

Türkiye’deki Suriyeli Öğrenciler ve Arapça: Dil Politikaları, İformel Destek Eğitimleri ve Dilsel Kimlik Arayışları

Münibe Altıparmak*

Hasret Saygı**

MAKALE BİLGİSİ	ÖZET
Geliş: 11.10.2024 Düzeltilme: 09.03. 2025 Kabul: 09.03. 2025 Doi: 10.31464/jlere.1565640	Bu araştırma, İstanbul’da bir imam hatip ortaokulunda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin miras dilleri olan Arapçayı korumak ve geliştirmek için aileleri tarafından başvurulmuş formel ve informel destek eğitimlerini incelemektedir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı’nın "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PIKTES) çerçevesinde sunulan Arapça destekleme eğitimlerinin etkinliği ve ailelerin bu eğitimlere yönelik tutumları detaylıca tartışılmıştır. Ayrıca, ailelerin cami ve vakıf gibi informel mekanizmalardan aldıkları dil desteği incelenmiş, çocukların dilsel kimliklerine yönelik söylemsel analizler yapılmıştır. Araştırma, etnografik bir yöntemle yürütülmüş; veriler, Suriyeli aileler, çocuklar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle eğitim kurumlarında yapılan gözlemlerden oluşmuştur. Toplanan veriler söylem analizi yoluyla incelenmiştir. Sonuçlar, formel Arapça eğitimlerinin beklenti ve ihtiyaçlar açısından yetersiz kaldığını ve ailelerin informel desteklere yöneldiğini göstermiştir. Ayrıca, mevcut okulda sunulan miras dil olarak Arapça eğitiminin eksiklikleri, Suriyeli öğrencilerin dilsel ihtiyaçları ile öğretmenlerin sunabildikleri eğitim arasında uyumsuzluklar yaratmış, bu da öğrencilerin dilsel ve kimliksel beklentileri açısından formel eğitim uygulamaları sürecinde gerilimlere yol açmıştır.
Bilgilendirme	Bu araştırma, birinci yazarın, ikinci yazar ana danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.
Yayın Etiği Bilgilendirme	Araştırma yayın etiğine uygun olarak İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 05/12/2022 tarihli 12 oturum sayılı 2022-12 karar numarasıyla izin alınmıştır.
Yazarların Katkı Oranı	Yazarların katkı oranları eşittir.
Çıkar Çatışması	Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.
Gönderim	Altıparmak, M., Saygı, H. (2025). Türkiye’deki Suriyeli öğrenciler ve Arapça: Dil politikaları, informel destek eğitimleri ve dilsel kimlik arayışları <i>Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi</i> , 11 (1), 99-125.

* Doktora Öğrencisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9470-5272>, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bölümü, altiparmakmunibe@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7443-3154>, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, saygihasret@gmail.com

Giriş

Dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, tarihin, kimliğin ve kültürel mirasın önemli bir taşıyıcısı, göstergesi (Pierce, 1955) ve aynı zamanda var edicisidir (Bakhtin, 1981). Özellikle göçmenler için bir yandan beraberlerinde getirdikleri miras dilleri ve kültürel kimliklerini korumak bir yandan da yerleşilen ülkenin baskın dilini öğrenmek zorluklarla doludur (bkz. Spolsky, 2009). Bu süreçte göçmen ebeveynler, çocuklarının yaşadığı aile dili kaybıyla yüzleşmek zorunda kalabilmekte (Fillmore, 2000) veya en az iki dilin planlamasını çocuklarının hem kültürel hem de formel eğitimsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yapmaları gerekmektedir (Curd-Christiansen ve Huang, 2021). Ayrıca, miras dil meselesi yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kimlik ve aidiyetle ilgili dinamik süreçleri de kapsayan, çocukların kimliklerini yeniden inşa ettikleri, meydan okudukları ve geliştirdikleri dinamik bir alan olarak kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir (Blackledge ve Creese, 2010).

Bu çalışma, Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci ailelerin, çocuklarının miras dili olan Arapçayı sürdürme ve geliştirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu konuda kullandıkları formel ve informel destek mekanizmalarını incelemeyi hedeflemektedir. Ebeveynlerin Arap dilini koruma konusundaki tutumları ve pratikleri ile dil politikaları ve ideolojilerinin, ailelerin dilsel ve kültürel kimliklerini nasıl etkilediği araştırılmaktadır. Ayrıca, Türkiye’deki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı belirli illerde ve okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PIKTES)¹ adıyla yürütülen ve bu kapsamda sunulan Arapça destekleme eğitimlerinin etkinliği ve bu eğitimlerin ailelerin çabalarıyla nasıl örtüştüğü de bu araştırmanın önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

Suriye’de 2011 yılında rejime karşı başlayan halk gösterilerinin boyutunun değişerek bir iç savaşa dönüşmesinin ardından Suriyeliler hızlı bir şekilde komşu ülkelere sığınmaya başlamışlardır (Erdoğan ve Kaya, 2015). Bu kapsamda, Türkiye, savaştan kaçarak Türkiye sınırına gelen Suriyelileri ‘açık kapı politikası’ uygulayarak kabul edeceğini duyurmuş (Erdoğan, 2018) ve ülkeye geçici koruma statüsünde kabul etmiştir. Bu durum, ülkenin sosyal, kültürel ve eğitim politikalarını yeniden gözden geçirmesine neden olmuştur. Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin sayısı Göç İdaresi Başkanlığı’nın Şubat 2025’te yayınlanan verilerine göre 2.820.362 olarak açıklanmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2025). Türkiye’deki Suriyelilere yönelik veriler yaş dağılımına göre incelendiğinde, Türkiye’deki 5-17 yaş arasındaki eğitim çağındaki Suriyeli sayısının 955.499 olduğu görülmektedir (GİB, 2025). Bu rakama, yakın zamanda eğitim yaşına erişecek olan 0-4 yaş arasındaki 414.911 Suriyeli de eklendiği zaman bu rakam 1.370.410’a ulaşmaktadır (GİB, 2025). Bu verilere göre Türkiye’deki Suriyelilerin neredeyse %50’sini 18 yaş altı çocuklar oluşturmaktadır. Bu durum, Türkiye’nin eğitim sistemine yönelik planlamalarını daha da kritik hale getirmekte ve çocukların sosyo-kültürel uyumu ile eğitim süreçlerine yönelik kapsamlı politikaların önemini göstermektedir.

¹ Bu projenin ismi 2023-2024 eğitim öğretim yılında “Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi” olarak güncellenmiştir.

Dil planlaması ve politikaları, toplumsal ve ekonomik adaletsizliklerin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynar (Heller, 2008); bu bağlamda, Arapçanın miras dil olarak korunması ve desteklenmesi, mültecilerin toplumsal uyum süreçlerinde kimliklerini kaybetmeden yer alabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Bu araştırma, Türkiye'deki Suriyeli mülteci ailelerin, çocuklarının miras dili olan Arapçayı koruma ve geliştirme sürecinde nasıl bir dilsel ve kimliksel duruş sergilediklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle, ebeveynlerin çocuklarının Arap dilini muhafaza etme ve güçlendirme konusunda benimsedikleri tutumlar, uyguladıkları stratejiler ve karşılaştıkları engeller ele alınmaktadır. Bu süreçte dil politikaları ve ideolojilerinin, mülteci ailelerin kültürel ve dilsel kimliklerini nasıl şekillendirdiği de araştırmanın odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın temel sorusu "Ailelerin çocuklarının Arapçayı sürdürmeleri konusundaki tutum ve pratikleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Göçmenlik Bağlamında Dil Politikası ve Miras Dil

Küreselleşme ile hız kazanan uluslararası göç hareketi ulus-devletler sınırındaki dilsel ve kültürel çeşitliliğin de artmasına sebep olmaktadır. Romaine (2013)'e göre, 20.yüzyılın sonlarına doğru Avrupa'daki 35 yaş altı şehir nüfusunun üçte biri, 1950'ler ve 1960'larda yaşanan geniş çaplı göçler sonucunda etnik azınlıklardan oluşmuştur. Okul çağındaki nüfusun %10'u, yaşadıkları ülkelerin çoğunluğundan farklı bir kültür ve dile sahiptir. Bununla birlikte, Romaine (2013)'nin belirttiği gibi, ülkelerdeki çokdilliliğin artmasına rağmen, hala pek çok ülkede göçmenlere yönelik baskın ideoloji ve uygulamalar tekdillilik üzerinden şekillenmektedir. Blommaert (2006) ve Silverstein (1996), literatürde "*monolingual ideology*" olarak bahsedilen tekdillilik ideolojisinin, kimliklerin oluşumunda, toplumsal ve dilsel planlamalarda ve politikalarda güçlü bir etkisi olduğunu belirtir. Bu ideoloji, baskın dil dışında başka dillerin kullanımını ulusal birliğe tehdit olarak görüp, yukarıdan aşağıya uygulanan politikalarla istenmeyen dil çeşitliliğini engellemeye çalışır.

Dil planlaması ve politikası, dilsel ve kültürel etkileşimleri yönetme ve bu etkileşimlerden kaynaklanabilecek potansiyel çatışmaları modern ulus-devlet çerçevesinde düzenleme çabasıdır. "Dil planlaması" terimi, ilk olarak Amerikalı dilbilimci Einar Haugen (1959) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu alan, Fishman (1966)'ın azınlık topluluklarında dil kaybı ve dil kaymasını ele alarak dilsel çeşitliliği bir sorun yerine bir zenginlik olarak gören çalışmaları; Ferguson (1962)'un çokdilli toplumlarda dilin farklı türlerinin belirli bağlamlarda sistematik olarak kullanıldığını "diglossia" kavramıyla açıklayan araştırmaları; ve Spolsky (2011)'nin dillerin toplumlardaki kullanımı, farklı dillere yönelik tutum ve ideolojiler ile bu dillerin kurumlar ve hükümetler tarafından nasıl yönetildiğine dair çalışmalarıyla önemli ölçüde gelişmiştir.

Teorik tartışmaların yanı sıra, dil politikası tartışmaları, toplumdaki ideolojik çatışmaların ana bağlamlarından biridir (Pavlenko, 2002). Örneğin, Amerika'daki ulus-devlet inşasında İngilizce çok önemli bir rol oynamış olup, Amerika'da devlet geleneği İngilizce bilmeyi Amerikalı olmakla eş değer tutmuş ve bireysel başarı elde etmenin ön şartı olarak görmüştür (Heller, 2008). Heller (2008)'e göre, bu durum göçmenlerin evde konuştukları birinci dillerini kaybetmelerine ve tekdilli İngilizce konuşan bireyler haline

gelmelerine sebep olmuştur. De Fina (2003), çalışmasında Amerika'da en çok konuşulan ikinci dil olan İspanyolca'nın dahi bazı Latin ailelerinde iki ya da üç nesil sonra kaybolmaya başladığını gözlemlemiştir. Amerika'daki göçmen çocukların İngilizce öğrenmelerine katkı sunarken, evdeki dilleri de geliştirmeyi hedefleyen 'No Child Left Behind Act' olarak bilinen Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak Yasası, devlet düzeyinde göçmen ailelere ve çocuklarına dil temelli dezavantajlarını gidermelerinde ve göçmen çocukların ihtiyaçlarını göz önüne alarak hazırlanmış kapsayıcı eğitim modelleri geliştirilmesinde katkı sunmuştur (Dee ve Jacob, 2011).

