faydalaniyor musunuz?**

Tablo 22

*Dil öğretiminde diğer yabancı dillerden (Arapça, İngilizce..) faydalaniyor musunuz sorusuna ait kullanıcı görüşleri*

	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, kullanıyorum.	10	26,9
Hayır, kullanmıyorum.	17	46,2
Bazen kullanıyorum.	10	26,9

Tablo 22 incelendiğinde PIKTES öğretmenlerinin Yabancılara Türkçe öğretimi esnasında 38 katılımcıdan 10'u derslerinde diğer yabancı dillerden faydalandığını ve öğrencilerle bu dillerle iletişime geçmeye çalıştığını ifade ederken 17 katılımcı derslerde ana dil Türkçenin dışında bir dille ders işlemediklerini veya derse yardımcı bir şekilde yabancı dil kullanmadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin derslerinde başka bir yabancı dil kullanmalarına yönelik bazı görüşleri şu şekildedir;

PÖ9, “Evet. O dillerin kurslarına gidip nasıl öğretildiğini gördüm ve öğrenmeye çalıştım. Kendimi öğrencilerimin yerine koydum yani. Empati anlamında ve öğretme teknikleri anlamında faydalandım.”

P33, “Oldukça Türkçe ‘ye maruz bırakmaya çalışıyoruz ki Türkçeyi daha çabuk öğrenebilsinler. Fakat bazen ana dilleri Arapçadan faydalanmak durumunda kalabiliyoruz.”

PÖ8, “Çok sık olmamakla birlikte, evet. Kendi dillerinden örnek verilmesi ilgiyi o yöne çekiyor ve somutlamama yardım ediyor.”

PÖ34, “Çok az da olsa öğrencilerin kendi aralarında sıklıkla kullandıkları Arapça kelimelerden faydalaniyorum.”

PÖ25, “Kısmen evet. Bildiğim Arapça kelimeleri zorlandığım noktada kullanıyorum.”

PÖ7, “Evet, İngilizce programlardan ve materyallerinden faydalaniyorum.”

### **Dil öğretirken kültür aktarımı yapıyor musunuz? Nasıl bir yol izliyorsunuz?**

Tablo 23

*Dil öğretiminde kültür aktarımının yapılmasına ilişkin öğretici görüşleri*

	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	35	92,1
Hayır	3	7,9

Tablo 23 incelendiğinde 38 katılımcıdan büyük çoğunluğu teşkil eden 35 öğretici, yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde kültür aktarımını yaptığını ifade ederken 3 kişi böyle bir çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde kültür aktarımına yönelik bazı görüşleri şu şekildedir;



PÖ30, “Evet, sadece dil değil. Dili barındıran gelenek ve göreneklere göre de aktarıyorum.”

PÖ19, “Kültür aktarımından çok sizde nasıl hımmm bakın bizde de böyle. Bizde kaba olabilecek davranışları onlarda normal karşılanabiliyor bunları incitmeden daha çok metinlerle kavratmaya çalışıyorum. En başta bunu kendim yapıyorum her kalem alışverişinde teşekkür ederim-rica ederim. Kapıyı kapatır mısın lütfen diyerek. Türkçeyi eminim birçok öğrencimizden daha kibar hitaplarla konuşacaklar :)”

PÖ9, “Kasıtlı ya da kasıtsız kültür aktarımı tabii ki de oluyor. Özellikle drama derslerinde konuşma dilinde bunu yapıyoruz. Örneğin; Pazarda gördüğü manavı canlandıran öğrenci o an pazarda gördüğü dille konuşarak kültür aktarımına dahil oluyor zaten.”

PÖ21, “Önce onların kültüründe nasıl olduğunu öğrencilere soruyor ve anlattırıyorum. Sonra ben de bizim kültürümüzdeki karşılığını anlatıyorum.”

PÖ14, “Kültür aktarımı yapmıyorum. Sadece kültürümü tanıtıyorum.”

PÖ29, “Evet, Cümle yolu ile

PÖ31, “Kitaplarımızdaki metinleri okurken ister istemez oluyor bu engellenemez”

PÖ10, “Evet yapıyorum, ilgili olayın canlandırması, videolar olayı yaşayanların anlatımı”

## PIKTES projesinde dil öğretimini destekleyen ve zorlaştıran hususlar nelerdir?

Tablo 24

*PIKTES projesinde dil öğretimini destekleyen ve zorlaştıran hususlara yönelik öğretici görüşleri*

	f	%
Destekleyen hususlara değinenler	6	16,2
Zorlaştıran hususlara değinenler	29	81,6

Proje kapsamında dil öğretimini destekleyen ve zorlaştıran hususlara yönelik katılımcı görüşlerine bakıldığında ilginçtir ki, katılımcıların büyük bir çoğunluğu projenin zorlaştıran, dezavantajlı durumlarına değinmiştir. Zorlaştırdığını öne süren katılımcıların genellikle, sınıf düzeylerinin uygun olmaması, alfabe farklılıkları, veli ilgisizlikleri, okul idaresinin bakışı, materyal yetersizliği, okul, veli ve öğrenci iletişimsizliği, Türkçenin öğrenilmesinin öğrenciler tarafından gerekli görülmediği, çocukların eve gelir getiren işlerde çalıştırılması, öğrenci davranış problemleri gibi sorunlara değinmişlerdir. Projenin destekleyici yönüne değinenlerin de genellikle Suriyeli çocukların proje kapsamında Türk çocuklarla aynı sınıf ortamında bulunmalarının uyum ve entegrasyon sürecine olumlu katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir;

*PÖ9, “Destekleyen husus yok denebilir. Zorlaştıran hususlar ise materyal azlığı, öğreticilere verilen eğitimlerde öğreticilere teorik bilgiler verilmesi. Çünkü uygulamaya dökülemeyen bilgiler havada asılı kalıyor. Bütün her şeyden öğretmenlerin sorumlu tutulması. Düzensizlik. Kitaplar genelde yıl sonunda gelir mesela. Ve daha sayamayacağım kadar sorun.”*

*PÖ7, “Zorlaştıran çok etken var ; hakkımızda ön yargı var, saygı, değer, önem verilmiyor, idare sahip çıkmıyor, sınıfımız yok, idarenin inisiyatifine bırakıyoruz, program ve düzen, diğer öğretmenler gibi değer görmüyoruz, sahip çıkılmıyor, psikolojik*

*mobbinge maruz kalıyoruz bunlar psikolojik olarak çok etkiliyor. Lütfen bunlar artık son bulsun.”*

*PÖ10, “Zorlaştıran husus değişen sistemin olması bir uyum sınıfı bir normal sınıf bir sadece ilkokulda eğitim sınıfta kalma var hayır yok evet var hayır yok net bilgi olmaması. Bunları aşabilirsek destekleyen tutumu görebiliriz.”*

*PÖ34, “Farklı bir dil olmasından dolayı iletişim sorunları veli,aile,öğrenci ile yaşanabiliyor. Ailelerin genel olarak isteksiz tavırları, ekonominin eğitimden önce gelmesi nedeniyle öğrencilerin bazılarının çalışması.”*

*PÖ8, “En önemlisi istek... Bazı çocuklar ve aileleri dil öğretimini gerekli görmüyorlar. İkincisi ise sosyal uyum. Çok hırçın ve eğitime kapalı çocuklar var. Uyum sınıfları bu durumu daha da kötü hale getirdi.”*

*PÖ26, “Uyum sınıfı açılması zorlaştırdı. Çünkü farklı seviyedeki öğrenciler aynı sınıfta. Sadece 3. Sınıflara ders veriyoruz ama öğrencinin seviyeleri farklı. Zor oluyor. Okuma bilen bilmeyen aynı sınıfta.”*

*PÖ25, “Türk öğrencilerle aynı sınıfta olmak dil gelişimini destekliyor. Uyum sınıfında ise homojen bi durum var o yüzden dil gelişimini zorlaştırdığını düşünüyorum”*

*PÖ1, “Öğrencilerdeki davranış problemleri, Veli ile iletişimsizlik zorlaştırıyor”*

**PIKTES kapsamında öğrenim gören öğrenciler içinde hangi grubun (3.sınıf, 4.sınıf...vb.) dil öğreniminde daha çok zorlandığını düşünüyorsunuz?**

Tablo 25

*Proje kapsamında hangi sınıf düzeylerinin dil öğreniminde daha çok zorlandığına ilişkin öğretici görüşleri*

	f	%
İlkokul (1,2,3,4)	18	47,1
Ortaokul (5,6,7,8)	10	26,9

PIKTES projesi kapsamında dil öğretiminde öğretmenlerin en fazla zorlandıkları sınıf düzeylerinin ilkökul düzeyindeki sınıflarda olduğu ifade edilmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir;

*PÖ32, “Yaş arttıkça dil öğrenimi zorlaşıyor.”*

*PÖ19, “Ne kadar küçük yaşta Alabilirsek o kadar ilerleme şansı buluyoruz. Bana sorarsanız 2.sınıflarda aldığımız dönem daha güzeldi şu an birçok öğrencim bir Türk kadar iyi konuşuyor ama 3.sınıfta gelince çok kısıtlı zaman.”*

*PÖ8, “En çok 1.sınıflarda zorlandım. Hem öğrenmeyi öğretiyoruz hem okuma-yazma ve Türkçe öğretiyoruz, hem de okul kurallarını ve sosyal uyumu öğretiyoruz. Aynı dildeki çocuklarla bile zorlanılıyor...”*

*PÖ25, “Grup belirtmekten ziyade okula yeni başlamış öğrenci daha çok zorlanıyor. Yaşı hangi grubu tutarsa o gruba gidiyorlar.”*

*PÖ31, “Yas ilerledikçe zorlaşmakta”*

*PÖ24, “Erken yaşlarda öğrenme daha etkili oluyor. Tamamıyla öğrencilerin bizde olması öğretimi kolaylaştırıyor.”*

**En çok hangi dil becerisinin öğretiminde zorlanıyorsunuz? Nedenleriyle açıklar mısınız?**

Tablo 26

*Proje kapsamında en çok hangi dil becerisinin öğretiminde daha çok zorlandığına ilişkin öğretici görüşleri*

	f	%
Konuşma	9	22,3
Yazma	12	30,7
Okuma	8	20,1
Dinleme	4	10,5

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin Türkçenin öğretiminde Türkçe temel dil becerilerinde en fazla yazma becerisinde zorlandıklarını görüyoruz. Daha sonra sırasıyla konuşma, okuma ve dinleme becerileri gelmektedir. Bu hususta bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir;

*PÖ8, “Konuşma ve yazmada. Çocuklar Türkçe’nin kurallarını öğrenmede zorlanıyorlar. Özellikle ekler kafalarını karıştırıyor. Kişi ekleri veya zaman ekleri sürekli karıştırılıyor. Eksik konuşup eksik yazıyorlar ama zaman içinde gideriliyor.”*

*PÖ9, “Dinleme becerisi anlama üzerine kurulu olduğu için zorlanıyoruz. 3 yaşındaki Türk bir çocuğa elma desek anlar ama hiç Türkçe bilmeyen 15 yaşındaki bir öğrenciye elma dediğimizde anlamıyor maalesef.”*

*PÖ33, “Okuma ve okuduğunu anlama aşamasında zorlanıyorlar. Tekrar yapmıyorlar ve kendi özel hayatlarında aileleriyle Arapça konuştukları için Türkçe'nin önemini fark edemiyorlar”*

*PÖ7, “Yazma ve okuma, yazma da çok zorlanıyorum çalışmıyorlar, tekrar etmiyorlar veliler gereken desteği göstermiyor. Dil aile yapısı farklı olduğu için mantığı kavrayamıyorlar.”*

PÖ38, “Konuşma becerisi. Süreklilik istediği için evlerde aileler sürekli Arapça konuştuğu için hiç bilmeyen öğrenciyle en çok zorlandığımız alan.”