Dil planlaması ve politikası hususunda ortaya konulan devlet ideolojilerinin yanında, toplumların dillere karşı aldıkları tutumlar, geliştirdikleri inançlar ve bakış açıları da aile içi dil planlaması ve politikasında önemli rol oynar; bu konumlanışlar çoğu zaman devlet ideolojileriyle iç içe geçmiştir (Heller, 2008). Örneğin, dünyada yabancı dil öğrenimine ve çokdilliliğe rağbet artsa da yaygın olarak göçmenlerin konuştuğu diller gerekli yaygınlığa ve güce ulaşamamaktadır. Bazı diller ve aksanlar yüksek piyasa değeri taşıırken (Heller, 2010) ve prestij ile güç simgesi olarak görülürken, bazı çok dillilik biçimleri işsizlik, suç ve terörizmle ilişkilendirilebilmektedir (Moore, 2017). Bu durum, ABD'de en geniş göçmen grup olan Latinlerin dili İspanyolca ve Türkiye'de mülteciler tarafından en yaygın kullanılan dil olan Arapça için de geçerlidir. Bu durum literatürde "elit çokdillilik" ve "elit olmayan çokdillilik" ya da "alt tabaka çokdillilik" olarak geçmektedir. Bu nedenle, Ortega (2018)'nın da belirttiği gibi, tüm çokdillilik durumları eşit değildir; çokdillilik hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve ideolojik anlamlar taşımaktadır.

Okullardaki azınlık öğrencilerinin evde konuştukları dillere ve bu dilleri öğreten okul programlarına atıfta bulunmak için literatürde "birinci dil (L1)", "ana dil", "miras dil", "ata dili", "etnik dil", "üçüncü dil", "resmî olmayan dil" vb. çeşitli terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de sayıca azınlık ve resmi statü olarak dezavantajlı bir grup olan Suriyeli mülteci çocukların Arapçalarını belirtmek için 'miras dil' kavramı tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar her ne kadar Suriye'de doğmuş olsalar da, 2-3 yaşlarında Türkiye'ye göç etmiş ve Arapçaları toplumsal ve kurumsal bağlamda sınırlı destek görmektedir. Bu durum, onların, bu çalışmada da aktarılacağı gibi, Arapça destekleme eğitimlerine ihtiyaç duymalarıyla da somutlaşmaktadır. Arapça, bu çocuklar için hem anadil hem miras dil olarak değerlendirilebilse de, uzun vadede Türkiye'de Arapçanın Suriyeli topluluklar arasında miras dil olarak varlığını sürdüreceği aşikar olduğundan, bu çalışmada miras dili kavramı öncü olarak seçilmiştir.

Valdes (2001), miras dil kullanıcılarını, baskın dil dışında bir dilin konuşulduğu bir evde büyümüş, o dili konuşan, en azından anlayan ve belli bir dereceye kadar iki dilli kabul edilen kişiler olarak tanımlar. Carreira (2004) ise miras dili öğrenenleri üç ana kategoride tanımlar: dilsel yeterliliklerine bağlı olmaksızın bir dilsel azınlık topluluğuna ait olan kişiler; etnik kökenine dayanarak geniş anlamda bir dil topluluğuna sembolik olarak katılmayı arzulayan bireyler ve hedef dili öğrenenler arasında, yabancı dil konuşanlardan daha yüksek, ancak anadili konuşanlardan daha düşük dil yeterliliğine sahip bireyler. Dolayısıyla miras diller, resmi bir statüsü olmayan, kendi ülkeleri dışında yaşayanlar tarafından kullanılan, genelde aile ya da gruplar içerisinde konuşularak öğrenilip yaşatılmaya ve sürdürülmeye çalışılan dillerdir (Sallabaş ve Tekin, 2022). Bu

sebeple, miras diller genellikle ailelerin ev içi gibi formel eğitim dışındaki özel alanlarında öğrenilir ve pekiştirilir. Joshua Fishman (2001), miras dillerin yeterliliğinin devlet eliyle desteklenmesinin yalnızca bu dillere hâkim birey sayısını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda bu dillerin taşıdığı kültürel ve dini değerlere ve bu dillere sahip topluluklara da sahip çıkmak anlamına geldiğini ifade eder. Fishman (1991)'a göre, azınlık dilinin miras dil eğitim programlarıyla desteklenmesi, bu gruplardaki dil kaymasının veya kaybının tersine çevrilmesine yönelik bir girişimdir. Blackledge ve Creese (2010) ise miras dil kavramını eleştirel bir bakış açısıyla ele alarak, miras dilin sadece ebeveynler tarafından çocuklara aktarılan sabit değerler değil, aynı zamanda çocukların kimliklerini yeniden inşa ettikleri, meydan okudukları ve geliştirdikleri dinamik bir alan olduğunu vurgular. Bu çalışmada da miras dil, Suriyeli öğrenciler için yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, hem Milli Eğitim Bakanlığı programı çerçevesinde bir dil planlaması hem de aileler ve öğrenciler için kimlik ve konumlanış açısından mikro ve makro düzeylerde ele alınacaktır. Bu bakış açısı, miras dillerin korunması ve desteklenmesi, bireysel ve toplumsal düzeyde sürdürülebilir bir dil politikası geliştirilmesi için önem taşımaktadır.

Suriyelilerin Türk Eğitim Sistemine Uyumunu İçin Yapılan Dil ve Eğitim planlamaları

Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin Türk eğitim sistemine uyumunun sağlanması için çok sayıda eğitim planlaması yapılmıştır. Yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki Suriyelilere yönelik planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin farklı aşamalardan geçtiği ve zaman içerisinde pek çok değişiklik gösterdiği görülmektedir. Gencer (2017)'e göre başlangıçta Suriyeliler ile ilgili politikalar üretilirken Suriyelilerin kısa sürede ülkelerine tekrar döneceği varsayımı üzerinden hareketle kısa vadeli ve daha çok kamplarda yaşayan çocuklar için planlanmıştır. Bu nedenle çocuklara Türkçe değil Arapça olarak Suriye'nin kendi eğitim-öğretim programı kapsamında eğitimler verilmiş ancak Suriyelilerin sayılarının her geçen gün artması ve Türkiye'de öngörülenden daha uzun süreler kalacaklarının anlaşılmasının ardından eğitim hayatından uzak kalan çocukların ileriki hayatlarında yaşayabilecekleri sorunların önüne geçmek için daha uzun vadeli çözümler bulunmaya çalışılmıştır (Gencer, 2017). 2013 yılına gelindiğinde Suriye'deki savaş devam etmiş ve Suriyeliler Türkiye'de kalmaya devam etmiştir. Bu süre uzadıkça Suriyelilerin eğitim sorunları daha görünür hale gelmiştir ve ardından Millî Eğitim Bakanlığı çözüme yönelik ilk planlamalarını 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013'te ilk kez yayınladığı genelgelerle yapmaya başlamıştır (Emin, 2016).

26 Eylül 2013 tarihinde ise, kapsamı genişletilmiş ikinci genelge olan "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" genelgesi ile kamplarda ve kamp dışındaki Suriyeli çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir standarda bağlanması hedeflenmiş, iki genelgede de Suriyeli çocukların eğitim alabilecekleri mekanlar Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve GEM'ler dışındaki diğer eğitim kurumları olarak belirtilmiş, devlet okullarının kapıları Suriyelilere henüz açılmamıştır (Kızıl ve Dönmez, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (2014)'na göre Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kitlesel olarak ülkemize sığınan Suriyelilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanabileceği, valiliklerin oluru ile açılacak, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı eğitim merkezleridir. Bu eğitim merkezlerinin hedefi ülkelerinde

eğitimi yarım kalmış Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatına devam edebilmeleri, ülkelerine döndüklerinde ya da Türkiye'deki eğitim kurumlarına geçmek istediklerinde yıl kaybı yaşamamalarını sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). GEM modelinin geliştirilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı ve uluslararası kuruluşlar devreye girmiş, hizmet vermeye başladığı ilk yıllarda GEM'lerin kurulumu, yönetimi ve finansmanı Türkiye'li ve Suriyeli STK'lar tarafından yürütülmüştür (Coşkun ve Emin, 2016).

Türkiye'deki Suriyeli nüfusunun iki milyona yaklaştığı 2014 yılında ise 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) yürürlüğe girmiş ardından 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesi yayınlanmış, bu kanun ve düzenlemeler sayesinde Türkiye'deki Suriyeliler eğitim hakkından faydalanma hakkına sahip olmuşlar ve verilecek eğitimler güvence altına alınmıştır (Emin, 2016). Bütün bu planlamaların ardından Suriyeliler isteklerine göre GEM'lerde ve devlet okullarında eğitim hakkına sahip olmuşlardır, fakat dil problemi nedeniyle ve de Suriye müfredatı ve Suriyeli öğretmenleri daha çok tercih ettikleri için Suriyelilerin çoğunluğu GEM'lerde eğitime devam etmiştir (Coşkun ve Emin, 2016). 2017 yılına gelindiğinde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeni bir düzenleme yapılmış GEM'lerin bulunduğu illerin valiliklerine gönderilen resmi yazı ile GEM'lerin kapatılacağı bildirilerek, geçici koruma altındaki sığınmacıların eğitim hizmetlerine erişebilmesinin tek yetkilisinin Millî Eğitim Bakanlığı olduğu bildirilmiştir (Aslan, 2017). Bu uygulama ile çocukların farklı mevzuatlara göre eğitim almasının ve topluma uyum sorunları yaşamalarının önüne geçilmiştir (Dönmez-Kara, 2021).

Yapılan eğitim-öğretim düzenlemeleri içerisinde üniversite eğitimini de kapsayan düzenlemeler yapılmış, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayınlanan genelge ile Suriye sınırındaki yedi üniversitenin (Çukurova, Gaziantep, Harran, Kilis 7 Aralık, Mustafa Kemal, Mersin, Osmaniye Korkut Ata), Suriyelileri üniversitelere "özel öğrenci" statüsü ile kaydetmesi sağlanmıştır (Erdoğan, 2018).

Uygulanan tüm bu eğitim planlamaları sonucunda ülkemizdeki Suriyelilerin okullaşma oranları Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığının Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin Ocak 2022 tarihli raporunda görülebilmektedir. Eğitim çağındaki nüfusun Ocak 2022 tarihi itibarıyla %65'i olan 730.806'sı eğitim-öğretime dahil edilmiş olup %35'i olan 393.574'si okullaşamamıştır. Okullaşan öğrencilerin 359.735 (%49,33)'i kız, 371.071(%50,77)'i erkek öğrenciler olarak MEB (2022) tarafından açıklanmıştır.

Aynı raporda eğitime yeterli erişimin sağlanamama sebeplerine de yer verilmiştir. Bu sebepler, Suriye eğitim sisteminde lise eğitiminin mecburi olmaması, maddi kaygılar nedeniyle çocukların ortaokul sonrasında çalışma hayatına yönelmeleri, dil faktörü, bazı Suriyelilerin farklı bir ülkeye göç etme düşüncesinde olmaları ve Suriyeli ailelerin geleneksel yapısı ve geleneksel davranışları olarak belirtilmiştir (MEB, 2022). Bütün bu süreç genel olarak değerlendirildiğinde, Suriyeliler'in Türkiye'ye zorunlu göçlerinin ardından Suriye'nin içerisinde bulunduğu şartlar gereği Türkiye'de daha uzun süre kalacaklarının anlaşılmasın ardından her seviyede pek çok eğitim planlamaları yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir.

Pictes Projesi Kapsamında Uygulanan Arapça Destekleme Eğitimleri

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, Türkiye'de yaşayan Geçici Koruma Altındaki Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine uyumlarını sağlamak amacı ile yürütülen ve bütçesi "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)" anlaşması kapsamında Avrupa Birliği tarafından karşılanan bir projedir (PIKTES, 2022). Proje 2016 yılında başlamış, Türkiye'de 26 ilde uygulanmaktadır (PIKTES, 2022).

Arapça Destekleme Eğitimleri ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Enegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda anadili Arapça olan yabancı uyruklu öğrencilerin Arapça okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Bu eğitimlerin ilki 2021-2022 eğitim öğretim yılında okullara gönderilen resmi yazı ile uygulanmaya başlanmıştır. Arapça destekleme eğitimine Arapça dil becerilerini geliştirmek isteyen ilkokul 2, 3 ve 4'üncü sınıflarda; ortaokul 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda; lise 9, 10, 11 ve 12'nci sınıflarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler alınmaktadır (MEB, 2021).

MEB (2021) kılavuzuna göre Arapça Destekleme Eğitimi uygulaması 26 ilde yapılabilen ve eğitimden yararlanacak yabancı uyruklu öğrenciler, öğretim durumları ve yaşlarına uygun öğretim programlarına dahil edilebilmektedir. Ders saatleri 2021-2022 eğitim öğretim döneminde ilkokul, ortaokul, lise seviyelerinde her bir kademe için haftada iki ders saati, toplamda 40 ders saati olarak belirlenmiştir (MEB, 2021). Her bir seviyede sınıf açılabilmesi için eğitime başvuruda bulunan en az 10 öğrenci olması gerekirken, Arapça Destekleme Eğitiminde yalnızca kadrolu ve sözleşmeli Arapça öğretmenleri görev alabilmektedir ve öğrencilerin devam ettikleri sınıf seviyesine uygun planları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan müfredata göre hazırlamak öğretmenlerin sorumluluğundadır (MEB, 2021). Öğretmenler eğitimin başında ön test ve sonunda son test olmak üzere iki eş değer sınav hazırlayarak uygulamakla yükümlüdür. Eğitimlerin denetimi İl/İlçe Millî Eğitim Müdürleri ile Bakanlık Maarif Müfettişlerinin denetim yetkileri saklı olmakla birlikte Proje Merkez Yönetim Ofisi ve İKE (İl Koordinasyon Ekipleri) tarafından yapılacak olan saha ziyaretleri ile gerçekleştirilmektedir (MEB, 2021).

Yöntem

Araştırmanın Bağlamı ve Katılımcılar

Bu araştırma İstanbul'un Başakşehir ilçesinde yer alan bir imam hatip ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Başakşehir'de yer alan 500 öğrenci kapasiteli küçük bir ortaokuldur. İstanbul'da ve Başakşehir'deki yoğun yabancı varlığı okuldaki öğrenci popülasyonunu da etkilemektedir. Zira Başakşehir İçişleri Bakanlığının kararı ile Ekim 2022 tarihinden beri yeni yabancı ikametlerine kapatılan İstanbul'un 10 ilçesinden birisidir (GİB, 2023). Okulda çoğunluğu Suriyelilerden oluşmak üzere her yıl 150 civarında yabancı öğrenci öğrenim görmektedir. Nüfus yapısı olarak etnik çeşitlilik gösteren Suriye toplumunun aynı çeşitliliği göç sonucunda Türkiye'ye de taşınmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı ortaokulda da hem Arap kökenli hem de Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler karma bir şekilde eğitim almaktadırlar. Bu

araştırmanın ana katılımcılarını oluşturan 9 Suriyeli öğrenciden 5 öğrenci Arap kökenli, 4 öğrenci ise Türkmen kökenli Suriyeli öğrencilerdir. Katılımcılar 4'ü altıncı sınıf, 5'i sekizinci sınıf öğrencileridir. Ayrıca ana katılımcılar olan bu 9 öğrenci haricinde, öğrencilerin aileleri, okuldaki öğretmenleri, öğrencilerin Arapça destek eğitimi almak için gittikleri vakıflardaki ve cami derslerindeki öğretmenleri de araştırmaya dahil edilmişlerdir. Böylece, bu araştırma toplamda 33 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu makalede sadece anadili Arapça olan Arap kökenli 5 Suriyeli öğrenciye ve annelerine yer verilmiştir. Her bir etnik grubun farklı dilsel ihtiyaç ve beklentileri olduğu için burada sadece Arap kökenli anadili Arapça olan öğrencilere ve ailelerine odaklanılmıştır. Alıntılarına yer verilen katılımcılar şu şekildedir:

Çizelge 1. Katılımcı Bilgileri

İsim ²	Yaş	Cinsiyet	Göç Tarihi	Meslek	Eğitim	Konuştugu Diller
Benan	14	K	2013	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Hanan	14	K	2013	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Macide	13	K	2015	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Reşide	15	K	2013	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Selman	13	E	2013	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Hanan'ın Annesi	48	K	2013	Ev kadını	Lise	Arapça
Selman'ın Annesi	35	K	2013	Ev kadını	Üniversite	Arapça
Benan'ın Annesi	33	K	2013	Ev kadını	İlkokul	Arapça
Reşide'nin Annesi	42	K	2013	Ev kadını	Okur-yazar değil	Arapça
Arapça Öğretmeni	27	K	-	Öğretmen	Üniversite	Türkçe
Cami Hocası	34	K	2013	Cami Hocası	Üniversite	Arapça
Vakıf Müdüresi	36	K	2015	Yönetici	Üniversite	Arapça

Araştırmanın Deseni ve Verilerin Analizi

² Burada adı geçen isimler, katılımcıların kişisel haklarını korumak amacıyla takma isimlerle değiştirilmiştir.

Türkiye'deki Suriyeli çocukların miras dilleri Arapçada dil becerilerini geliştirmek için başvurdukları yöntemlerin ve destek mekanizmalarının araştırıldığı bu çalışma etnografik yöntem ile yürütülmüştür. Hammersley, (2005), etnografiyi, geleneksel olarak, araştırılan insanların toplulukları içinde uzun bir süre, genellikle yıllar boyunca, kesintisiz bir şekilde yaşayıp, saha çalışması yapma olarak tanımlanır. Rampton (2008) ise etnografiyi, kişisel tarihleri ve sosyal ilişkilerin geçmişlerini de kapsayarak, etkileşimleri anın ötesine taşıyabilen bir yöntem olarak yorumlar. Araştırmacının araştırmanın yapıldığı ortaokulda Arapça öğretmeni olarak görev yapıyor olması Suriyeli öğrencileri kendi doğal ortamları olan sınıf içi ve sınıf dışı alanlarda uzun süreler gözlem yapabilme ve görüşmeler yürütebilme imkânı tanımıştır ve bu durum, etnografik desenli bir çalışmanın yürütülmesine olanak sağlamıştır. Bu kapsamda, bir eğitim öğretim yılı boyunca gözlemler yapılmış, 7 ay gibi uzun bir süre içerisinde de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler sadece okul ortamında değil, okul dışındaki sosyal ortamlarında da gözlemlenerek Türkiye toplumunda Suriyeli bir birey, bir öğrenci ve bir vatandaş olmanın hissiyatı araştırmacı tarafından öğrenciler ve ailelerin gözünden bütüncül bir yaklaşım ile görülmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme, gözlem ve saha notları yöntemleri kullanılmıştır. Birincil kaynak olan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmış olup 20 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla araştırmaya dahil olmayan öğrenciler ile pilot uygulaması yapılmıştır. Sistematiik bir şekilde planlanarak yapılan görüşmeler katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Bu yöntem ve usul ile 20 saatlik görüşme verisi toplanmıştır. Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı gözlem ve saha notlarıdır. Gözlem ve saha notları, araştırmacının konunun bütünlüğüne fayda sağlayacak noktaları gözden kaçırmamak amacıyla yapılandırılmamış şekilde aldığı notlardan oluşmaktadır. Bu notlar araştırmacı tarafından katılımcı gözlem yoluyla tutulmuştur. Hammersley ve Atkinson (1995)'ın belirttiği gibi, saha notları geleneksel olarak gözlem sırasında el yazısıyla tutulan önemli anları içeren yazılardır. Bu doğrultuda, araştırmacı dikkat çekici olaylara tanık olduğunda veya diyaloglar duyduğunda, hem katılımcı saha gözlemi sırasında el yazısıyla hem de gözlem sonrasında bilgisayarında çeşitli notlar almıştır. Verilerin analizini güçlendirmek amacıyla alınan bu saha notları, konunun bütünlüğünü kavramak ve önemli noktaları gözden kaçırmamak adına yapılandırılmamış bir biçimde alınmıştır.

Bu araştırmada elde edilen veriler söylem analizi yönteminin bir dalı olan etkileşimsel toplumdilbilim yaklaşımı (Gumperz, 2001) ile analiz edilmiştir. Etnografik veri toplama ile benzer şekilde, bu araştırmada da Gumperz (2001)'ın yaklaşımına bağlı kalınarak, içerik düzeyi analizi, kelime seçimleri ve sözdizimsel unsurlar gibi, üzerinde odaklanılmış ve dil kullanımındaki tekrar eden desenler ve organizasyonlar incelenmiştir. Her iki yaklaşım da tabandan veri toplama ve öznel yorumlamaya açık yöntemlerdir. Telaffuz ve prosodik detaylar bağlamsal dil kullanımını anlamaya katkıda bulunsa da bu detaylara gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen 20 saatlik ses kaydı verisinde doğrudan girilmemiştir. Bunun yerine, dil kullanımının sosyokültürel anlamlarla ilişkilendirilmesine odaklanılmış ve bağlamlaştırmanın yorumlama ve etkileşim üzerindeki etkisi

vurgulanmıştır. Görüşmeler arasından temsil kabiliyeti yüksek alıntılar yapılırken tonlamaları, vurguları, duraksamaları, tereddütleri daha doğru aktarabilmek amacıyla sembolleştirilerek yazıya aktarılmıştır. Bu ayrıntılı deşifreleme işleminde Fuller (2007)'in sembollerinden (bkz. Ek) yararlanılmıştır.

Bu araştırma için yayın etiğine uygun olarak İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 05/12/2022 tarihli 12 oturum sayılı 2022-12 karar numarasıyla izin alınmıştır. Ayrıca çalışmaya dahil olan tüm katılımcılar gönüllülük esasıyla dahil olmuşlar ve etik kurallar gereğince kendilerine bilgilendirme ve onam formu imzalatılmıştır. Diğer yandan katılımcıların özel adlarının takma isimler ile değiştirilmesi sureti ile katılımcıların etik hakları korunmuştur.