PÖ26, “Yazma konusunda zorluk oluyor. Arapça gibi aradaki sesli harfleri yazmıyor öğrenci”

PÖ22, “Yazma. Çünkü okulda vakit sınırlı ve evde çocuklar bu konuda yalnız kalıyor.”

### **Dil öğretiminin daha başarılı olması için sizce bu projeye neler eklenmelidir?**

Yabancılara Türkçe öğretiminin daha başarılı bir profil çizmesi için PIKTES projesine neler eklenmelidir görüşüne ilişkin 38 katılımcının genellikle değindiği hususlar sırasıyla şunlardır:

- Materyal ve teknoloji desteği (7 öğretmen)
- Projenin düzenli bir program dahilinde uygulanması (3 öğretmen)
- Projede çalışan öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi (20 öğretmen)
- Projenin ilk aşamasında gerçekleştirilen uygulamanın devam edilmesi (4 öğretmen)
- Sınıf düzeylerinin uyumlu olması(1 öğretmen)
- PIKTES öğretmenlerinin gerekli hizmet içi eğitimlere tabii tutulması(3 öğretmen)

Bahsi geçen projenin dil öğretiminde daha verimli olması için projeye neler eklenmelidir sorusuna yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir;

PÖ30, “Düzenli plan program, gerekli materyaller, öğretmene ve öğrenciye motivasyon”

PÖ34, “Öncelikle tutarlı ve sınıf düzeylerine uygun gelişi güzel değil, kopyala yapıştır değil planlı ve programlı öğretim programları hazırlanmalı. Dil öğretim materyalleri geliştirmeli. Bu projede görev alan öğretmenlerin gelecek kaygısı ve hakları güvence altına alınmalı. Çünkü giderek öğretmenler bu proje umutsuzluğa katıldığı için isteksizlik oluşuyor ve bu da performanslarını etkiliyor.”

PÖ8, “Projeye DÜZEN eklenmelidir. Program düzeni, işleyiş düzeni, kaynak düzeni. Düzenli öğretim programı, zamanında bildirim ve bunun gibi birçok şey. Göç yolda düzülür mantığından çıkılmalıdır.”

PÖ10, “Gelecek kaygısı öğretmenden kalkarsa kendini daha çok verebilir geleceğim olmaz diye her yıl kpss çalışırken kendinizi ne işinize ne sınavınıza tam anlamıyla verebiliyorsunuz.”

PÖ27, “Öğrencileri birinci sınıftan itibaren daha sistemli bir Türkçe öğretim programı uygulanırsa daha verimli olunabilir”

PÖ12, “Öğreticilere daha çok eğitim verilmesi gerekiyor. Ayrıca çoğu öğretici uygun olmayan ortamlarda çalışıyor.”

PÖ1, “Sınıf ortamı daha zengin hale getirilebilir. Kitapların içerikleri seviyelere uygun olabilir.”

PÖ33, “Bence görsel işitsel materyaller artırılabilir Ve teknolojik destek daha fazla sağlanabilir.”

PÖ36, “Daha fazla materyal, daha fazla içerik. Öte yandan PDR desteğinin daha fazla olması”

PÖ6, “Planlarımızın ve materyallerimizin daha kapsamlı renkli içeriği dolu olması lazım.”

PÖ28, “Materyal ve kitap kaynak eksikliği oldukça fazla”

PÖ,3 “Öğretmene değer eklenmeli.”

## Bu projenin devamlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Tablo 27

*PIKTES projesinin devamlılığı hakkındaki öğretici görüşleri*

	f	%
Evet, devam etmeli	35	92,8
Hayır, bitirilmeli	3	7,2

Projenin devam etmesi hususunda katılımcıların tamamına yakını “Evet, devam etmeli.” Görüşündedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir;

*PÖ19, “Ben şu an atansam gitsem dahi bu projenin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Hatta devlet denetiminde şöyle ki MEB’e bağlı olarak devam etmeli. Sadece Suriyeliler için değil birçok yabancı öğrenci var ülkemizde ve hatta bazı öğrencilerin onlardan daha çok ihtiyacı var. Bence Türkiye’nin eksiği yabancı uyruklu öğrencilere verilen eğitimin devlet elince yapılmaması. Bizlere kadro verilip ciddi bir düzenle ve düzenlemeyle bu iş kolu açılrsa eminim şu olduğumuzdan çok daha iyi bir eğitim sistemine sahip olurduk.”*

*PÖ9, “Proje daha profesyonel şekilde kesinlikle devam etmeli. A-B-C seviyesi olarak öğretim programları hazırlanırsa neredeyse beş yıllık tecrübemizle bu işi profesyonelce ilerletebiliriz. Yabancılara Türkçe ilkokullarda ders olarak okutulabilir. Çünkü aileler evde sürekli Ana dille konuştukları için her gelen yeni nesil sadece Ana dilini bilerek geliyor. Aile ne kadar Türkçe bilirse bilsin çocuk Türkçeyi yalnızca okulda öğreniyor.”*

*PÖ20, “Öğrencilerin kendinin daha özgür ve ülke dilini öğrenmeleri için devamlılığı gerek çünkü alt yaş grupları çok daha kötü durumda dil konusunda.”*

*PÖ12, “Türkçe nin yabancı dil olarak öğretilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Dil öğretimi hiç bitmeyecek bu yüzden devamlılığı şart.”*



PÖ7, “Topluma karışan bir kitle olacağı için eğitim şart, eğitim olan birey daha sağlıklı ilişki kurar, eğitim devam etmek zorunda.”

PÖ6, “Çocukların bu eğitime ihtiyaçları var kesinlikle fayda sağlıyor bu sebeple uzamalı.”

PÖ27, “Projenin devamlılığıyla daha güzel sonuçlar elde edileceğine inanıyorum.”

PÖ14, “Kesinlikle devam etmeli. Öğrencilerimizin çok ihtiyacı var.”

PÖ1, “Bitmeyecek bir yol bu yol .İhtiyaç.”

**Genel olarak bu projenin işleyişinden (Suriyeli çocukların entegrasyonunun sağlanması, dil becerilerini edinmeleri vb...) memnun musunuz? Açıklayınız.**

Tablo 28

*Projenin işleyişinden genel olarak memnun musunuz sorusuna ilişkin öğretici görüşleri*

	f	%
Evet, memnunum.	19	50,4
Kısmen memnunum.	10	26,3
Hayır, memnun değilim.	8	21,6

Katılımcıların yüzde 50,4’ü projenin genel olarak işleyişinden memnun olduklarını ifade ederken yüzde 21,6 oranında katılımcı memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yüzde 26,3 oranında katılımcı da eksikliklerine rağmen kısmen memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bu hususta bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir;

PÖ30, “Proje işleyişinin aksaklıklarından, belirsizliklerinden, öğretmenin yanında olmayışından memnun değilim.”

PÖ7, “Uyum sınıfı fikri iyi olmadı, daha çok Arapça konuşmaya başladılar, özgüvenleri zedelendi, okuldan soğumaya başladılar, kız öğrenciler okulu bıraktı ve evlenmeye yöneldiler. Akranları arasında alay konusu oldular, gerek sınıf ortamı sağlanamadı, projede çok eksiklik var her yönden. Plan ve program yok, idare pek ilgilenmiyor, saygınlığımız yok. Gereken materyal ve kırtasiye yardımı yapılmıyor. Rehberlik hizmeti yok, sosyal proje yok, Öğretmene değer yok.”

PÖ33, “Ben projenin zaman geçtikçe geliştiğine inanıyorum. Yapılanmanın daha güçlü olması durumunda daha büyük işler ortaya koyabiliriz. Örneğin ben öğrencimi 1. Sınıftan alıp 4. Sınıfa dek okutmayı isterdim Türkçe haricinde Hayat Bilgisi Fen Bilimleri Matematik gibi dersler de yaparak ona tamamen kendi sınıfındaki gibi bir eğitim verebilmeyi isterdim. Öğrencinin tek öğretmeni olup, böylelikle öğrencinin de aidiyet duygusunu kazanmasını isterdim.”

PÖ9, “Projenin düzensizliği hariç yani her yıl şekil değiştirmesi (bir yıl uyum sınıfı, bir yıl kurs, bir yıl 3. Sınıflar, bir yıl 4. Sınıflar, bir yıl bütün okullar, bir yıl ilkokullar, her an değişebiliyor her şey) hariç evet memnunum.”

PÖ34, “Evet memnunum düne göre kıyas yapıyorum. Bu çocuklar dün ne biliyorlardı. Bugün ne öğrendiler. Proje yok iken nasıllar proje başlayınca ne düzeye geldiler. Ama iyileştirilmesi gereken noktalar var projede.”

PÖ8, “Öğretmenlerin çabası olmasa projenin yetersiz olduğu ortaya çıkar diye düşünüyorum. Her şeye rağmen doğru eğitim vermeye gönüllü ve istekli bir kadrosu var.”

PÖ10, “Ne memnunum ne memnun değilim tam olarak ortadayım olması gayet iyi daha etkili olması gerektiğini düşünüyorum. Hiç olmamasındansa kat kat iyi olması.”

PÖ24, 1 Memnunum. Öğrencilerin yararına olan bu projeye Türkçemizin dil ve kültür özelliklerini aktarıyor olmak ayrıca gurur verici benim için.”

PÖ3, “Memnunum. Çocuklar Türkçe öğreniyorlar, Türkçe öğrendikçe diğer çocuklarla kaynaşma sağlıyorlar. Kendilerini mutlu hissediyorlar.”

PÖ1, “Değilim. Çünkü çocukların ve öğretmenlerin görüşleri alınmadan bazı kararlar alınıyor. Ayrıca maaş ve tatil konusunda katılar.”

PÖ20, “Evet. Hiçbir zaman 4-4 lük olamaz ama bazı şeylerin son dakika söylenmesi zamanı sıkıştırması”

PÖ21, “Genel olarak memnunum. İlk olarak uygulanan bir proje olduğu için eksikleri var tabii ki.”

PÖ12, “Evet uyum konusunda kendilerini güvende hissediyorlar.”

PÖ15, “Genel olarak memnunum daha da geliştirilebilir.”

**Son olarak projeye ilgili söylemek istedikleriniz var ise düşüncelerinizi belirtebilirsiniz:**

Görüşme sorularının son bölümünde katılımcılardan eklemek istediklerini ifade etmelerini istediğimizde genel olarak PIKTES bünyesinde çalışan öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi yönünde görüşler gelmiştir. Bu hususta bazı katılımcıların görüşleri aşağıdadır;

PÖ32, “Yıllardır emek verdiğimiz bu projede artık hakkettiğimizi almak istiyoruz. Daha fazla haklara sahip olmak istiyoruz.”