Verilerin Analizi

Suriyeli Çocukların Arapça ile Kurdukları İlişkinin İncelenmesi

Dilsel Topluluk ile İletişim İhtiyacı

Araştırmacının Suriyeli öğrencilere Arapça ile kurdukları ilişkilerinin boyutuna dair yönelttiği “*Arapça bilmek senin için önemli mi?*” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Alıntı 1

Münibe: Arapçayı bilmek senin için önemli mi Selman?

Selman: çünkü- aylemle ilişkilerim (.) bi de arkadaşlarımla {Arapça devam eder}

لازم أكون يعني- بعرف لغتي هي لغتي الأم (.) أنا هذا البلد ولدت فيها لازم أكون بعرف لغتي
(dilimi bilmem gerekir- o dil benim anadilim (.) ben o ülkede doğdum dilimi bilmem gerekir)

Selman, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Mayıs 2023

Alıntı 2

Münibe: Arapçayı biliyor olmak senin için önemli mi?

Macide: hı hı {evet anlamında}(...) ilk önce kendi dilim olduğu için- akrabalarımla- ailemle iletişim kurmak için (.) bi de Kur'an dili olduğu için

Macide, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Şubat 2023

Alıntı 3

Münibe: Arapçayı iyi biliyor olmak senin için önemli mi?

Hanan: kendimi- yani daha böyle güvende hissediyorum işte- KENDİ dilimi mesela bi gün diyelim ki- işte kendi ülkeme gittim Suriye'ye gittim orda da yani iletişim kurmam- yani- zor- zorlaşabilir

Hanan, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Aralık 2022

Dilsel topluluklar aynı dili konuşan kişilerin meydana getirdiği topluluk ya da aynı dilsel tutumları sergileyen kişilerin meydana getirdiği topluluklardır (Gumperz, 1968). Bu bağlamda Suriyeli öğrencilere yöneltilen “Arapça bilmek senin için önemli mi?” sorusuna verdikleri cevaplarda dilsel konumlanışlarını kendi dilsel toplulukları ile iletişim kurabilme üzerine inşa ettikleri görülmektedir. Bu durumu Alıntı 1’de Selman “ailemle ve arkadaşarımla ilişkilerim”, Alıntı 2’de Macide “akrabalarımı ve ailemle iletişim” diyerek onlarla olan sosyal bağlarını sürdürmenin dil aracılığıyla olacağının farkında olduklarını göstermektedir. Alıntı 1’de Selman’ın araştırmacının sorusuyla birlikte Türkçeden Arapçaya geçiş yapması, onun Arapça ile kurduğu derin ilişkiyi göstermektedir. Selman’ın “o dil benim anadilim” ifadesi, Arapça ile olan kimlik ve aidiyet hissini ön plana çıkarmaktadır. Yine aynı şekilde Selman’ın Arapça olarak dile getirdiği “ben o ülkede doğdum, dilimi bilmem gerekir” ifadesi, dilin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda mekânsal bir aidiyet hissi yaratan bir unsur olduğunu da göstermektedir. Alıntı 3’te ise Hanan, Macide ve Selman’ın bahsettiği dilin sosyal ilişkilerini sürdürmekteki rolünü “bir gün diyelim ki kendi ülkeye gittim” diyerek dile getirmektedir. Burada, Hanan’ın Arapça konuştuğunda kendini güvende hissettiğini söylemesi, onun duygusal dünyasında Arapçanın güçlü rolünü göstermektedir. Her ne kadar hem Türkçeyi hem de Arapçayı yetkinlikle konuşabilen ikidilli birisi olsa bile Arapçayı “kendi” dili olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin cevaplarında Arapça dil topluluğuna katılma arzusu kendini göstermektedir.

Arapça Konusunda Hissedilen Yetersizlik

Araştırmacının öğrencilere Arapça dil yeterliklerini değerlendirmeleri için sorduğu sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Alıntı 4

- Münibe: Şunu söyleyebilir misin kendini Arapça’da güçlü ve yeterli hissediyorsun?
- Macide: hı hı (.) ama çok fazla değil
- Münibe: neden çok fazla değil, nasıl?
- Macide: hani- mı (.) Arapça- yani- Türkiye’de işlediğimiz gibi Türkçe derslerinde kuralları öğretiyolar ya ben Arapçasını bilmiyorum- birinci sınıfta öğrenmiştim- ama tekrarlamadığım için- unuttum- hani diyolar ki *أُغْرِبْتُ كَلِمَةً- أُغْرِبْتُ جُمْلَةً* ‘على ذهب المكتبة’ (şu kelimeyi dilbilgisel olarak çözümler, ‘Ali kütüphaneye gitti’ cümlesini çözümler) bunu ben çözemiyorum yani {esefle gülümseyerek}

Macide, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Şubat 2023

Alıntı 5

- Münibe: Hanan kendini Arapça konuşurken rahat ifade edebiliyor musun yoksa zorlanıyor musun?
- Hanan: cık {hayır anlamında} hayır zorlanıyorum {esefle gülümseyerek} (...)

Münibe: kendini Arapçada güçlü ve yeterli hissediyor musun?
 Hanan: yani çok diyil biraz- sanki- yani yaşıma göre azmış gibi hissediyorum yani

Hanan, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Aralık 2022

Alıntı 6

Münibe: Arapçada kendini eksik hissettiğin noktalar var mı peki?
 Selman: evet (.) ııı okuma (.) ıııı (.) Arapça okurken yani- zorlanıyorum

Selman, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Mayıs 2023

Yukarıda öğrencilere Arapça dil seviyelerini değerlendirmeleri için sorulan sorulara verdikleri cevaplar alıntılanmaktadır. Alıntı 4'te Macide "*çok fazla değil*" ifadesi ile kendisini çok yeterli görmediğini ifade etmekte, Türkçe ile kıyaslayarak Arapça dilbilgisi eksikliğini dile getirmekte ve Arapça yeterince eğitim alamadığından şikâyet etmektedir. Alıntı 5'te Hanan "*zorlanıyorum*" ifadesi ile kendini Arapça rahat ifade edemediğini dile getirmekte, Arapça seviyesini açıklarken "yani çok diyil biraz sanki" ifadesi ile kararsız olduğunu göstermektedir. Yine Hanan yaşına göre azmış gibi hissediyorum" diyerek kendisini akranları ile kıyaslayarak yeterli görmediğini ifade etmektedir. Alıntı 6'da ise Selman "*okurken yani zorlanıyorum*" ifadesiyle okuma becerisindeki eksikliği dile getirmektedir. Bu cevaplara göre öğrenciler her ne kadar Arapçanın kendileri için iletişim açısından önemini dile getirmiş olsalar da kendilerini dilde tam olarak yeterli görmemektedirler.

Ailelerin Uyguladıkları Pratiklerin ve Destek Mekanizmalarının İncelenmesi

Suriyeli ailelerle olan görüşmelerde, çocuklarının Arapçayı koruma ve geliştirme süreçlerinde uyguladıkları pratikler hususunda uygulanan üç farklı yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerden ilki çocukların Pictes kapsamında okuldaki Arapça destekleme eğitimlerine gönderilmesidir. İkincisi, çocukların ailelerin yaşadıkları site içerisindeki ya da siteye yakın camilerde Suriyeli hocalar tarafından verilen Kur'an ve din ağırlıklı derslere gönderilmesidir. Üçüncü yöntemin ise çocukların vakıf, dernek gibi kuruluşlar tarafından verilen Kur'an ve din dersleri içerikli kurslara gönderilmesi olduğu görülmektedir. Arap kökenli ailelerin genelde camileri ve vakıfları, Türkmen kökenli ailelerin ise genelde okuldaki destek eğitimlerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu araştırmanın katılımcılarından 4 öğrenci okuldaki derslere, 2 öğrenci camilerdeki derslere, 2 öğrenci bir derneğin kurslarına katılmakta, 1 öğrenci ise hiçbir takviye dersine katılmamaktadır.

Formel Destek Mekanizmaları: Pictes Projesi Kapsamındaki Arapça Destekleme Eğitimleri

Arapça destekleme eğitimlerinin resmi yapısı hakkında ayrıntılı bilgi mevcut bu makalenin literatür taraması kısmında aktarılmıştır. Bu bölümde ise araştırmanın yürütüldüğü sınıfın yapısı, katılımcıların eğitimleri tercih etme ve etmeme nedenleri, ailelerin derslerden beklentileri ve önerileri, kurumdaki destek eğitimi veren öğretmen

görüşleri incelenecektir. Bu araştırma kapsamında incelenen Arapça destekleme eğitimi 2022-2023 eğitim öğretim döneminde 6. sınıflar için açılmış olan destek eğitimi öğrencileri ile yürütülmüştür.

Ülkeleri dışında yaşayanlar için anadilin öğrenilmesinde aile en önemli ortam olsa da (Sallabaş ve Tekin, 2022), ailenin gayretlerinin tek başına yeterli olmadığından dolayı desteklenmesi gerekmektedir (Uluer ve Haznedar, 2022). Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut okulda resmi olarak herhangi bir seviyeden Arapça destek eğitimi sınıfı açılabilmesi için en az 10 öğrencinin talepte bulunması gerekmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü sınıf ise 6. sınıf seviyesinde 10 Suriyeli öğrencinin kayıtlı olduğu bir sınıftır. Öğrencilerden sadece 2'si Suriyeli Arap kökenli öğrenci olup diğer öğrenciler Suriyeli Türkmen kökenli öğrencilerdir. Türkmen kökenli öğrenciler hem evdeki aile ortamında Arapça kullanmadıkları hem de Arapça eğitim alma imkanına sahip olmadıkları için Arapça dil becerilerinin Arap kökenli Suriyeli öğrencilere göre çok daha düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Bu arka plan farklılıklarının bilinmesi, uygulanacak programların içeriğinin belirlenmesi açısından son derece önem arz etmektedir. Çünkü dil öğrenim süreçlerinde hedef kitlelerin farklı özellikleri, koşulları ve tecrübelerinin dikkate alınması, miras dili öğrenecek olan göçmen ve azınlık grupların kendilerine has durumlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Ergüt ve Baş, 2021). Bu bilgiler ışığında, pek çok ülkede var olan etnik ve dilsel çeşitlilik Suriyeli öğrenciler içinde de mevcuttur ve Arapça destekleme eğitimlerine katılan etnik köken olarak Türkmen veya Kürt kökenli Suriyeli öğrencilerin tümü için Arapçayı miras dil olarak aynı statüde kabul etmek mümkün olmamaktadır. Bu durum, farklı dilsel ve etnik kökenden gelen Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıfın yapısını karmaşık hale getirmekte ve tek tip Arapça eğitiminin tüm öğrencileri kapsamamasını zorlaştırmaktadır. Neticede, Arapça destekleme eğitimine katılan mevcut sınıfa kayıtlı Türkmen ve Arap kökenli Suriyeli öğrenci grubu arasında ciddi seviye farkı ortaya çıkmakta ve bu sebeple de Arap kökenli öğrenciler hem genelde eğitimleri tercih etmemekte hem de eğitime katıldıktan bir süre sonra derslerden sıkılmakta ve eğitimi bırakma eğilimi gösterebilmektedirler. Bu sebeple, mevcut makalede yalnızca Arap kökenli ve anadili Arapça olan Suriyeli öğrencilere yer verilmiştir.

Katılımcılardan Selman'ın annesi çocuğunu okuldaki destek eğitimlerine göndermemektedir ve Suriyelilerin ihtiyacı olan Arapça derslerin niteliğine dair, dersleri kimlerin vermesi gerektiğine dair görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Alıntı 7

- | | |
|---|--------------|
| ماذا ممكن أن يُفعل للسوريين؟ | 1]مُنِيْبَة: |
| المدارس التركية (.) أن يكون حصص خاصة للسوريين أو للعرب بشكل عام من العرب | 2/لأم: |
| للعراقيين الليبيين يوجد كثير من اليمن- نحتاج الى مدرسين- معتمدين- خاصين يجيدون | 3 |
| اللغة العربية بطلاقة يشجعونهم على المطالعة- والقراءة- والكتابة- وتعليم الإعراب- | 4 |
| تعليم- الشعر والأدب-يعني نحتاج هذا | 5 |
| هل تفضلون العرب؟ | 6]مُنِيْبَة: |
| طبعاً العرب أفضل من الأتراك- هم أهل اللغة (...) | 7/لأم: |

1 Münibe: Suriyeliler için ne yapılmalı?

- 2 Anne: Türk okullarında (.) Suriyeliler ya da Araplara özel dersler olmalı
 3 çünkü Libyalılar için- Iraklılar için- çok Yemenliler var onlar için
 4 Arapçayı iyi bilen güvenilir hocalara ihtiyacımız var çocukları
 5 okumaya- yazmaya teşvik edecek- dil bilgisi öğretecek- şiir-edebiyat
 6 öğretecek- hocalar buna ihtiyacımız var.
 7 Münibe: Arap hocaları mı tercih ediyorsunuz?
 8 Anne: tabi ki Türklerden daha iyi Araplar daha iyi- onlar o dilin sahipleri

Selman'ın annesi, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Selman'ın annesi çözüm önerisi olarak satır 2, 3 ve 4'te Türk okullarında anadili Arapça olan öğrencilerin geneli için Arapça destekleme eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır. Satır 5 ve 6'da derslerinin içeriğinin dil bilgisi, şiir ve edebiyat gibi konuları da içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Selman'ın annesi satır 8'de Arapça derslerinin Araplar tarafından verilmesinin daha iyi olacağı fikrini paylaşmaktadır. Bu kapsamda, mevcut okulda Türk Arapça öğretmenleri tarafından sunulan Arapça eğitime dolaylı yoldan karşı çıkmakta ve Arapçanın anadili Arapça olan bir öğretmen tarafından öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Peyton vd., (2001)'a göre miras dilde zaten bir geçmişi olan öğrencilere dil öğretmek ilk bakışta kolay görünse de daha yakından incelendiğinde işin daha karmaşık olduğu anlaşılmakta olup miras dil öğrenen grupların anadillerine ve kültürlerine tutumları, dil yeterlilikleri ve kimliksel konumlanışları bakımından büyük farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla miras dil öğrenenlerin ihtiyaçları yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçlarından da farklılık gösterebilmektedir ve bu kapsamda Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda eğitim almış bir Arapça öğretmenin miras dil olarak Arapça öğretilmesi konusunda yetkinliği oldukça kısıtlı olabilmektedir. Selman'ın annesinin istekleri de bu görüşü desteklemektedir. Neticede, yukarıda da belirtildiği gibi, Arap kökenli Suriyeli öğrenciler için okulda aldıkları Arapça eğitimini içerik ve dersi veren öğretmenin kimliği açısından sorgulamakta ve bu nedenle de okuldaki Arapça kurslarına çoğunlukla katılmamaktadırlar.

Ailelerle yapılan görüşmelerde verilecek Arapça eğitimlerin kimler tarafından ve ne tür içeriklerle verilmesi gerektiğine dair yöneltilen soruya bir diğer katılımcı olan Reşide'nin annesinin cevabı ise şu şekildedir:

Alıntı 8

- 1 منيبيّة: من لازم يدرس العربية الأتراك أم العرب؟
 2/أم: لازم يدرسوا العرب (... نحن هون حضرنا دروس قرآن عنا هون أترك هم عم يعطون
 3 دروس
 4 القرآن يعني بده تصليح (.) ما تقبلوا أنه نحن نصلحن (...)
 5 منيبيّة: في المسجد؟
 6/أم: لا - بالبيت فاتحة واحدة- هون بتدرس القرآن عنا بالضبعة
 7 منيبيّة: يعني هي تركية؟
 8/أم: هي تركية تدرسنا
 9 منيبيّة: مشان هيك لازم تدرس العرب؟

نعم (.) لازم تدرس العرب 10/ألم:

- 1 Münibe: Arapça derslerini kim vermeli Türkler mi, Araplar mı?
 2 Anne: Araplar vermeli (...) biz burada Kur'an derslerine katıldık, burada
 3 Türkler Kur'an dersi veriyor DÜZELTMEK gerekiyor, biz hocayı
 4 düzeltmek istedik kabul etmedi
 5 Münibe: Camide mi?
 6 Anne: Hayır evde, burada mahallede bir kadın evini açmış Kur'an dersi
 7 veriyor
 8 Münibe: Yani o Türk?
 9 Anne: Türk bize ders veriyor.
 10 Münibe: Bu nedenle mi Araplar ders vermeli?
 11 Anne: evet (.) Araplar ders vermeli

Reşide'nin annesi, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Reşide'nin annesi satır 2'de Arapça derslerinin Araplar tarafından verilmesinin daha doğru olacağını ifade etmektedir. Bu görüşünü satır 2, 3 ve 4'te Türklerin verdiği Kur'an derslerine katıldığını ve Kur'an derslerinde Türk hoca'nın Arapçayı yanlış okuduğunu, hocayı düzeltmek istediğini ancak hoca'nın bunu kabul etmediğini ifade etmektedir. Bir önceki alıntıda olduğu gibi, Reşide'nin annesi de Arapça derslerinin Araplar tarafından verilmesi gerektiğini savunarak, dilsel otorite ve güven konusunda Türk öğretmenlerine şüphe ile yaklaşmaktadır. Anne, Arapçanın doğru öğretilmesi konusunda hassasiyet göstererek, Arapça öğretiminin anadil konuşucuları tarafından yapılmasını savunmaktadır. Bu tutum genel olarak röportaj yapılan diğer anneler tarafından da genel olarak savunulmaktadır. Neticede, Suriyeli anneler genel olarak Arapçayı kendilerine ait bir dil olarak görmekte ve öteki olarak konumlandıkları Türk öğretmenlerden bu dili öğrenmek konusunda direnç göstermektedirler.

Bu araştırmanın yürütüldüğü 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde, mevcut araştırmanın yürütücüsü 6. Sınıf seviyesinde Arapça destekleme eğitimini verirken okulda görevli yapan diğer Arapça öğretmeni de 5. Sınıf seviyesinde Arapça destekleme eğitimi vermiştir. Araştırma kapsamında kendisinin eğitimlerle ve proje ile ilgili görüşleri alınmıştır. Arapça öğretmeni dersler ve proje hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Alıntı 9

- 1 Münibe: hocam Pictes programı kapsamında Suriyeli öğrencilere Arapça
 2 destekleme eğitimleri verdin- nasıl geçti çalışmalar?
 3 Arapça Öğrt: çalışmalar biraz sıkıcıydı (.) ıh yani şöyle- öğrenciler hep Arap
 4 oldukları için- Araplar da derse gelip şey diyorlardı- hocam biz
 5 biliyoruz bunu (.) bunun için mi geliyoruz kursa deyip- sayılar sona
 6 doğru hep düştü
 (...)

- 7 Münibe: Hocam sence programın olumlu yönleri neler olumsuz yönleri neler?
- 8 Arapça Öğrt: olumlu yönünü çok bilemeyeceğim ama {gülümseyerek} bence
- 9 olumsuz yönleri- Araplara Arapça dersini vermek (.) bana göre
- 10 olumlu yönü- yok (.) ama olumsuz yönü işte dediğim gibi Araplara
- 11 Arapça dersi vermek çok mantıksızdı- okul içerisinde bütün Türkler
- 12 benden hep şey dedi hocam biz zaten yazamıyoruz okuyamıyoruz
- 13 neden Araplara veriyorsunuz kursu biz katılmak istiyoruz dediler
- 14 Münibe: Sence Araplara Arapça dersi vermek saçma mı?
- 15 Arapça Öğrt: çok saçma (.) yani bence Türkçeyi almaları gerekiyo- bi de
- 16 farklılıkları görüyorlar evet biz buna böyle DEMİYORUZ (.) hadi
- 17 diyorum o sizin konuşma dilinizde bu konuşma dili sizin bildiğiniz
- 18 Münibe: bu seni rahatsız mı ediyor?
- 19 Arapça Öğrt: ben bunu normal dersimde de yaşıyorum- kurslarda da çok
- 20 yaşıyorum evet (.) okuduğumda ya da bi kelimenin anlamını
- 21 söylediğimde öğretmen kelimesi en basitinden hocam biz öğretmene
- 22 bunu DEMİYORUZ- biz bunu diyoruz- diyorum ki o da deniliyor
- 23 onda sıkıntı yok ama çocuk inatla BASKI uyguluyor biz bunu
- 24 diyoruz bunu kullanıcam ben diye

Okul Arapça Öğretmeni, Röportaj – Mayıs 2023

Okul Arapça öğretmeni satır 3'te derslerin genel olarak sıkıcı geçtiğini, satır 4,5 ve 6'da ise öğrencilerin ders içeriklerini basit bulduğu için bir süre sonra gelmeyi bıraktıklarını ifade etmektedir. Satır 8'de Arapça destekleme eğitim programına dair Arapça öğretmenin herhangi bir olumlu yön bulamaması kendisinin de bu kapsamda verilen eğitimler konusunda güvensiz hissettiğine işaret etmektedir. Keza, satır 9'da "Araplara Arapça dersini vermek" hususu Suriyeli veliler gibi Arapça öğretmenin kendisini de rahatsız etmekte bu durumu "*mantıksız*" (satır 11) olarak dile getirmektedir. Satır 11, 12 ve 13'te dile getirdiği Türk öğrencilerin kendisinden Arapça dersi alma isteği, Arapça öğretmenin de normal şartlarda kendisinden beklenen hizmetin bu olduğunu göstermektedir. Türk öğrencilerle bu diyalogunu bu bağlamda dile getirmeyi seçerek öğretmen kendisinin de bu yönde bir beklentisi olduğunu ima etmektedir. Diğer yandan Arapça öğretmeni satır 15'te Araplara Arapça dersi vermenin "çok saçma" olduğunu ifade etmektedir. Onun bu yorumu eğitimleri gereksiz gördüğüne işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin farklı etnik kökenli öğrencilerin anadili ya da miras dili destek eğitimi almasını önemsiz bulduğu ve Suriyeli çocuklara miras dil olarak Arapça öğretmek konusunda hazırbulunuşluğunun olmadığı görülmektedir. Yine satır 15'te, öğretmen Suriyeli öğrencilerin Arapça yerine Türkçe eğitimi alması gerektiğini savunmaktadır. Satır 16'da sınıftaki anadili Arapça olan öğrencilerin öğrettiği kavramlara "*biz buna böyle demiyoruz*" diyerek karşı çıktığını ancak öğretmenin standart Arapça ile günlük Arapça arasındaki farklılığa ikna edemediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenin Arapça bilgisinin Arap öğrenciler tarafından da sorgulandığını göstermektedir. Keza aynı durumu satır 19 ile 23

arasında da öğretmen tekrar etmektedir. Sınıflarda görülen bu durum bir ölçüde Arapçanın iki değişkelilik durumundan kaynaklanmakta olup öğrenciler aile içerisinde yakın çevrelerinde Suriye lehçesi kullandıkları ve duydukları için okulda karşılaştıkları standart Arapça onları zaman zaman şaşırtabilmekte öğretmenlerle satır 20-23'teki gibi tartışma ve diyaloglara girebilmektedirler. Bu tartışmalar zaman zaman öğretmenlerde de moral ve motivasyon bozukluğuna yol açabilmektedir. Bir yandan da, öğretmenin, öğrencilerin ısrarla baskı uyguladığını (satır 23) ifade etmesi öğrencilerin, dilsel kimlikleri konusunda kendilerini öğretmene karşı üstün ve yetkin hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple, öğretmenin sunduğu bilgiyi reddetme eğilimde oldukları gözükmektedir. Bu durum ise, dilin bireyin kimliği üzerindeki etkisini göstermektedir.