PÖ7, “Biz öğretmeniz ve saygı görmek istiyoruz, lütfen bize bir öğretmen kartı ve sosyal olanak sağlayınız. Psikolojik olarak çok yıprandık, mobbinge maruz kalıyoruz, Kadrolu öğretmen olmak istiyoruz, saygı ve değer görmek istiyoruz, ayrımcılık yapıyor ve dışlanıyoruz her öğretmen eşittir. LÜTFEN BİZE SAHİP ÇIKIN ÖĞRETİCİ DEĞİL ÖĞRETMENİZ SAYGI VE DEĞER GÖRMEK İSTİYORUM. KADRO HAKKIMIZ ÖZLÜLÜK HAK İSTİYORUZ. HER ÖĞRETMEN EŞİTTİR.”

PÖ24, “Proje devam etmeli. Biz öğrenciler olarak tüm maddi ve manevi olanaklarımızı sonuna kadar kullanıyor ve öğrencilerimize faydalı oluyoruz. Ancak yaşadığımız meslek ve gelecek kaygısı zaman zaman motivasyonumuzu düşürüyor. Bu konuda yetkililerden destek ve anlayış bekliyoruz.”

PÖ19, “Biz zaten her defasında Twitter’den olsun bakanlarla konuşma görüşme olarak olsun sürekli dile getiriyoruz ama kimsenin önemseydiği yok maalesef. Buraya da

*yazsam yine değişeceğine yönelik bi umudum yok. O yüzden buraya sadece sitem belirtmek isterim :)”*

*P34, “Emeği geçenlere, alın teri ve hakkaniyetli bir şekilde çalışanlara sonsuz teşekkürler. Sonuç olarak bir noktada mecburiyetten olsa da güzel Türkçemizi yabancı uyruklu kişilere öğretmek büyük bir vazife. İnşallah bunun değeri bilinir.”*

*P9, “Proje kesinlikle düzenli hale getirilmeli. Kısa vadede değil uzun vadede bir program yapılmalı ve işleyiş planı son ana bırakılmamalı. ğreticilere destek olunmalı”*

*P1, “Bu çocuklarının ihtiyaı olan bir proje. Onların öğrendiğini gördükçe daha da iyi anlaşılıyor. Ama keşke proje ğretmenlerinin gelecek kaygısı olmasa.”*

*P3, “Bu projede olduğum için çok mutluyum tabi ki zorlukları da var. Ama tecrübe olarak bana çok şey kattı. Bu projenin sonunda da kadro almak istiyoruz.”*

*P6, “ok emek veriyoruz gerçekten işimiz kolay değil keşke daha fazla değer görsek en azından ğretmen sıfatına layık grlsek.”*

*P27, “Daha fazla teknik imkanlar sağlanabilir. Bazı konular okul idarelerinin inisiyatifinde olmamalı.”*

*P36, “ğretmenine sahip çıkmalı ve haklarını vermelidir.”*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan bulgulara, PIKTES projesinin uygulandığı Bursa ili merkez ilçelerinde (Yıldırım, Osmangazi, Gürsu ve Kestel) bulunan 32 ilkokulda görev yapan 38 PIKTES öğretmenlerinin görüşleri alınarak ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, PIKTES projesinin uygulandığı okulların bulunduğu mahallelerde Suriyeli öğrencilerin okullaşma ve devam durumları değişiklik göstermektedir.

Araştırmanın birinci bulgularına bakıldığında 38 katılımcıdan 32'nin bu projede çalışmadan önce Yabancılara Türkçe Öğretimiyle ilgili herhangi bir eğitime tabi tutulduğu veya bir sertifika programına katıldığını göstermektedir. Aynı şekilde katılımcı öğretmenlerin yüzde 86 gibi büyük bir çoğunluğu yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili eğitimleri gerekli bulmaktadır. Bu bağlamda PIKTES projesinde çalışan öğretmenlerin bu eğitimleri almaları sınıflarında öz güvenlerini geliştirmiş ve dil öğretimiyle ilgili temel ilkeleri kavramasına katkı sağlamıştır. Bandura (1997), çalışma sahasıyla bağlantılı istenilen birikime ve ilgili sahada başarılı mesleki tecrübelerle sahip olmanın, kişinin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Şahin ve Boylu (2020)'nin Suriyeli öğrencilere ders veren 282 öğretmen ile yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin önceki mesleki deneyimlerinden dolayı kendine güvenlerinin yüksek seviyede olduğunu saptamıştır.

Araştırmada, proje kapsamında kullanılan *Türkçe Öğretim Programı'nı* katılımcılardan yüzde 52,6'sı yeterli ve verimli bulurken 47,4'ü uygulanan öğretim programını yetersiz bulmaktadır. Benzer çalışmada Doğan (2019), Esenyurt'ta yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar konulu çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 52 gibi büyük bir çoğunluğu Türkçe programının yetersiz ve sorunlu olduğunu dile getirmiştir. Aynı şekilde Erdem (2017), Baldık (2018), çalışmalarında halihazırdaki müfredatın ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için uygun olmadığını belirten bulguları araştırmayla örtüşmektedir. Ayrıca bu alanda evrensel boyutta ortak bir programın oluşturulabilmesi için bilimsel çalışmalara, araştırmalara zaman ayırmak büyük bir önem arz etmektedir (Kara, 2011 s.194). Bu bağlamda, Talim ve Terbiye Kurulunca onaylı ilk müfredat olma niteliğindeki *Türkçenin*

*Yabancı Dil Olarak Öğretimi programı* Türkiye Maarif Vakfı'na çıkarılmıştır. Programın 1.kısımında temel esaslara yaklaşımlar, amaçları ve kademelere göre yapılandırılması, uygulanmasına yönelik tavsiyeler, ölçme-değerlendirme kriterlerine göre bu yaklaşımla yeteneklere göre tasarlanmış kazanımlar listesi mevcut iken 2.kısımda ise derecelere yönelik yapılandırılmış izlemeler bulunmaktadır (TYDÖP, 2020).

Proje kapsamında okullarda oluşturulan sınıf düzeylerini uygun buluyor musunuz? sorusuna katılımcılardan yüzde 57,9'u "Evet, uygun buluyorum." demiştir. Daha önceleri projenin ortaöğretim, ortaokul bazında uygulandığını bu sene 2020 itibariyle de uyum sınıfları kapsamında ilkokul düzeyinde uygulanmaya devam etmektedir. Benzer çalışmada, Suriyeli çocukların aynı sınıfta okumalarının okul ortamına daha çabuk kaynaşmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Aynı şekilde bahsi geçen Suriyeli çocukların yaş gruplarına göre de farklı gruplara ayrılması gerektiği ifade edilmiştir (Ergen & Şahin, 2019).

Yılmaz (2020) da yaptığı bir çalışmada kendileri gibi Suriyeli akranlarıyla ayrı bir sınıfta ders görmesi, öğrencilerin dil öğrenirken kendilerinin daha rahat bir sınıf ortamında ders görmelerine olumlu bir etki gösterecektir, görüşüne ulaşmıştır (Yılmaz M. , 2020).

Yalap ve Ünsal'ın yaptığı bir araştırmaya göre, sınıfların yaş gruplarına göre ayrılması ve uygulanacak etkinliklerde yaş farklılığına dikkat edilmesi hususlarına değinilmiştir (Yalap & Ünsal, 2019).

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanmış oldukları öğretim yöntem ve tekniklerinde yöntem olarak çoğu katılımcının bu konuda görüş belirtmediği veya bu hususta bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle katılımcıların çoğunun derslerde hangi yöntem ve teknikleri uyguladığına yönelik net görüşler belirtilmemiştir. 19 katılımcının drama, rol oynama, gösterip yaptırma ve oyun tekniklerini kullandığı görülmüştür.

Herhangi bir yabancı dilin öğretimi mevzu bahis olduğunda o dilin nasıl verileceği de önem arz etmektedir. Bu süreçte dil öğretim yöntemlerinden faydalanılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğretim yöntemlerini bilmek Türkçe öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacaktır (Göçen, 2020). Benzer çalışmada Barın (2004), dil öğretim aşamalarının belirlenmiş bir plana göre verilmesi esnasındaki en önemli hususun yöntemin doğru belirlenmesi olduğunu ifade etmiştir (Barın, 2004). Yine benzer bir

çalışmada Fransa genelinde çocuklara yabancı dil öğretiminde; farklı yaş grubundaki çocuklar için ayrı yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Bu yöntemle çocukların bulunduğu sınıflarda uygulanan etkinliklerde kullanılan yöntem, genellikle dilin oyuna yönelik etkileri üzerine dayandırılmıştır (Anşin, 2006). Memiş ve Erdem (2013) de dil öğretiminde yöntem konusunun önemli olduğunu şöyle açıklamaktadır:

“Dil öğretiminde yöntem, bireyi öğretimin amaçlarına hızlı bir şekilde ulaştırma niteliğine sahiptir. Şu aşamada kullanılan yöntemler, çoğunlukla daha önceki yöntemlerden hasıl olan eksikliklerin giderilmesiyle oluşturulmuş ve bu yöntemlerin geliştirilmesi sürecinde de yabancı dil öğretim yöntemlerine alternatif olabilecek metotlar ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte bu alandaki yöntemlerin çokluğu beraberinde öğretimde hangi metotların kullanılmasının daha iyi olabileceği yönünde problemler de ortaya çıkarmıştır. Bu hususta kullanılabilen yöntemlerin niteliklerini ve eksikliklerini fark etmek gerekir.” (Memiş & Erdem, 2013).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), dilde yeterlilik seviyesini ölçmek, dil yeteneğini tanımlayan uluslararası bir standarttır. Dünya genelinde öğrencilerin dil becerilerini tanımlamak için kullanılır. Bu bağlamda araştırmaya katılan PIKTES öğretmenlerinden %60,5’i bu çerçeve programından haberdar olduğunu ifade etmiştir. Ve aynı şekilde %55,3’ü de bu çerçeve programdan faydalandığını dile getirmiştir. Geri kalan öğretmenlerin bu çerçeve program hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Sözer ve Pilanci (2021)’nin yabancılarla Türkçe öğreten 268 öğretmen üzerinden yaptığı bir araştırmada ise katılımcılardan %75’nin bahsi geçen çerçeve programdan haberi olmadığı saptanmıştır.

ADOÇP metni, yabancı dil öğretimini iletişim merkezli bir yaklaşımla ele alması ve öğrenci odaklı olması nedeniyle dil öğretimi evresinde evrensel bir geçerliliğe sahiptir ve bu bağlamda bu alanda çalışan öğretmenlerin bu metinden faydalanması süreci sistemli bir şekilde ilerletecektir (Korkmaz, 2016).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde kültür aktarımı hususlarının da bahsi geçen çerçeve metinde (2013) bulunan genel yeterlilikler doğrultusunda kültür paylaşımı için Türk kültürü unsurlarının tanımlanması önem arz etmektedir (Fişekçioğlu, 2019).

Yabancılara Türkçe öğretiminde evrensel bir tutumun olmamasından dolayı Türkçe öğretim programlarında, ders kitaplarında farklı yaklaşım, içerik ve modellerin uygulanmasına neden olmaktadır. Birçok AB ve aday ülkelerle AB haricindeki ülkeler tarafından yabancı dil öğretiminde uygulanan ADOCP Metni doğrultusunda uygulanan dil öğretim programları bahsi geçen karışıklığı gidermesi hususunda önem arz etmektedir (Kara M. , 2011).