Bunlarla birlikte, Arapça destekleme eğitimlerinin yürütülmesinde karşılaşılan bazı teknik problemler de bulunmaktadır. Eğitimlere kayıt olabilmek için Suriye vatandaşı olmak gerekmekte olup, öğrenciler geçici kimlik kartlarında mevcut bulunan kimlik numaralarıyla kayıt yaptırılabilir. Fakat Suriyeli öğrencilerin bir kısmı Türk vatandaşı oldukları için T.C. kimlik kartı numarası taşımaktadırlar. Bu öğrenciler Suriyeli olmasına rağmen Türk vatandaşlığına geçtikleri için eğitimlere kayıt yaptıramamışlardır. Bu durum çoğu zaman gerekli sayı sağlanamadığı için ders almak isteyen öğrenciler için de sınıf açılmamasına sebep olmuştur. Arapça destekleme eğitimlerinin ilerleyen yıllarda daha sağlıklı yürütülebilmesi için bu dersleri miras dili ve yabancı dil olarak alan Suriyeli öğrenciler ile miras dil ve anadili olarak alan Suriyeli öğrenci gruplarının ayrılabilmesi ve her iki farklı grup için uygun ders kitapları ve materyalleri sağlanabilmesinin eğitimlerin verimliliğini artıracakı düşünülmektedir. Öğretmenlere ders içerikleri ve materyalleri konusunda herhangi bir destek ve yönlendirmede bulunulmamakta olup, elde olan kitaplarınsa her iki grubun da ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmadığı görülmektedir. Tüm bu sebepler, Suriyeli ailelerin bir sonraki kısımda tartışılacak olan vakıf ve camiler gibi informal destek mekanizmaları arayışına girmelerine ve Arapça öğrenme hususunda ülkenin resmi eğitim sisteminden çıkmalarına sebep olmaktadır.

İnformel Destek Mekanizmaları

Suriyeli aileler, çocuklarına Arapça konusunda destek sağlamak amacıyla, onları vakıf, dernek gibi kuruluşlar tarafından verilen Kur'an ve din dersleri içerikli kurslara göndermektedirler. Bu araştırmanın katılımcılarından olan Suriyeli Arap öğrencilerden ikisi bu tarz bir kursta eğitim almakta olup okulda verilen Arapça destekleme eğitimine katılmamayı tercih etmişlerdir. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından okul dışı bu informal destek mekanizmalarını yakından tanımak adına kursa ziyaretler gerçekleştirilmiş, saha gözlemleri yapılmış ve yetkililerle görüşülmüştür. Kursta hem Kuran hem de Arapça dersleri verilmektedir. Arapça derslerinde Arap devlet okullarında okutulan müfredatın kitapları okutulmaktadır. Kuran derslerinin içeriğinde öğrencilere Kur'an ezberletilmekte öğrencilerin hataları hocalar tarafından düzeltilmektedir. Derslerde ezberin yanı sıra ayetlerin anlamları, içerikleri de tefsir edilmektedir. Kurs müdiresi ailelerin çocukları kursa gönderme nedenleri ve öğrencilerin Arapça dil seviyeleri hakkında şunları ifade etmiştir:

Alıntı 10

1	منية: طلابكم ما مستواهم في اللغة العربية خصوصا السوريين؟
2	المديرة: هم يأتون لنا تقريبا بمستوى يعتبر صفر (.) صحيح يتحدثون اللغة العربية- لكن هل يستطيع أن يقرأ اللغة العربية؟- لا- لأنه لا يعرف الحروف وكيف يقرأ يعني- فربما يكون هو في الصف فعليا في الصف الخامس- أو السادس- ويأتي الى المؤسسة يبدأ من الصف الأول كلغة عربية- لكي يأخذ الحروف من البداية (.) والحمد لله نسبة الاستعادة يعني من برنامج اللغة العربية لطلابنا يخرجون بنسبة 80 إلى 90% ما شاء الله- يعني يستطيعون القراءة والكتابة

- 1 Münibe: öğrencilerinizin Arapça seviyesi nasıl özellikle de Suriyelilerin?
 2 Müdire: bize neredeyse SIFIR seviyesinde geliyorlar (.) doğru Arapça
 3 konuşabiliyorlar- ama Arapçayı okuyabiliyor mu?- hayır- çünkü
 4 harfleri bilmiyor nasıl okusun yani- bize geldiğinde belki üst
 5 sınıflarda oluyor 5. sınıfta- 6. sınıfta oluyor- ama Arapça olarak 1.
 6 sınıftan başlıyor ve harfleri en başından öğreniyor (.) çok şükür
 7 Arapça programımızdan %80 %90 oranında istifade ederek
 8 ayırıyorlar maşallah- ve okuyup yazabiliyorlar

Vakıf Müdiresi, Röportaj – Nisan 2023

Alıntı 10'da kurs müdiresine öğrencilerin dil seviyesi sorulduğunda satır 2'de kursa "neredeyse sıfır" seviyesinde geldiklerini ifade etmektedir. Bu ifade öğrencilerin Arapça eğitimlere duydukları ihtiyacın fark edilmesi açısından son derece önemlidir. Satır 3 ve 4'te konuşabildiklerini ama harfleri bilmedikleri için okuyamadıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Arapçayı konuşuyor olmaları dili okur-yazarlık seviyesinde bildikleri anlamına gelmemekte aksine bu konuda desteğe ihtiyaç duymakta oldukları görülmektedir. Ayrıca müdire satır 4-6 arasında öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıf seviyelerinde olmalarına rağmen Arapça seviyelerinin birinci sınıf seviyesinde olduğunu dile getirmektedir.

Suriyeli ailelerin çocuklarına Arapça destek sağlamak amacıyla başvurdukları informal yöntemlerden bir diğeri de çocukların ailelerin yaşadıkları site içerisindeki ya da siteye yakın camilerde Suriyeli hocalar tarafından verilen Kur'an ve din ağırlıklı derslere gönderilmeleridir.

Bu araştırmanın katılımcılarından 2 Suriyeli Arap öğrencinin de bu şekilde verilen cami derslerine gittiği ve okulda verilen destekleme eğitimine katılmadığı fark edilmiştir. Katılımcılardan Selman'ın annesi cami derslerinin içeriği ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Alıntı 11

1	منية: كيف تجدین مستوى أولادك باللغة العربية؟
2	الأم: رديء جدا
3	وترسلينهم الى المسجد؟

- 4/أُم: أرسلهم إلى المسجد (...) يعطونهم فقط القرآن- أولادي يعرفون يقرؤون القرآن الكريم (.)
5 ولكن لا يوجد عندهم رغبة في قراءة الكتب
6 منيية: بالعربي؟
7/أُم: بالعربي.
8 منيية: ما السبب برأيك؟
9/أُم: القرآن مشكل (. الكتب غير مشكلة (. لا يفهمون (. هنا إذا كان كلام مشكل- يستطيع
10 القراءة أما في الكتب لا يوجد تشكيل (. تمام- ولا يوجد مثلاً بناء

- 1 Münibe: çocuklarının Arapça seviyesini nasıl buluyorsun?
2 Anne: çok düşük
3 Münibe: ve onları camiye gönderiyorsun?
4 Anne: camiye gönderiyorum (...) orada sadece Kur'an dersi- veriyorlar
5 çocuklarım Kur'an-ı Kerim okumayı biliyorlar (. AMA KİTAP
6 OKUMA İSTEKLERİ YOK
7 Münibe: Arapça?
8 Anne: Arapça
9 Münibe: sence bunun sebebi ne?
10 Anne: Kur'an'da hareketler var (. ama kitaplarda hareketler yok (.
11 ANLAMİYORLAR (. eğer hareketler varsa- okuyabiliyorlar ama
12 kitaplarda hareketler yok (. tamam mı- Kur'an'da dil yapısını
13 bilmeye de gerek yok

Selman'ın annesi, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Selman'ın annesi satır 2'de Selman'ın Arapça seviyesini 'çok düşük' olarak ifade etmektedir. Satır 4'te bu eksiği gidermek için onu camideki derslere gönderdiğini söylemektedir. Ancak satır 10, 11 ve 12'de Kuran okumanın normal Arapça kitap okuma becerisini geliştirmediğini dile getirmekte, çocuklarının Kur'an okuyabilseler dahi normal kitapları okuyamadıklarını, özellikle de satır 11'de anlamadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca satır 12 ve 13'te dilin yapısını bilmeden de Kur'an okunabileceğini ifade etmesi önemlidir. Çünkü Selma'nın annesi dışında bu çalışma kapsamında görüşme yapılan aileler çocuklarının Kur'an eğitimi alması ile Arapça öğrenebileceğini düşünmektedirler. Ancak bu alıntıda da görüldüğü gibi Kur'an eğitimi almak dil yapısını ve dilin gramer bilgisini öğrenmeden Arapça öğrenmek konusunda yeterli olmamaktadır.