Proje kapsamında kullanılan eğitsel materyaller katılımcılar tarafından çeşitlilik arz etmektedir. Araştırmaya katılan PIKTES öğretmenleri; bilgisayar, akıllı tahta uygulamaları, ders kitapları, afiş, video, ses kaydı, çizgi filmler, dil kartları, hikâye kitapları, sözlük gibi çeşitli materyalleri derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Literatürdeki diğer benzer çalışmalara bakıldığında da benzer sonuçlar çıkmış ve materyal çeşitliliğinin dil öğretiminde önemli bir yeri olduğu vurgulanmıştır. Yapılan bir araştırmada yabancı dil öğretiminde, konunun ve durumların daha anlaşılır hâle gelmesinde en etkili yöntemlerden biri de materyal kullanımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tiryaki ve Oğraş, 2020).

Yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı önem arz eden, başarıyı artıran bir öğedir. Bilişim teknolojileri, ders materyallerinin çeşidinde ve özelliğinde kayda değer ilerlemelere katkı sağlamıştır (Temizyürek & Birinci, 2016). Bu bağlamda dil öğretme gayesiyle bilhassa üretilmemiş her türlü materyal olarak adlandırılan *otantik materyal* kullanımı da dil öğretme aşamasında etkin bir şekilde kullanılabilir (Temizyürek & Birinci, 2016).

PIKTES projesinde çalışan 30 öğreticiyle yapılan bir araştırmada ise materyal olarak kullanılan ders kitaplarının farklı yönlerden birçok eksiğinin bulunduğu ve materyal olarak kullanılan kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır (Biçer ve Kılıç, 2020). Bu bağlamda Bursa ilindeki PIKTES öğretmenlerinin ders materyalleri dışında farklı kaynaklar kullanması ders kitaplarından kaynaklanan eksiklikleri giderici bir niteliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Benzer bir çalışmanın sonuçlarına göre de Türkçe öğretmenlerinin, ders kitaplarının dışında bazı ders içi tekniklerden (münazara, doğaçlama, drama vb.), akıllı tahtalardan, metin türlerinden ve görsel materyallerden de genellikle yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Göçer & Akgül, 2019).



Çalışma bulgularımızdan farklı bir sonuç çıkan başka bir araştırmaya göre ise, materyal kullanımında Yabancılara dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan bilişim teknolojileri öğreticilere sonsuz olanaklar sağlamasına rağmen bu alandan yeteri kadar yararlanılmadığı sonucuna varılmıştır (Birinci, 2020).

Biçer ve Demir (2021), Kilis'te Suriyelilere Türkçe öğreten 11 öğretmen üzerinde materyal kullanımı üzerine yapmış oldukları bir araştırmada ise, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde materyal kullanımında bazı eksikliklerden ötürü dinleme becerilerinin yeteri düzeyde geliştirilmediği hususlarına değinilmiştir. Diğer dil becerilerinde de materyallerin kullanımında önemli sayılabilecek eksikliklerin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretiminde materyal çeşitliliğinin dil öğretim aşamasında faydalı olduğunu öne sürmüşlerdir.

Aynı şekilde yapılan başka bir araştırmada Suriyelilerin bulunduğu okullarda, eğitim- öğretim materyallerinde bilhassa teknolojik malzemeler hususunda eksikliklerin bulunduğu sonucuna varılmıştır (Emin M. E., 2016).

Türkçenin öğretiminde Suriyeli çocukların ana dili olan Arapçadan faydalanmasına yönelik öğretici görüşleri incelendiğinde 38 katılımcıdan 17 PIKTES öğretmenin dil öğretiminde başka dillerden faydalanmadığı, 10 öğreticinin de dil öğretiminde Arapçadan faydalandığını, diğer 10 katılımcının da öğrencilerin ana dili olan Arapçadan ara sıra faydalandığını belirtmişlerdir.

Kilis'te Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler üzerinden yapılan bir araştırmaya göre anadilinin dilinin öğrenciler tarafından duruma göre kullanıldıkları ortaya çıkmış. Okutmanların da bu konuda esnek davrandıkları saptanmıştır. Anadilinin kökten yasaklamalarla, engellemeler ile önüne geçilmesinden ziyade duruma göre dengeli bir şekilde bir öğretim aracı olarak faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Türkçe öğretiminde ana dilinin kullanımı konusunda sert kurallar, engellemeler yerine olumlu etkilerinden de faydalanılması gerektiği sonucuna varılmıştır (Biçer,2017).

Literatürde, çalışmamızın sonucuyla uyuşan, Durmuş (2019)'un yapmış olduğu bir araştırmada, Ana dili, hedef dilin (Türkçe) önceliğine sorun teşkil ediyorsa, bu durum tehlikeli bir süreci beraber getirir, fakat, dengeli ve sistemli bir şekilde kullanılırsa da yabancı bir dil öğretiminin sahip olabileceği en önemli avantaj, sonucuna varılmıştır (Durmuş, 2019).

Öğrendikleri yabancı bir dilde, öğrencilere iletişim sağlamak amacıyla yalnız hedef dilin kullanılmasını öngören fikirlerin dil öğrenimi üzerinde etkilerinin beyin ve dil açısından değerlendirilmesinin yapıldığı bir araştırmada ise duygusal, bilişsel ve psikodilbilimsel ve beyin-dilbilimsel çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, anadili kullanımının dil eğitiminin her seviyesinde tamamen kısıtlanması, engellenmesi ihtimali bulunmamakta ve dil öğrenme başarısını negatif yönde etkileyeceği düşünülmektedir, sonucuna varılmıştır (Mergen, 2018).

Yabancı bir dil kendisiyle birlikte her zaman o dilin kültürünü de getirir. Bununla birlikte öğrencilerin dili daha etkin kavrayabilmeleri için dilini öğrendikleri ülkenin kültürel özelliklerini de kavramaları oldukça önemlidir (İşcan, 2016). Dil, kültürün taşıyıcısı konumundadır; dilsiz bir kültür düşünülemez. Kültürün esasını oluşturan dil, kültür olarak benimsenen çoğu unsurun meydana gelmesine olanak sağlar ve bu konuda kültürün de taşıyıcısı durumuna gelir (T.A. Al-Sharabi, 2018). Avrupa Konseyi'nce 2001'de hazırlanan ADOÇP metninde, hedef dilin kültürel, sosyal niteliklerinin de öncelikle çocuklara aktarılmasının gerekliliğine değinilmiştir (Şişman, 2018). Bu bağlamda araştırmamızda dil öğretiminde kültür aktarımının yapılmasına ilişkin öğretici görüşlerinde 38 katılımcıdan büyük çoğunluğu teşkil eden 35 öğretici, yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde çeşitli materyallerle kültür aktarımını yaptığını ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında kültür aktarımlarını incelenen bir araştırmada ise şu sonuca varılmıştır: Türkçe öğretmek amacıyla yabancı uyruklu öğrenciler (Suriyeli çocuklar) için açılan uyum sınıfları, öğrenciyi belirli bir dil aşamasına ulaştırmaktadır. Ancak, bu amaca çalışırken dil ve kültür ilişkisinin göz önünde bulundurulması öğrencilerin Türk toplumuna uyumu açısından oldukça önemli görülmektedir (Gün, Tanrıku, & Selvi, 2021).

Ayrıca *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında* dil yeterliliklerinin geliştirilmesiyle birlikte öğrencilerin ulusal veya uluslararası değerlere farkındalık oluşturulması da amaçlanmıştır. Bununla birlikte bir dili öğrenen bireylerin de o dilin konuşulduğu ülkeler hakkında bilgiler de önem arz etmektedir. Bununla beraber program çerçevesinde dilin kullanım alanlarıyla sosyokültürel bağlamlar birlikte ele alınmıştır (Gültekin, 2020).

Proje kapsamında dil öğretimini destekleyen ve zorlaştıran hususlara yönelik katılımcı görüşlerine bakıldığında ilginçtir ki, katılımcıların %86,6 gibi büyük bir çoğunluğu projenin zorlaştıran, dezavantajlı durumlarına değinmiştir. Zorlaştırdığını öne süren katılımcıların genellikle, sınıf düzeylerinin uygun olmaması, alfabe farklılıkları, veli ilgisizlikleri, okul idaresinin bakışı, materyal yetersizliği, okul, veli ve öğrenci iletişimsizliği, Türkçenin öğrenilmesinin öğrenciler tarafından gerekli görülmediği, çocukların eve gelir getiren işlerde çalıştırılması, öğrenci davranış problemleri gibi sorunlara değinmişlerdir. Projenin destekleyici yönüne değinenlerin de genellikle Suriyeli çocukların proje kapsamında Türk çocuklarla aynı sınıf ortamında bulunmalarının uyum ve entegrasyon sürecine olumlu katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

PIKTES kapsamında Gaziantep'te yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin benzer sorunlara değindiği ortaya çıkmıştır. Proje kapsamında görüş bildiren öğreticiler de genel olarak, sınıfların atmosferi ve fiziksel açıdan eksikliklerinin bulunduğunu, çocukların derslerde motivasyonlarının olmadığı, materyallerin yetersizliği, müfredat ve programın bazı nedenlerden verimli kullanılmaması gibi sorunlara değinmişlerdir (Tiryaki & Oğraş, 2020).

Proje kapsamında çalışan öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme durumlarında yaşayacakları stres düzeyleri de göz önünde bulundurulduğunda projenin verimli bir şekilde geliştirilmesinin zora gireceğini söyleyebiliriz. Çünkü Bursa ilinde proje kapsamında yapılan bir araştırmaya göre, PIKTES öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerinde orta düzeyde, duyarsızlaşmada yüksek boyutta, bireysel başarısızlık da ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür (Küçüksüleymanoğlu & Kurt, 2020).

PIKTES kapsamında Mersin ilinde yapılan benzer çalışmada, Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe-Matematik becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı, akranlarından büyük öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları, arkadaşlarıyla şiddet içerikli oyunlar oynadıkları, ders materyallerinin yeterli olmadığı, veli ilgisinin yeterli düzeyde olmadığı fakat rehberlik servisindeki hizmetlerden memnun kaldıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğreticiler, velilerin de aile eğitimlerine katılmaları, Suriyelilerin ayrı sınıflarda bulunmaları, kaynaştırmadan sonra diğer sınıflarla birleştirilmeleri ve yaşça büyük olan öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitime tabi tutulmaları hususunda genellikle "Katılıyorum" yönünde görüş bildirmişleridir (Şahin ve Ergül, 2019).

Konya ilinde yapılan benzer bir araştırmada ise PIKTES projesinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak, öğrencilerin okul dağılımları ve adaptasyon sürecinden geçmeden okullara kaydının gerçekleştirilmesi, dil yetersizliğinden kaynaklı iletişim sorunu, davranış ve hijyen problemleri, disiplinsizlikler, akran iletişimleri, maddî sorunlar, ilgisiz olmaları, kültür farklılıklar gibi sorunlara değinmişlerdir. Ancak bu sorunlara rağmen katılımcıların çoğu Suriyelilerin Türk eğitimine dahil edilmesine yönelik olumlu görüşlerde bulunmuşlardır (Esen, 2020).

Sınıflarında Suriyeli ğrencileri olan ve farklı kentlerde görev yapan 14 sınıf ğretmeni üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, bilhassa Türkçe derslerinde Suriyeli öğrencilerle diğer öğrencileri aynı sınıfta aynı ğretim programını uyguladıklarını, Suriyeli öğrencilerle karşılaşılan sorunları nasıl zebileceklerine yönelik bilgilerinin olmadığı ve yabancılara Türkçe ğretimi hususunda herhangi bir eğitime veya kursa tabii tutulmadıklarından büyük problemler yaşadıkları sonucuna varılmıştır (Bulut, Soysal, & Glek, 2018).

Proje kapsamında hangi sınıf düzeylerinin dil öğreniminde daha çok zorlandığına ilişkin öğretici görüşlerinde öğretmenlerin en fazla zorlandıkları sınıf düzeylerinin ilkokul düzeyindeki sınıflarda olduğu ifade edilmiştir. Proje kapsamında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerinde ayrı ayrı olmak üzere *uyum sınıfları* açılabilir. Uyum sınıfları, her sınıf derecesinde en az 10, en fazla 30 öğrenciye kadar açılabilir. Sınıf düzeylerinde yeterli sayı bulunamazsa ilkokul 3. ve 4.; ortaokul ve ortaöğretim düzeyindeki kayıtlı öğrenciler birleştirilmiş sınıf halinde eğitim alabilirler (PIKTES.gov.tr, 2020).

Benzer araştırmada ilkokul düzeyindeki uyum sınıflarında yaşanan zorluklardan dolayı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir: Bahse konu araştırma sonuçları, PIKTES projesindeki uyum sınıflarındaki göçmen öğrencilerin psikolojik, sosyal açıdan izole edilmeleri, başarısızlığın etiketlenmesi, yetersiz dil ğretim süreçleri ve kapsayıcı eğitim modeline ters düşmesi gibi birçok yönden sorunlu olduğu görüşü dile getirilmiştir (Bozan & elik, 2021). Bu bağlamda uyum sınıfları uygulamasının etkilerinin değerlendirilmesi için, gelişim ihtiyacı bulunan noktaların tespiti, desteklenmesi ve sonraki senelerde bu doğrultuda revizyonlar yapılması açısından önem arz etmektedir (Mert, 2020).

Ancak şu husus unutulmamalıdır; Uyum sınıflarının sadece Suriyeli çocuklardan oluşması diğer öğrencilerle olan teması azaltacaktır. Bu bağlamda Gürkaynak bir

çalışmasında şu ifadelere yer vermiştir:

“Farklı kültürden bireylerin bir araya gelmeleri ve bu bağlamda süregelen bir iletişim içinde olmaları insanların birbirlerine olan önyargıları, hataları fark edilmeye başlanır. Yani fertler birbirinin gözünde insan odaklı bir yaklaşımla değer kazanır.” (Gürkaynak, 2012 s.257).

Yine benzer bir çalışmada zorlukların ve sorunların uyum sınıfları programından ziyade yabancı uyruklu çocukların yaşadıkları uyum problemlerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne babalarının çalışma durumlarına ve Türkiye’de bulunma zamanlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Savran, 2020).

Proje kapsamında en çok hangi dil becerisinin öğretiminde daha çok zorlandığına ilişkin öğretici görüşlerinde ise, katılımcıların “yazma ve konuşma” becerilerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Fakat Demirel (2003)’e göre “yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir.” Yargısıyla katılımcıların görüşü bu hususta çelişmektedir (Demirel, 2003, s.90). Ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretiminde direkt olarak, sağlıklı, verimli bir iletişimin sağlanması için öğrenciye kazandırılması gereken en temel anlama becerisi dinlemedir (Yaman & Tulumcu, 2016).

Katılımcı görüşleriyle örtüşen bir çalışmada ise, çoğu öğrencinin belirttiği ve öğretmenlerin de fark ettiği gibi yazma becerisi, yabancı dil öğrenen öğrencilerin en çok zorlandığı dört temel beceriden biridir. Yazma becerisinin yabancı dil öğretimi programı içerisinde diğer beceriler kadar yer verilmediği ve ilgili yazma uygulamalarının göz ardı edildiği de gözden kaçırılmamalıdır (Çakır, 2010). Bu bağlamda katılımcı görüşleriyle uyuşan yazma becerilerinin kazandırılması hususunda bu becerilerin kazandırılması öğrencilerin o dili iyi anlayıp kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Biçer ve Altun (2020), Kilis’te sığınmacı ortaokul öğrencilerine yönelik yapmış oldukları bir araştırmada da Türkçe öğrenme ve okul ortamına uyum hususunda birçok sorun yaşandığını ve dört temel dil becerilerinden de en çok konuşma becerilerinde yetersizliklerin yaşandığını tespit etmiştir.

Benzer bir çalışmada Şahin (2020) de Türkçe öğrenen 45 Suriyeli öğrencinin yazma becerileri bağlamında yazılı sınavları, etkinlik kağıtları ve ev ödevleri üzerinde yaptığı araştırmada 1303 hata tespit etmiş ve hataların çoğunlukla ses bilgisi, dil bilgisi, söz dizimi,

sözcük bilgisi ve noktalama kullanımından kaynaklandığı sonucuna varmıştır (Şahin, 2020).

Yazma ve konuşma becerilerinin dışında diğer becerilerin de bir bütünlük içerisinde verilmesi gerekir. Bu mevzuda benzer bir araştırma yapan Küzeci şu sonuca varmıştır:

“Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) belirli bir yöntemle bir bütünlük içinde verilmelidir. Bu beceriler birbirleriyle paralel bir şekilde geliştirilmeli ve öğretim etkinlik odaklı, öğrencilerin daha aktif olduğu bir tarzda yapılmalıdır (Küzeci, 2007).”

“*Ana dili Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde ortaya çıkan sorunlar*” adlı bir çalışmada ise Türkçe derslerinde dört temel becerinin geliştirilmesine gereken hassasiyetin verilmediği ve dil bilgisi odaklı bir öğretim metodu tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 2017). Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesi daha çok ehemmiyet arz etmekte ve eski bir dil öğretim metodu olan dil bilgisel yaklaşımların uygulanmaması Türkçenin öğretilmesinde daha verimli olacaktır.

Projenin başlangıcından 31 Mart 2020 tarihine kadar raporlanan bilgiler ışığında 95.529 Suriyeli ve ev sahibi çocuğun ana okuluna kaydedilmiş, 38.203 Suriyeli çocuk ve genç destekleme ve telafi programlarına katılmış, mevcut 2.998 okulun standartlarının iyileştirilmiş, örgün eğitim sistemi dışında Türk dili kursunu tamamlayan binlerce Suriyeli sığınmacı (İstatiksel olarak raporlanamamış) ve sosyal uyum programına katılmış Suriyeli sığınmacılar projeden yararlanmıştı (<https://www.avrupa.info.tr/>, 2020). PIKTES projesinin devamlılığı hakkındaki öğretici görüşlerinde ise projenin devam etmesi hususunda katılımcıların tamamına yakını “Evet, devam etmeli.” Görüşünü bildirerek bahsi geçen 31 Mart 2020 tarihli raporlanan bilgilerle uyumlu davranmışlardır.

Son olarak görüşme sorularının son bölümünde katılımcılardan eklemek istediklerini ifade etmelerini istediğimizde genel olarak PIKTES bünyesinde çalışan öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi yönünde görüşler gelmiştir. Bu görüşlerle örtüşen bir çalışmada ise Bursa ilinde proje kapsamında çalışan öğretmenlerin buldukları okullarda meslektaşlarına göre daha az bir ücretle çalıştıkları ve özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik çalışmaların gerekliliği sonucuna varılmıştır (Küçüksüleymanoğlu ve Kurt, 2020). Bu bağlamda Pijtes projesinde çalışan öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi mesleki

açından daha tatminkar ve motive olmuş öğretmenlerin sürecin daha verimli işlenmesine katkı sağlayacağını ifade edebiliriz.

### 5.1. Sonuç

Bursa ili; Yıldırım, Gürsu, Kestel ve Osmangazi ilçelerini kapsayan PIKTES projesinin Suriyelilere dil öğretimi açısından değerlendirmesinin yapılması amacıyla yapılan bu araştırmada projenin uygulandığı okullarda çalışan 38 PIKTES öğretmenle ulaşılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme anketiyle veriler Google Forms aracılığıyla elektronik ortamda toplanmıştır. Tek tek görüşme maddeleri incelenerek içerik analizleri yapılmış ve tablolara aktararak veriler düzenlenmiştir.

Bu çalışma Bursa gibi büyük bir şehirde projenin uygulandığı okullarla sınırlıdır. Kilis, Mardin, Şanlıurfa, Batman, Siirt gibi kentsel yoğunluğu Bursa'ya nazaran az olan yerlerde uygulanan PIKTES projesiyle farklılık arz edebilir. Projeye ilgili birçok alanda çalışmalar yapılmış fakat batıda İstanbul'dan sonra Suriyeli nüfusun yoğun olarak yaşadığı ikinci şehir Bursa'da bahsi geçen projeye ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış olması çalışmanın konu üzerinde önemini göstermektedir. Bursa genelinde uygulanan PIKTES projesinin yabancılara dil öğretimi kapsamında değerlendirilmesini konu alan bu çalışmada araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

Araştırmanın birinci alt probleminin bulgularına bakıldığında 38 katılımcıdan 35'nin bu projede çalışmadan önce Yabancılara Türkçe Öğretimiyle ilgili herhangi bir eğitime tabi tutulduğu veya bir sertifika programına katıldığını göstermektedir. Aynı şekilde katılımcı öğretmenlerin yüzde 86 gibi büyük bir çoğunluğu yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili eğitimleri gerekli bulmaktadır. Bu durum PIKTES projesinde öz güveni yüksek, alana yabancı olmayan öğretmenlerin projeye olumlu bir katkı sağladıkları ve süreci nesnel bir şekilde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin proje kapsamında kullandıkları Türkçe Öğretim Programına yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yüzde 52'si programı yeterli bulurken geri kalan yüzde 47'si Türkçe Öğretim Programını yetersiz bulmuştur. Proje kapsamında ortak bir programın uygulanmaması veya sorunlu yetersiz görülmesi projenin aynı düzeyde etkisini gösteremeyeceğini sonucuna ulaşabiliriz. Proje kapsamında farklı okullarda Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin ortak bir program çerçevesinde dilin öğretilmemesi

de farklı çıktıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Projenin daha önceleri lise, ortaokul bünyesinde oluşturduğu sınıf düzeylerinin uygun olmadığını ancak proje kapsamında 2020 yılı itibariyle ilkokul 3.sınıf düzeyinde “uyum sınıfları” oluşturulmuş ve öğretmenlerin çoğunluğu bu kapsamda oluşturulan sınıf düzeylerini uygun bulduğunu ifade etmiştir. Uyum sınıfları ilkokul çağındaki 3. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Dil öğretiminde bu yaş grubunun dili daha çabuk kavradığını ve ortama daha çabuk entegre olduğu da çeşitli bilimsel araştırmalarla desteklenmiştir.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanmış oldukları öğretim yöntem ve tekniklerinde yöntem olarak çoğu katılımcının bu konuda görüş belirtmediği veya bu hususta bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Bu durum projede çalışan öğretmenlerin teorik alt yapılarının yetersiz olduğu ve uygulamalarda çeşitli aksaklıklara sebebiyet vereceği yönünde bir düşünceye neden olabilir. Çünkü öğretmenlerin mezuniyet alanı itibariyle MEB Türkçe müfredat programı çerçevesinde Türkçe öğretim yaptıkları ve dil öğretim yöntemlerini bilmeden bu bünyede MEB Türkçe derslerindeki yaklaşımları PIKTES projesinde Suriyeli çocuklara dil öğretirken de sergilemelerine neden olmaktadır.