Selman gibi araştırmamanın katılımcılarından bir diğer öğrenci olan Macide'nin de aynı sitede oturduğu ve sitenin camisindeki derslere katıldığı tespit edilince camiye ziyaretlerde bulunulmuş derslere katılarak dersleri veren hocalarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Camide Arapça dersi veren hocalardan biri derslere neden ihtiyaç duyulduğu ve derslerin nasıl başladığına dair şunları söylemiştir:

Alıntı 12

- 1 منيية: كيف بدأت دروس هنا هل تتذكرون؟ هل كنت موجودة منذ البداية؟
2 مدرسة: نعم منذ البداية- منذ البداية- بحثنا عن المسجد- وكان في- عبارة عن مسجد صغير جدا-

تعرفنا على الأمهات العرب هنا (.) ووضعوا أولادهم في المدارس التركية (.) حرموا اللغة	3
العربية- في المدارس التركية لا يوجد لغة عربية- إلا إمام خطيب يوجد- يوجد المبادئ-	4
عندما تضعين أطفالك في إمام خطيب هم كانوا مثلاً بعض الأطفال في صفوف مختلفة-	5
وهم صف الخامس والساد والسابع أعادوا لهم الصفر (.) بدؤوا من الأحرف (.) وهنا	6
ضاعت عليهم يعني هم يعرفونها ويشعرون بالملل خلال المدرسة (.) لا يحبون يعني هم	7
متقدمين بعض الأطفال متقدمين (.) بعض الأطفال الذين نشأوا هنا وولدوا- هنا حرموا	8
اللغة العربية من القراءة والكتابة- بعضهم لا لا غير مسجلين في إمام خطيب مسجلين في	9
المدارس الحكومية العامة (.) فلا يعرفون يكتبون العربية- لا يعرفون يقرؤون العربية-	10
فقط يتكلمون (.) فقلنا نحن أنا قلنا للمشرفة لماذا لا ندرسهم اللغة العربية- تكاد تندثر-	11
يعني من القراءة والكتابة (.) أنا أعرف مبادئ اللغة العربية القاعدة النورانية والجزء	12
الرشيدي تعلمتهم يعني تعلمتهم وأعطيتهم قالت لا بأس اجعلي لهم حصّة- بشكل متواصل	13
والحمد لله (...)	14

- 1 Münibe: Burada dersler nasıl başladı hatırlıyor musun? En başından beri var
2 mıydın?
- 3 Hoca: evet en başından beri- en başından beri- bir cami aradık ve çok
4 küçük bir cami vardı- burada Arap annelerle tanıştık (.) onlar
5 çocuklarını Türk okullarına kaydettirmişlerdi (.) çocuklar Türk
6 okullarında Arapçadan mahrum kaldılar çünkü Arapça yok- sadece
7 İmam Hatiplerde var- temel olarak var- çocuklarını imam hatibe
8 kaydettirdiğinde de onlar mesela bazı çocuklar farklı sınıflarda
9 oluyor- beşinci altıncı yedinci sınıf onları SIFIR noktasına
10 döndürüyorlar ve harflerden başlıyorlar (.) bu noktada onlar için
11 kayıp oluyor çünkü onlar onu biliyor ve sıkılıyorlar okulda (.)
12 sevmiyorlar yani onlar ilerde bazı çocuklar ilerde burada büyüyen
13 burada doğan bazı çocuklar Arapça okuma yazmadan mahrum
14 oldular bazıları İmam Hatip okullarında da değil normal devlet
15 okullarında Arapça yazmayı bilmiyorlar Arapça okumayı
16 bilmiyorlar sadece konuşuyorlar (.) ve biz dedik ki ben buradaki
17 sorumlu hocaya dedim ki neden onlara Arapça ders vermiyoruz
18 dedim- neredeyse yok olacak- ben Arapçanın temel kurallarını
19 biliyorum Kaide En-Nuraniyye ve Er-Reşidi {camide okutulan
20 kitaplar} kitaplarını öğrendim ders verebilirim dedim ve bana olur
21 böyle devamlı bir ders verebilirsin dedi ve çok şükür (...)

Suriyeli Cami Hocası, Röportaj- Mart 2024

Yukarıdaki alıntıda satır 5 ve 6'da derslerin başlama nedenini Suriyeli çocukların Türk okullarında Arapçadan mahrum kalması olarak açıklamaktadır. Satır 4'te Arap annelerle tanıştığını belirterek aslında derslerin aileler arasında görülen ve fark edilen bir

ihtiyaca binaen başladığına işaret etmektedir. Diğer yandan satır 7 ve 11 arasında imam hatip okullarındaki Arapça eğitimlerinin öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığını, öğrencilerin seviyesine uygun ders yapılmadığı için öğrencilerin derslerde sıkıldığını dile getirmektedir. Satır 18'de ise Arapça için *"neredeyse yok olacak"* diyerek, bu endişeyle dersleri vermeye başladıklarını açıklamaktadır. Hoca satır 19'da camide okutulan kitapların isimlerini de belirtmektedir. Bu kitaplar incelendiğinde kitap içeriklerinin Arap alfabesini, Arap harflerinin okunmasını sağlayan hareke sistemini, harflerin yazılış ve okunuşlarını öğreten kitaplar olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci ailelerin, çocuklarının miras dili olan Arapçayı sürdürme hususundaki tutum ve pratikleri ele alınmıştır. Araştırma, ebeveynlerin çocuklarının Arapça dil becerilerini koruma konusundaki tutumlarına, uygulamalarına ve karşılaştıkları zorluklara odaklanmıştır. Bunu yaparken, Suriyeli öğrencilerin Arapça ile kurdukları ilişki onlarla yapılan görüşmelerle incelenmiş, okul öğretmenlerinden cami hocalarına ve Arap vakıflarına kadar sahada gözlemler ve görüşmeler yapılmıştır. Suriyeli aileler ve çocuklarının Millî Eğitim Bakanlığı okullarında sunulan Arapça destekleme eğitimleri yerine informel mekanizmalardan destek almayı seçmelerinin nedenleri çok boyutlu olarak ele alınmaya çalışılmış ve bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı'nın Arapça destekleme eğitimi konusundaki dil politikası ve sunulan eğitimlerinin ailelerin çabalarıyla ne ölçüde örtüştüğü tartışılmıştır. Öğrenci, veli ve öğretmen röportajları, saha gözlemleri ve sınıf gözlemleri ile elde edilen veriler, 'ailelerin ve çocukların Arapça ile kurdukları ilişkinin incelenmesi' ve 'ailelerin uyguladıkları pratiklerin ve destek mekanizmalarının formel ve informel olarak incelenmesi' olmak üzere iki ana başlık altında söylem analizi yoluyla analiz edilerek sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında Arapça destekleme eğitimleri ile ilgili bir dizi bulgu tespit edilmiştir. Öncelikle eğitimlerin bir kesim Suriyeli öğrencinin ihtiyacını karşılarken önemli bir kesimin ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler Arapça destekleme eğitimlerini verimli bularak katılırken, Arap kökenli öğrencilerin genellikle bu eğitimleri tercih etmediği gözlemlenmiştir. Bunun nedeni ise eğitimlerin Arapça dil seviyeleri düşük olan Türkmen öğrenciler için uygun olması ancak Arap kökenli öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları için yetersiz kalmasıdır. Yabancı dil olarak Arapça öğretilmesi konusunda ihtisaslı öğretmenler Arapçayı bu derslerde Suriyeli öğrencilere de bu şekilde sunma eğiliminde olmuş ve bu sebeple Arapçayı bir nevi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Türkmen öğrenciler bu eğitimlerden faydalanırlarken Arapçayı anadil olarak konuşan Suriyeli Arap öğrenciler için bu eğitim fayda konusunda eksik kalmıştır. Ayrıca, Arapçanın miras dil olarak öğretilmesi hususundaki hedef öğrencilere yönelik hazırlanmış eğitim materyalleri eksikliği meselesi, verilen eğitimin Suriyeli Arap ailelerdeki beklentileri ve ihtiyaçları tam olarak karşılayamaması, T.C. vatandaşlığına geçmiş Suriyeli öğrencilerin derse kayıt hakkının olmaması, MEB'de çalışan Arapça öğretmenlerinin miras dil olarak Arapça eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları ve bu konuda desteklenmemeleri Arapça

destekleme eğitimlerinin hedeflerine ulaşması konusunda engel teşkil etmiştir. Blackledge ve Creese (2010), sadece öğrencilerin değil, ailelerinin de kendileriyle beraber getirdikleri dilsel ve kültürel inanışlarla dil kavramını yeniden şekillendirdiklerini ve kurumsal olarak kendilerine atfedilen miras kültürden daha karmaşık kimlikleri göç sonrası süreçte müzakere ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, stabil bir miras kimlikten söz etmenin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır; bu sebeple, verilecek miras dil eğitiminin muhatapları ile görüşülerek beklentilere uygun bir şekilde planlanması esas olmalıdır. Keza, bu çalışma hem aileler hem öğrenciler hem de öğretmenler arasındaki farklı dilsel kimlik, beklenti ve pratiklerin dil öğretimi sürecinde güç dinamikleri açısından da çatışmalara yol açabileceğini ortaya koymuştur (bkz. Alıntı 9). Neticede, bu saha araştırması, dil öğretimi için hazırlanan programların, aile ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak hazırlanmasının önemini göstermiştir. Aksi takdirde eğitimlerden elde edilmesi beklenen verimin alınmadığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışma, bahse konu sebeplerden de kaynaklı olarak, Suriyeli ailelerin çoğunluğunun çocuklarının Arapça dil seviyesinin iyileşmesi ve gelişmesi için uygun pratikler ve destek mekanizmaları arayışında olduklarını ve bu ihtiyaçlarını çoğunlukla informal kanallar aracılığıyla giderme yolunu seçtiklerini ortaya koymuştur. Zira bu araştırmada odaklanılan 5 Arap kökenli Suriyeli öğrenciden 4'ünün aileleri tarafından informal eğitim mekanizmalarına yönlendirildiği tespit edilmiştir (bkz. Alıntı 10, 11). Bu eğitimler cami ve bazı vakıflarda sunulan Arapça eğitimleridir. Göçmen kimliklerinin inşasında toplumsal hafızanın diri tutulmasını sağlayan mekân ve çevrenin önemine vurgu yapan Bezci (2021), aile ortamı, kahvehane, cami, cemevi, düğün vs. gibi toplantı ortamlarının öneminin büyük olduğunu belirtmektedir. Site içerisindeki bir caminin Suriyeliler ve diğer Arap toplulukları tarafından eğitim amaçlı kullanılıyor olmasını göçmen ve etnik grupların oluşturdukları toplulukların etkileşiminden kaynaklanan bir sonuç olarak da değerlendirmek mümkündür. Çünkü etnik gruplar bir topluluk oluşturduklarında özel ve kamusal alanların farklı kullanımıyla kendini gösteren kendi mahallelerini inşa ederler (Castles ve Miller, 2008). Yine Castells (2006)'e göre, kültürel cemaatler kimlik kaynağı olarak ortaya çıkma özelliğine sahiptirler ve bireyler toplumsal parçalanmalara direnmek ve aidiyet duygusu ortaya çıkarmak amacıyla cemaat kimliği ve kültürel kimlik ortaya çıkaran cemaatlerde toplanma eğilimindedirler. Site içerisinde yoğun Arap etnik kimliğinin varlığı da bu mahallenin bu motivasyonla oluşturulduğuna işaret etmektedir. Bu mahalledeki kamusal bir alan olan caminin de Arap cemaatin kendi ihtiyaçlarına binaen farklı bir şekilde kullandığı bir alan haline gelmiş olduğu, bu çalışmada detaylandırıldığı gibi, görülmüştür.