Dilde yeterlilik seviyesini ölçmek ve dil yeteneğini tanımlamaya yarayan uluslararası bir standarda sahip olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR)’dan öğretmenlerin çoğunluğunun bu çerçeve programından haberdar olmadıkları ve proje kapsamında bu çerçeve programdan faydalanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum proje çıktılarında öğrencilerin hangi dil düzeylerinde olduğunu belirleyen bir standarda sahip olamayacağını göstermektedir. Şu aşamada misafir konumunda olan geçici koruma altındaki Suriyelilerin ilerleyen zamanlarda Avrupa veya başka ülkelere iltica etme durumlarında bu çerçeve programında yer alan Avrupa Dil Portfolyosunda Türkçeden hangi dil becerilerine sahip olduğuna dair net bir bilgiye ulaşılamayacağı anlamına gelmektedir. Bu çerçeve programını proje kapsamında uygulanması çocukların hangi dil düzeylerinde bulunması gerektiğini bir standarda bağlayabilir.

Proje kapsamında kullanılan eğitsel materyaller katılımcılar tarafından çeşitlilik arz etmektedir. Araştırmaya katılan PIKTES öğretmenleri; bilgisayar, akıllı tahta uygulamaları, ders kitapları, afiş, video, ses kaydı, çizgi filmler, dil kartları, hikâye kitapları, sözlük gibi çeşitli materyalleri derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. PIKTES bünyesinde



dağıtılan seviye kitaplarının da uygulamada kullanıldığı ve dersleri çeşitli materyaller kullanarak (dil kartları, kısa film, eğitsel oyunlar vb.) işledikleri saptanmıştır. Bu durum PIKTES'in Suriyeli çocukların eğitime erişimleri ve kaliteli düzeyde bir eğitim almaları yönünde ufuk açıcı bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz.

Türkçenin öğretiminde öğretmenlerin, Suriyeli çocukların ana dili olan Arapçadan faydalanmasına yönelik öğretici görüşleri incelendiğinde çoğu katılımcı dil öğretiminde başka dillerden faydalanmadığı, bazı öğretmenlerin dil öğretiminde Arapçadan faydalandığını, bazı katılımcıların da öğrencilerin ana dili olan Arapçadan ara sıra faydalandığını sonucuna varılmıştır. Dil öğretiminde hedef dil öğretilirken ana dilden faydalanma hususunda çeşitli görüşler hakimdir. Ancak proje kapsamında Suriyelilere Türkçe öğretimi konusunda ana dilleri olan Arapçadan faydalanması çocuklarda kültür aktarımını ve topluma entegrasyonuna hız kazandırmayacağını da söyleyebiliriz. Çünkü dil öğretiminde çocuğun hedef dildeki *dil banyosuna* tutulması önem arz etmektedir: gördükleri, konuşulanlar, işitilenler, tabelalar, etiketler vs. her şeyin hedef dil olan Türkçeden oluşması çocuğun bu dile maruz kalarak kısa sürede dile hakim olmasını ve o dili özümsemesini beraberinde getirebilecektir. Bu bağlamda proje kapsamında öğretmenlerin bu hususta esnek davrandıkları ve çeşitli yaklaşımlar sergilediği bunun da projenin çıktılarında engel teşkil etmenin söz konusu olamayacağını söyleyebiliriz.

Proje çerçevesinde öğreticiler derslerde çeşitli materyallerle kültür aktarımı yapmaktadır. Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek amacıyla açılan uyum sınıflarında çocukları belirli bir dil düzeylerine getirmekle birlikte kültür aktarımının yapılmasının da çocukların Türk eğitim sistemine ve topluma entegrasyonu açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin uyum sınıflarında ders kitaplarındaki metinlere istinaden kültür aktarımını yaptıklarını ve proje çıktılarından olan eğitim sistemine entegrasyonunu gerçekleştirdiklerini söyleyebiliriz.

Proje kapsamında dil öğretimini destekleyen ve zorlaştıran hususlara yönelik katılımcı görüşlerine bakıldığında ilginçtir ki, katılımcıların büyük bir çoğunluğu projenin zorlaştıran, dezavantajlı durumlarına değinmiştir. Özellikle uyum sınıflarında öğrenci seviyelerinin aynı düzeyde olmaması, bazı okullarda materyal eksiklikleri, sınıfların fiziki ortamları, veli ilgisizliği, dil öğretimi kapsamındaki alfabe farklılıkları ve sorunlu öğrenci davranışları dile getirilen başlıca sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Projenin avantajlı,

olumlu yönüne değinen katılımcıların ortak görüşünde ise, Suriyeli çocukların proje kapsamında Türk çocuklarla aynı okul ortamında bulunmalarının uyum ve entegrasyon sürecine olumlu katkı sağladığı yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Projedeki bu sorunların dil öğretimini zorlaştırdığını ve proje çıktılarında ortak bir sonuca varılamayacağını söyleyebiliriz. Proje bu açıdan gerekli maddi imkanları sağladığından projenin uygulandığı okullarda idareciler, il ve ilçelerde de koordinatörler aracılığıyla sorunların çözümüne yönelik bir adım atılmasının gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Ancak genel olarak projenin dil öğretimini destekleyen ve bu hususta entegrasyon sürecini hızlandırdığını da göz ardı etmemek gerekir: Suriyelilerin yoğun olarak bulunduğu İstanbul ilinin Fatih semtinde yapılan bir araştırmada Suriye uyruklu öğrencilerin günlük yaşamlarını devam ettirecek düzeyde Türkçe bilmemeleri okuldaki öğretmenlerle, akranlarıyla iletişime geçememeleri, okul kültürüne uyum sağlayamama, derslerde başarısızlık, okula gelme isteklerinin olmaması, devamsızlıkların artması ve bu süreçlerden sonra da okulu terk etme gibi bir çok problemi de beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Şahin ve Şener,2019).

Projede en çok hangi sınıf düzeylerinde zorlanıldığına dair öğretici görüşlerinde katılımcıların çoğu ilkokul düzeyindeki sınıflarda zorlandığını ifade etmişlerdir. Proje geçen sene itibarıyla ortaöğretim ve ortaokul gruplarından ayrılıp ilkokul düzeyinde “uyum sınıflarına” indirgenmiştir. Zorlukların uyum sınıflarındaki programdan ziyade Suriyeli çocukların psiko-sosyal durumları, aile içi ebeveyn ilgisizliği ve veli iletişimsizliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Proje kapsamında en çok hangi dil becerisinin öğretiminde daha çok zorlandığına ilişkin öğretici görüşlerinde ise, katılımcıların *yazma ve konuşma* becerilerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Dört temel dil becerilerinden en zor olanı dinleme becerisidir. Bu bağlamda çocukların dinlediklerini anlamaması diğer tüm becerileri olumsuz etkilemektedir. Bunun yanı sıra alfabe farklılıklarından kaynaklı yazım şekillerinden ötürü yazma becerilerinin kazandırılması da zorlaşmaktadır. Öğretmenlerin anlama düzeyini kelime hazinesini geliştirerek ilerletmeleri, belli bir metot izleyerek dört temel beceriyi dengeli bir şekilde öğrenci merkezli bir yaklaşımla ilerleyerek zorlandıkları yazma ve konuşma becerilerinde iyileşmelere katkı sağlayabilecektir.

Son olarak projenin devam etmesi hususunda olumlu görüşler bildiren katılımcıların özlük haklarının iyileştirilmesi projeden daha çok verim alınması açısından önem arz

etmektedir. Projenin değerlendirilmesi hususunda genellikle özlük haklarına değinen katılımcıların görev yaptıkları okul idarelerince de gereken değerin kendilerine verilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Özlük hakları iyileştirilen, idarece değer verildiklerini hisseden öğretmenlerin mutlu bir tabloyla sınıflarındaki göçmen ailelerin, uyum sorunu yaşayan çocuklara daha verimli olacağı gerçeğini de gözden kaçırmamamız gerektiğini bilmeliyiz.

## 5.2. Öneriler

PIKTES projesinin daha verimli olabilmesine yönelik için birkaç öneri:

- 1- MEB'in il/ilçe bazında proje öncesi, proje uygulama esnası ve proje sonrası olmak üzere PIKTES öğretmenlerine hizmetiçi eğitimlerin verilmesi onların süreci daha verimli ve sorunlarla daha istekli çözüm üretici bir yaklaşım geliştirmelerine imkan tanıyacaktır.(*Örneğin, öğreticilerin büyük çoğunluğunun yöntem ve teknik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır.*)
- 2- Avrupa Ortak Çerçeve Metninin Türkçenin evrensel bir dil düzeyinde öğretilmesi hususunda öğretmenlerin bu ortak çerçeve metninden yararlanılmasının sağlanması projenin daha etkin bir dil öğretim aşamasına gelmesine katkı sağlayabilir.
- 3- PIKTES projesi kapsamında verilen ders materyallerinin iki senedir aynı olması bahsi geçen programın güncellenmediğini göstermektedir. Bu bağlamda proje kapsamındaki ders kitaplarının her yıl güncellenip dağıtımlarının da eylül ayına yetiyecek şekilde yapılması öğretmenlerin plan ve programa dayalı derslerini işlemesini kolaylaştıracaktır.
- 4- Proje kapsamındaki Uyum sınıflarının belli bir planlamasının olmaması öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Örneğin, uyum sınıflarında görevli öğretmenlerin resmi tatilleri, kurs programları, seviye sınıflarında dersten kalanların nasıl bir süreç beklediği, uyum sınıfından bir üst normal sınıfa geçemeyenlere nasıl bir program uygulanacağı, ek derslerinin hangi durumlarda kesileceği vb. durumlardan ötürü proje kapsamında çalışan öğretmenlerin yaklaşımlarda farklılıklar uygulamasına motive olamamalarına neden olmaktadır. Bu bürokratik belirsizliklerin

öğretmenlerin projeye odaklanmasını gölgelediğini düşündürmektedir. Bu bağlamda PIKTES’te uygulanan programın her açıdan zamanında planlamalarının yapılması ve toplantılarla öğreticilere aktarılması önemli bir sorunu çözeceğini düşündürmektedir.

- 5- İl genelinde proje kapsamında çalışan öğretmenlerle her ay düzenli toplantıların yapılması süreçte yaşanan aksaklıklara ani çözümler geliştirilmesi hususunda önem arz etmektedir.
- 6- Projenin uygulandığı okullarda, okul idarecilerinin proje kapsamında çalışan öğretmenlere ayrımcı yaklaşımlardan kaçınılması, motive edici, değer verici bir tarzda iletişimde olmaları proje işleniş sürecine büyük katkılar sağlayacağını umuyoruz.
- 7- PIKTES öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi öğretmenlerin projeye daha çok katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.
- 8- Bazı okullarda yeterli sayıda Suriyeli öğrenciler bulunmadığından bu okullardaki Suriyeli çocuklar projeden faydalanamamaktadırlar. Bu bağlamda projenin uygulanmasında Suriyelilerin yoğun olduğu okullar dışında diğer okullardaki Suriyeli öğrencilerin tespit edilmesi ve bu öğrencilerin projenin uygulandığı okullara veya ortak bir noktada toplanarak bu çocukların da projeden faydalanılması sağlanması verimliliği ve entegrasyonu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- AB Komisyonu. (2017). *Türkiye'deki sığınmacılar için mali yardıma ilişkin birinci yıllık rapor*.
- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gad/issue/43299/526432> adresinden alındı
- Aksoy, Z. (2012). International Migration and Intercultural Communication. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 292-303.
- Aktan, L., ve Bilen, E. Ş. (2020). Eğitimin milliyeti: Sığınmacı öğrenciler ve Türkiyeli öğrencilerin kademelere göre değişen öğrencilik deneyimleri. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(9), 159-180. doi:doi: <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.202>
- Altay, M. (2021). Çok kültürlü sınıf ortamında ikili öğretmen uygulaması ile Türkçe öğretiminin uygulanmasının incelenmesi. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(6), 9-20.
- Aras, İ., ve Sağıroğlu, A. (2018, Haziran). Almanya ve Suriyeli sığınmacı krizi. *Uluslararası İlişkiler ve Diplomasi Dergisi*, 1(1), 105-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/569919> adresinden alındı
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Asos Journal*, 5(46), 63-77.
- Aydoğmuş, H. (2019, 08 22). Dünya "göç sağınağı" altında. *trthaber*. 04 06, 2021 tarihinde <https://www.trthaber.com/haber/gundem/dunya-goc-saganagi-altinda-427713.html> adresinden alındı
- Balcı, M., ve Sönmez, G. (2000). *Temel belgelerde insan hakları*. İstanbul: Danışman.
- Baldık, Y. (2018). Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında türkçe öğretiminin önemi (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- BAMF. (2020). *Integration*. 04 16, 2021 tarihinde Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: [https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/integration\\_node.html](https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/integration_node.html) adresinden alındı
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freemanand Company.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*(1).
- Bartram, D., Poros, M. V., ve Monforte, P. (2017). *Göç Meselesinde Temel Kavramlar*. (I. A. Tuncay, Çev.) Ankara: Hece.
- Bauman, Z. (2016). *Kapımızdaki Yabancılar*. (E. Barca, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Bayraklı, E., ve Keskin, K. (2015). *Türkiye, AB ve Almanya üçgeninde sığınmacı krizi*. Analiz, SETA.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Turkish Studies*, 12(14), 41-58. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11704>
- Biçer, N., ve Demir, S. (2021). Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde materyal kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(19), 1-19. doi:10.29000/rumelide.751949
- Biçer, N., ve Kılıç, B. S. (tarih yok). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Biçer, N. & Özaltun, H. (2020). Sığınmacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri . *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* , 8 (23) , 348-364 . DOI: 10.33692/avrasyad.668251
- Birinci, F. G. (2020). A review on information technologies used in teaching Turkish as a foreign language. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371. doi:<https://doi.org/10.19126/suje.685534>
- BM Sığınmacı Örgütü. (2019). 06 04, 2021 tarihinde 2019 itibariyle dünya sığınmacı durumu: <https://www.unhcr.org/tr/> adresinden alındı
- Bostan, H. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin uyum, vatandaşlık ve iskân sorunu. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 39-88. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/736433> adresinden alındı

- Bozan, M. A., ve Çelik, S. (2021). Sığınmacı Eğitiminde “Uyum Sınıflarına” Yönelik Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317-332. doi:10.16986/HUJE.2020060235
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Blimsel araştırma yöntemleri* (24. b.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789944919289
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46).
- CEAR. (2020). *Informe 2020 de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado*. CEAR. 04 12, 2021 tarihinde [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2020/06/Informe-Anual\\_CEAR\\_2020\\_.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2020/06/Informe-Anual_CEAR_2020_.pdf) adresinden alındı
- CEFR. (2001). *Common European Framework of Reference*. 04 17, 2021 tarihinde <https://europa.eu/europass/en/common-european-framework-reference> adresinden alındı
- CEFR. (2018).
- Coşkun, İ., Ökten, C. E., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., . . . Özserp, H. (2017). *Engelleri aşmak Türkiye'de Suriyeli çocukları okullandırmak*. SETA. SETA Analiz. doi:ISBN: 978 975 2459 24 3
- Council of Europe. (2001). 04 18, 2021 tarihinde CEFR Personal Assessment Table: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb69> adresinden alındı
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(17), 67-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23522/250638> adresinden alındı

- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazandırılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(28), 165-176.
- Çalışkan, A. Z. (2007). Avrupa insan hakları mahkemesi kararlarında eğitim ve öğrenim hakkı. *EÜHFD*, IX(3-4), 295-304. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/76/ekutuphane4.2.3.2.pdf?sequence=1&veisAllowed=y> adresinden alındı
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). *Avrupa Sosyal Şartı* (1. b., Cilt 06). (F. Aydın, Dü.) Ankara: ÇASGEM.
- Çamur, A. (2017). Suriyeli sığınmacılar ve belediyelerin sorumluluğu; İzmir örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 113-129. doi:0000-0003-3067-6899
- Çelik, N., ve Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın TÖMER*, 5(1), 91-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1316533> adresinden alındı
- Çetin, M. (2013). Certificates of human rights and present consequences. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 1(1), 41-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/368461> adresinden alındı
- Demirci, E. (2018). *Geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik eğitim hizmetleri*. Nisan 06, 2021 tarihinde [www.aybu.edu.tr](http://www.aybu.edu.tr): [https://aybu.edu.tr/gpm/contents/files/ErcanDemirci\(1\).pdf](https://aybu.edu.tr/gpm/contents/files/ErcanDemirci(1).pdf) adresinden alındı
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*(118), 5-15.
- DMKA. (2011). *Dilovası'nda dezavantajlı grupların istihdam potansiyelinin artırılması: Araştırma sonuç raporu*. Doğu Marmara Kalkınma Ajansı. Marka.
- Doğan, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Meb öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar (Esenyurt örneği). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Domazeti, R. (2020). *Suriye'de insani durum*. Araştırma, İNSAMER.
- Durmuş, M. (2019). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567-577. doi:10.19126/suje.614963
- eacea.ec.europa.eu. (tarih yok). Mesleki Eğitim ve Yetişkin Eğitiminde Ulusal Reformlar. 12 08, 2021 tarihinde [103](https://eacea.ec.europa.eu/national-</a></p></div><div data-bbox=)



policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-83\_tr adresinden alındı.

Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye’de Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği. *International Journal of Languages’Education and Training*. Doi: 10.18298/ijlet.366.

Emin, M. E. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi Temel Eğitim Politikaları*. Analiz, SETA Vakfi, Ankara. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf) adresinden alındı

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA.

*enbursa.com*. (2020). 04 23, 2021 tarihinde Şehre sığın ülke: Bursa'daki Suriye: <https://enbursa.com/haber/sehre-sigan-ulke-bursa-daki-suriye-143819.html> adresinden alındı

EnglishCentral. (2020). *Doğuştanlık Varsayımı*. 12 21, 2021 tarihinde <https://solutions.englishcentral.com/>: <https://solutions.englishcentral.com/tr/dil-edinimi-ve-ogrenimi-uzerine-yolculuk-dogustanlik-varsayimi/> adresinden alındı

Erdem, C. (2017). Sınıfında sığınmacı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

Ergen, H., ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.

Ergen, H., ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.

Esen, S. (2020). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği). *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.

Esen, S. (2020). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği). *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- European Convention on Human Rights. (2010). 03 04, 2021 tarihinde [https://www.echr.coe.int/documents/convention\\_tur.pdf](https://www.echr.coe.int/documents/convention_tur.pdf) adresinden alındı
- Fişekçioğlu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 871-893. doi:0.12981/mahder.598017
- Geçici Koruma Yönetmeliği*. (2014). 2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr:https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf> adresinden alındı
- Gemalmaz, M. S. (2004, s.389). *İnsan hakları belgeleri* (Cilt IV). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- GİGM. (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.
- GİGM. (2020). *Geçici Koruma*. 02 22, 2021 tarihinde alındı
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü*. (2016). 04 06, 2021 tarihinde Geçici Korumanın Unsurları: <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumanin-unsurlari> adresinden alındı
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(18), 23-48. doi:10.29000/rumelide.705499
- Göçer, A., ve Akgül, O. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil eğitiminde ortam tasarımı ve materyal kullanımı yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 837-855. doi:10.29029/busbed.482891
- Göksel, G. U. (2017). Uyum/Entegrasyon Politikaları: kavramlar ve terminoloji üzerine bir analiz. *Uyum/Entegrasyon Politikaları: Kavramlar ve Terminoloji Üzerine Bir Analiz*, s.21. sığınmacı-der.
- Grandi, F. (2019). Suriye acil durumu. 04 10, 2021 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/suriye-acil-durumu> adresinden alındı
- Gülen, B., ve Halıcı, P. (2006). Foreign language education in children. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(24), 44-52.
- Gültekin, İ. (Dü.). (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. Ankara.
- Gün, M., Tanrikulu, L., ve Selvi, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında kültür aktarımı: "Salih Hikaye Serisi" örneği. *ROUTE*, 8(1), 287-295. doi:http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.2883
- Gürkaynak, E. Ç. (tarih yok). Toplumsal temas: Önyargı ve ayrımcılığı önlemek için bir sosyal değişim aracı olarak kullanılabilir mi? K. Çayır, ve M. A. Ceyhan (Dü) içinde,

- Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s. 255-265). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- HBOGM. (2020). *Geçici Koruma altındaki Suriyelilere yaygın eğitim*. [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_01/27110237\\_OCAK\\_2020internet\\_BulteniSunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf) adresinden alındı
- <https://www.avrupa.info.tr/>. (2020). 11 11, 2021 tarihinde PIKTES II: <https://www.avrupa.info.tr/tr/proje/suriyeli-cocuklarin-egitim-sistemine-integrasyonunun-desteklenmesi-PIKTES-ii-10396> adresinden alındı
- Hüseyin, E. (2020). PICTES projesinde görev alan Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre uyum sınıflarındaki öğrencilere Türkçe öğretiminin incelenmesi. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ICRC. (2020). *Syrians in their own words*. 04 11, 2021 tarihinde [syria10years:](https://syria10years.icrc.org/) <https://syria10years.icrc.org/> adresinden alındı
- IDMC. (2020). *Global Report on Internal Displacement*.
- İKA. (2018). *Suriyeliler, AB ve Türkiye Özelinde Sığınmacılar*. (T. Palacıoğlu, Derleyici) İTO/İDA Trend İzleme. doi:ISBN 978-605-68908-8-8
- İmamoğlu, H. V., ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- INEE. (2020). *refugee education*. 04 17, 2021 tarihinde [www.inee.org](http://www.inee.org).: <https://inee.org/collections/refugee-education> adresinden alındı
- Integration allowance for immigrants*. (2019). 04 11, 2021 tarihinde <https://studyinfo.fi/>: <https://studyinfo.fi/wp2/en/valintojen-tuki/education-for-immigrants/integration-of-immigrants/> adresinden alındı
- Integration, N. A. (2020). *Der strategische integrationspolitische Ansatz für die 2020er Jahre*. 04 15, 2021 tarihinde <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/staatsministerin/nationaler-aktionsplan-integration> adresinden alındı
- IOM, U. G. (tarih yok). *Göç Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı b.). (R. Perruchoud, ve J. Redpath - Cross, Dü)
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(58), 437-452.