Diğer yandan Suriyeli öğrencilerin Arapçaya aile, akraba ve yakın çevreleriyle yani kendi dilsel topluluklarıyla ilişkilerini sürdürebilmeleri ve ülkelerinin dili olması üzerinden önem attettikleri sunucuna ulaşılmıştır (bkz. Alıntı 1, 2, 3). Çünkü dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, tarihin, kimliğin ve kültürel mirasın önemli bir taşıyıcısı, göstergesi (Pierce, 1955) ve aynı zamanda var edicisidir (Bakhtin, 1981). Miras dil konuşucuları açısından miras dilin önemi ise onların kimlikleriyle olan yakın ilişkisinden ileri gelmektedir (bkz. Şen, 2022). Diğer yandan miras dil edinimi bireylerin çeşitli toplumsal aidiyetliklerini inşa ve müzakere edebilmeleri noktasında da büyük öneme

sahiptir (Blackledge ve Creese, 2010; He, 2006). Bu bağlamda araştırma bulguları dil, kimlik ve aidiyet arasındaki sağlam ilişkileri doğrular niteliktedir. Fakat öğrencilerin bu atfettikleri öneme ve Arapçaya duydukları ihtiyacı belirtmiş olmalarına rağmen Arapça becerilerinin istedikleri seviyede olmadığı ve bazı becerilerde eksik hissettikleri için Arapça hususunda desteklenmeye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (bkz. Alıntı 4,5,6).

Dil planlama ve politikaları, özellikle göçmen topluluklarının dilsel ve kültürel kimliklerini koruyarak yeni toplumlarda yer edinebilmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Fishman (1966)'ın azınlık topluluklarındaki dil kaybı ve dil kaymasını ele alan çalışmalarından yola çıkarak, bu politikaların dilsel çeşitliliği bir sorun değil, bir zenginlik olarak gören bir perspektifle düzenlenmesi gerekmektedir. Arapçanın miras dil olarak korunması ve desteklenmesi, mültecilerin toplumsal uyum süreçlerinde kimliklerini kaybetmeden varlık gösterebilmeleri açısından önemlidir. Aynı zamanda, bu çalışmada tespit edildiği üzere, resmi eğitimden koparak kendi içine kapanma ve informal alanlara yönelme riskini önlemek için Arapça eğitimlerinin bilimsel ve akademik standartlara uygun bir şekilde sunulması büyük bir öncelik taşımaktadır.

Kaynakça

- Altıparmak, M. (2024). *Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan Arapça destekleme eğitiminin toplumdilbilimsel açıdan değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, F. (2017, 28 Mart). *MEB'den Suriyeliler için açılan eğitim merkezlerine kapatma kararı*. Hürriyet. <https://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/diyarbakir/suriyeliler-icin-acilan-sivil-egitim-merkezleri-40409288>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Bezci, B. (2021). Türk diasporasında dil, kültür ve kimlik. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Ed.), *İkidiillik ve ikidilli çocukların eğitimi içinde*. (s. 63-78). Kesit Yayınları.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum.
- Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 238-254). Blackwell Publishing.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner". *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25.
- Castells, M. (2006). *Kimliğin gücü / Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür* (E. Kılıç, Çev.; 2. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eser 2004 yılında yayımlandı)
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. Seta Yayınları.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Huang, J. (2021). Pride and profit: A sociolinguistic profile of the British-Chinese community. *International Journal of the Sociology of Language*, 269, 47-72. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0005>
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. John Benjamins.
- Dee, T.S. & Jacob, B. (2011). The impact of no child left behind on student achievement. *J. Pol. Anal. Manage*, 30(3), 418-446. <https://doi.org/10.1002/pam.20586>

- Dönmez-Kara, C. Ö. (2021). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında Suriyelilere yönelik eğitim politikaları. M. E. Kayagil ve M. Kalkan (Ed.), *Sosyal politikada kurum ve kuruluşlar içinde* (s.1-23). Filiz Kitabevi.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Seta Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2018). *Türkiye’deki Suriyeliler toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M. M. & Kaya A. (Ed.). (2015). *Türkiye’nin göç tarihi / 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye’ye göçler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ergüt, S. E., & Baş, B. (2021). Yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilere yönelik miras dil konuşma kaygısı ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1285-1315.
- Ferguson, C. (1962). Language factors in national development. *Anthropological Linguistics*, 35(1), 124-129.
- Fillmore, L. W. (2000). The loss of family language by immigrant children: Should educators be concerned? *Theory and Practice*, 39, 203-10. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Fishman, J. (Ed.). (1966). *Language loyalty in the United States: The maintenance and perpetuation of non-English mother tongues of American ethnic and religious groups*. Front Cover.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-97). Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co. Inc.
- Fuller, J. M. (2007). Language choice as a means of shaping identity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(1), 105-129. <https://doi.org/10.1525/jlin.2007.17.1.105>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2023, 9 Ocak). *İstanbul ilinde bulunan yabancılar hakkında basın açıklaması*. <https://istanbul.goc.gov.tr/istanbul-ilinde-bulunan-yabancilar-hakkinda-basin-aciklamasi-01012023>
- Göç İdaresi Başkanlığı (2025, 27 Şubat). *Yıllara göre geçici koruma altındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Gumperz, J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 215-228). Blackwell.
- Gumperz, J. (1968). The speech community. In D. L. Sills, & R. K. Merton (Eds.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 381-386). Macmillan.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hammersley, M. (2005). Ethnography and discourse analysis: Incompatible or complementary? *Polifonia*, 10(10), 1-20.
- Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8-21.
- Hee, A. W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4(1), 1-28.

- Heller, M. (2008). Language and the nation-state: Challenges to sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 504-524.
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114.
- Kızıl, Ö., & Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Research*, 4, 207-239.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014, Eylül). *Yabancılar yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021, Ekim). *Millî Eğitim Bakanlığı Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi Arapça destekleme eğitimi*. <https://www.ogretmenmeb.com.tr/images/upload/K%C4%B1lavuz.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, Ocak). *Geçici koruma altında bulunan (Suriye) yabancı uyruklu Öğrenciler*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Moore, R. (2017). Discourses of endangerment. In O. Garcia, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society*, (pp. 221-242). Oxford University Press.
- Ortega, L. (2018). SLA in uncertain times: Disciplinary constraints, transdisciplinary hopes. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)* 33(1), 1-30.
- Pavlenko, A. (2002). 'We room for but one language here': Language and national identity in the US at the turn of the 20th century. *Multilingua*, 21, 163-196.
- Peirce, C.S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Dover Publishers.
- Peyton, J. K., Ranard, D. A., & McGinnis, S. (2001). *Heritage language education in the United States*. Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- PIKTES. (2022). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi*. <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Rampton, B. (2008). Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. *King's College London Centre for Language Discourse and Communication*, Unpublished. <https://wpull.org/product/wp43-linguistic-ethnography-interactional-sociolinguistics-and-the-study-of-identities/>
- Romaine, S. (2013). The bilingual and multilingual community. In T. K. Bhatia, & William C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 445-465). Wiley-Blackwell.
- Silverstein, M. (1996). Monoglot "standard" in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In D. Brenneis, & R. Macaulay (Eds.), *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology* (pp. 284-306). Westview Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2011). *Does the United States need a language policy?* CALDigest Center for Applied Linguistics. <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/DoestheUnitedStatesNeedaLanguagePolicy.pdf>
- Şen, Y. (2022). Miras dil kavramı ve miras dil konuşucuları. *Kafkasya Çalışmaları*, 7(13), 25-44.
- Tekin, E., & Sallabaş, M. E. (2022). Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin miras dil olarak Türkçeye yönelik görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(32), 165-175.

- Uluer, B. P., & Haznedar, B. (2021). Miras dil olarak İsveç'te Türkçe. M. C. Yılmaz ve P. Uluer (Ed.), *İkidiillilik çalışmaları ve Avrupalı Türkler içinde* (s. 5-28). İsveç Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, Donald A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resources* (pp. 37-77). Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co., Inc.

Ek: Veri Deşifreleme Sembolleri

Türkçe:	düzgün yazı
Arapça:	<i>italik yazı</i>
{ }	bağlamsal bilgi (örn., analist notu, sözsüz davranışlar)
XXXX	kayıtın anlaşılmayan kısmı/sözcesi
(.)	bir saniyeden fazla verilen duraklama
-	bir saniyeden az verilen duraklama ve tereddüt
büYÜK harf	yüksek ses
=	bitişik/sınırdış sözceler
/ /	üst üste gelen sözceler
?	yükselen vurgu
.	düşen vurgu

EXTENDED ABSTRACT

This study explores the challenges faced by Syrian students and their families in maintaining Arabic while attending a mainstream Turkish secondary school in Istanbul. Specifically, this research focuses on students between the ages of 13 and 15 who fled Syria with their families in 2013 due to the war and are now enrolled in the Turkish education system. It examines both the formal and informal mechanisms Syrian children use to enhance their Arabic language skills, as well as the barriers they encounter. The article highlights how linguistic identity is negotiated and the tensions between students, families, and teachers regarding Arabic language maintenance. Furthermore, it evaluates the effectiveness of the Arabic language support programs provided under the "Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System" (PIKTES) by the Turkish Ministry of National Education (MoNE). Employing an ethnographic approach, the study collected data over one academic year through participant observations and semi-structured interviews with Syrian parents, students, school teachers, and teachers working at the local mosque. These methods enabled a comprehensive understanding of both school-based (formal) and community-based (informal) language practices. Through discourse analysis, the study reveals how parents

and students express their stances toward this designed language support program and how their perspectives shape their engagement with both formal schooling and alternative educational spaces. The findings indicate that Syrian students attribute profound importance to Arabic not only as the language of their heritage but also as a means of maintaining connections with their family networks, broader community, and homeland. However, while this heritage language program aims to address students' linguistic needs, it remains insufficient for many, particularly L1 Arabic-speaking Syrian students. For instance, Turkmen-origin students benefit from these Arabic language programs, whereas Arabic-speaking Syrian students often do not prefer to participate in them. This disconnect arises because the Arabic lessons cater primarily to L2 learners, such as Turkmen students, since Arabic is taught as a foreign language in this program by Turkish teachers specialized in Arabic as a foreign language. Consequently, L1 Arabic-speaking students feel that these classes do not meet their linguistic needs. Moreover, the lack of instructional materials designed specifically for heritage Arabic learners, along with the misalignment between the curriculum and the expectations of Syrian Arab families, further limits the program's effectiveness. Additionally, Syrian students who have acquired Turkish citizenship are excluded from enrolling in these classes, creating an additional layer of disadvantage. Another key issue is that MoNE-appointed Arabic teachers often lack the necessary expertise and training to teach Arabic as a heritage language, and they receive little institutional support in developing appropriate pedagogical strategies. These factors hinder the success of Arabic support programs, pushing many families to seek alternative Arabic instruction outside the school system. As a result, many Syrian families turn to community organizations and mosques in their neighborhoods, which they perceive as better aligned with their children's linguistic and cultural needs. These spaces provide not only linguistic education but also a sense of belonging and cultural continuity for Syrian students who may feel disconnected from the formal school system. This reliance on informal educational spaces highlights a crucial gap in state-supported Arabic instruction and underscores the need for a more inclusive and responsive heritage language education policy that considers the diverse linguistic backgrounds and expectations of Syrian students in Türkiye. The study ultimately argues that a one-size-fits-all approach to Arabic instruction fails to accommodate the complexities of heritage language maintenance in migration contexts. Addressing these challenges requires rethinking Arabic education policies, investing in teacher training, and designing pedagogical materials that bridge the gap between formal schooling and the lived linguistic realities of Syrian families.