- Kahraman, S. (2018). Eğitim hakkının korunması açısından PICTES projesinin değerlendirilmesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, M. (2011). A sample of Turkish language teaching syllabus for foreigners who learn Turkish at A1 ve A2. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Kara, M. (tarih yok). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1-a2 seviyesinde türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Kara, P., ve Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç, iltica ve sığınmacılar. *Türk İdare Dergisi*(467), 153-162. 05 01, 2021 tarihinde <http://www.tid.gov.tr/Makaleler/467polatkararecep.pdf> adresinden alındı
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 295-314.
- Karaça, Z. N. (2017). *Suriyeli sığınmacı gençlerde kimlik sorunu/karmaşası*. Araştırma/İnceleme, İHH İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi.
- Karaman, F. (2017). Temel eğitimde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 104-110.
- Karaman, S. (2018). Eğitim hakkının korunması açısından Pictes projesinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karpat, K. H. (2016). *Türkiye'de toplumsal dönüşüm kırsal göç, gecekondu ve kentleşme*. İstanbul: Timaş.
- Kavuk, M. (2015). Yabancılar hukukunda vatansızlar ve sığınmacılar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(28), 179-191.
- Kaya, A., Weidinger, T., ve Elmas, F. Y. (2020). *Tarımsal ve dağlık bölgelerde mekansal özellikler ve uluslararası göçmenlerin dağılımı: Bursa ve Karacabey özelinde Türkiye*. MATILDE.
- Keskin, C. Y. (2019, Haziran). Yerleşme ve seyahat özgürlüğü ile çalışma hakkı bağlamında şartlı sığınmacılar. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 25(I), 388-433. doi: 10.33433/maruhad.583753

- Kır, M. (2017). A reconsideration of Turkey's geographical limitation to the 1951 Geneva Convention. Master's Thesis. Ankara: Hacettepe University Graduate School Of Social Sciences.
- Korkmaz, C. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni bağlamında A1 düzeyindeki dil becerileri temelli kazanımlar. *Turkish Studies*, 11(3), 1587-1614. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9206
- Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 131-160. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s7m.
- Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1).55-66.
- Kurt, S. L. (2016, Ocak-Haziran). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*(36), 99-127. doi:https://doi.org/10.21560/spcd.28915
- Küçüksüleymanoğlu, R., ve Kurt, A. (2020). Suriyeli öğrenciler için görevlendirilen PICTES öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri: Bursa ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 24-45.
- Küzeci, D. (2007). Yabancı dil öğretiminde genel becerilerin kazandırılması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Dergisi*(18), 13-27.
- Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler,kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mergen, F. (2018). Beyin araştırmaları ışığında yabancı dil sınıflarında anadili kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 553-568.
- Mert, M. (2020). *Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Dil Öğretimi: Uyum Sınıfları*. 10 11, 2021 tarihinde ERG: <https://www.sivilsayfalar.org/2020/03/31/egitimde-firsat-esitligi-ve-dil-ogretimi-uyum-siniflari/> adresinden alındı.
- McAndrew, M. (2009). Ensuring the proper competency in the host language: Contrasting formula and the place of heritage languages. *Teachers College Record*, 111(6), 1528- 1554.

- Sığınmacılar Derneği*. (2020). 04 18, 2021 tarihinde Suriyelilerle ilgili doğru bilinen yanlışlar: <https://multeciler.org.tr/wp-content/uploads/2020/01/dogru-bilinen-yanlislar-2020-2.pdf> adresinden alındı
- Sığınmacılar Derneği*. (2021). 04 17, 2021 tarihinde Türkiyedeki Suriyeli Sayısı Mart 2021: <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden alındı
- NAI. (2020). *Der strategische integrationspolitische Ansatz für die 2020er Jahre*. 04 15, 2021 tarihinde <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/staatsministerin/nationaler-aktionsplan-integration> adresinden alındı
- Oğraş, İ. (2019). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okçu, D. (2007, Haziran). Eğitim hakkı ve tarihsel gelişimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(1), 45-59. [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_IV/d\\_okcu.pdf](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_IV/d_okcu.pdf) adresinden alındı
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş faktörü üzerine bir değerlendirme. *TÖMER Dil Dergisi*, 170(1), 40-53.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde öntemsel sorunları üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 321-343.
- Öztürk, Ö. G. (2016). İspanya göç politikaları ve göçmen hayatları:İspanya modeli Türkiye için model olabilir mi? *Nüfusbilim Dergisi*(36), 103-135.
- Özüörçün, F. (2015). Language varieties: Pidgins and Creoles. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 114-123.
- Penfield, W., ve Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Newyork: Atheneum press.
- PIKTES. (2021). *PIKTES Projesi*. 04 22, 2021 tarihinde <https://PIKTES.gov.tr/> adresinden alındı
- PIKTES II*. (2021). 12 08, 2021 tarihinde [avrupa.info.tr: https://www.avrupa.info.tr/tr/proje/suriyeli-cocuklarin-egitim-sistemine-entegrasyonunun-desteklenmesi-PIKTES-ii-10396](https://www.avrupa.info.tr/tr/proje/suriyeli-cocuklarin-egitim-sistemine-entegrasyonunun-desteklenmesi-PIKTES-ii-10396) adresinden alındı
- Pirinççi, F. (2018, Temmuz). Suriye'ye komşu ülkelerin Suriyeli sığınmacılara yönelik politikaları. *TESAM Akademi Dergisi*, 5(2), 39-60. doi:ISSN 2148-2462

Phutkaradze, M. ve İnce, B. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Hedef Kitle: Düzensiz Göçmenler. *Turkophone Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*. 04/2018, 24-40.

*Resmi Gazete*. (2016, 03 17). doi:29656

Savran, D. B. (2020). *Yabancı uyruklu çocukların uyum problemlerinin değerlendirilmesi (Eskişehir örneği)*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Serin, S., ve Paslı, F. (2021). Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunları: olgu sunumu. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 79-101. doi:0000-0002-3397-6750 ; 0000-0001-7150-8264

Seydi, A. R. (2014, Nisan). Türkiye'nin Suriyeli göçmenlerin eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(31), 267-305.

Sezgin, D. (1999). *Fırtınada dökülen yapraklar:sığınmacılar*. Ankara: İtalik.

*Situación Refugiados*. (2019). 04 11, 2021 tarihinde <https://www.cear.es/>: <https://www.cear.es/situacion-refugiados/> adresinden alındı

Sözer, B., ve Pilanci, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Avrupa dilleri öğretimi ortak başvuru metni hakkındaki düşünceleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 85-102.

*Syrian Observatory for Human Rights*. (2021, Mart). Nisan 10, 2021 tarihinde Aylık ölü sayısı: <https://www.syriaahr.com/en/212180/> adresinden alındı

Şahin, F. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı.

Şahin, F. (2020). Suriyeli ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelenmesi. *Aydın TÖMER*(1), 39-68.

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

Şahin, F., ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(9), 66-85.

- Şen, F. (2019). Öğretici görüşlerine göre göçmen öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, R. (2018). *acikmedeniyet/guncelyazilar*. 10 07, 2021 tarihinde <http://www.acikmedeniyet.com/tr/guncel-yazi/kultur-aktarimi-ve-dil-ogrenimi-iliskisi> adresinden alındı
- T.A. Al-Sharabi, T. A. (2018). Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısıyla Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı (Türkçe-Arapça Örneğinde). *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 1(1), 6-16.
- Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2011). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56
- Temizyürek, F., ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62. doi:10.14686/buefad.v5i1.5000158999
- The World Bank*. (2019). 03 11, 2021 tarihinde <https://datatopics.worldbank.org/education/country/syrian-arab-republic> adresinden alındı
- Union, C. o. (2009). *The Stockholm Programme*. 12 10, 2021 tarihinde [https://ec.europa.eu/anti-trafficking/stockholm-programme-open-and-secure-europe-serving-and-protecting-citizens-0\\_en](https://ec.europa.eu/anti-trafficking/stockholm-programme-open-and-secure-europe-serving-and-protecting-citizens-0_en) adresinden alındı
- Tiryaki, E. N., ve Oğraş, İ. (2020). Türkçe dersinin Suriyeli öğrencilere öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1581-1601.
- Tiryaki, E. N., ve Oğraş, İ. (2020). Türkçe dersinin Suriyeli öğrencilere öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1581-1601.
- TTGPK. (2019). *Türkiye'de uluslararası ve geçici koruma altındaki çocukların eğitime erişim ve devamlılıklarına yönelik bir durum analizi*. Analiz, Toplum Temelli Göç Programları Koordinatörlüğü.



- (2017). *Türkiye göç raporu*. T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Ankara: Göç İdaresi.
- TYDÖP. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.
- Uğurlugelen, Z. (2019). Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- UNESCO. (2009). *Türkiye'nin Taraf Olmadığı UNESCO Uluslararası Anlaşma, Sözleşme ve Protokolleri Hakkında Rapor*. Komite Raporu. 04 07, 2021 tarihinde <https://www.unesco.org.tr/Pages/520/115/T%C3%BCrkiye%27nin%20Taraf%20Olmad%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20UNESCO%20Uluslararası%C4%B1%20Anlaşma,%20S%C3%B6zleşme%20ve%20Protokolleri%20Hakk%C4%B1nda%20Rapor> adresinden alındı
- UNHCR. (2018, Nisan 19). *Suriye'de acil durum*. 04 10, 2021 tarihinde BM Sığınmacı Örgütü: <https://www.unhcr.org/tr/suriye-acil-durumu> adresinden alındı
- UNHCR. (2020). *Resettlement at a glance*. 04 06, 2021 tarihinde Resettlement at a glance: <https://www.unhcr.org/protection/resettlement/600e95094/resettlement-fact-sheet-2020.html> adresinden alındı
- UNICEF. (2009). 04 09, 2021 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zleşme> adresinden alındı
- UNSSC. (2020). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Knowledge Centre for Sustainable Development. [https://www.unssc.org/sites/unssc.org/files/2030\\_agenda\\_for\\_sustainable\\_development\\_kcsd\\_primer\\_en.pdf](https://www.unssc.org/sites/unssc.org/files/2030_agenda_for_sustainable_development_kcsd_primer_en.pdf) adresinden alındı
- Uyum sınıflarıyla ilgili sıkça sorulan sorular*. (tarih yok). 10 11, 2021 tarihinde PIKTES.gov.tr: <http://PIKTES.gov.tr/izleme/Uploads/rehberlik/sss.pdf> adresinden alındı
- Uzun, E. M., ve Bütün, E. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli göçmen çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitim Çalışmaları Dergisi*(8), 72-83.

Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 134- 149.

Vogel, D., ve Stock, E. (2017). *Opportunities and hope through education: How German Schools Include Refugees*. Report, Education International Research, Bremen.

Whitaker, E. (2010). Language acquisition of the children of immigrants and the role of nonprofit organizations. Washington: University of Puget Sound.

YAD. (2019, 10 20). *Türkiye'ye Göç Edenlere Halkın Bakışı*.

Yalap, H., ve Ünsal, M. (2019). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi hizmeti veren kurumlarda/merkezlerde alfabe öğretimi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, IV(II), 246-265. doi:10.26899/inciss.274

Yaman, H., ve Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2371-2386. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9327

Yamaner, M. B., Öktem, E. A., Kurtarcan, B., ve Uzun, M. C. (2009). *12 Ağustos 1949 tarihli Cenevre Sözleşmeleri ve ek protokolleri*. Galatasaray Üniversitesi: Hukuk Fakültesi Yayınları. doi:ISBN 978 - 975 -8400 -31 - 7

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. Ve Şahin, T. (2016). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences Yıl / Year: Haziran / June 2016 • Cilt-Sayı / Volume-Issue: 44 ss/pp. 143-168 • ISSN: 1300-8889 • DOI: 10.15285/maruaabd.286491

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç; çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.

Yılmaz, M. (2020). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okul ortamına uyumu. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.