

T.C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SURİYELİ ÇOCUKLARA YÖNELİK UYGULANAN ARAPÇA
DESTEKLEME EĞİTİMİNİN TOPLUMDİLBİLİMSEL AÇIDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Münibe ALTIPARMAK

Danışman:

Dr. Öğr. Üyesi Hasret SAYGI

İkinci Danışman:

Prof. Dr. Galip YAVUZ

İSTANBUL

2024

T. C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SURİYELİ ÇOCUKLARA YÖNELİK UYGULANAN ARAPÇA
DESTEKLEME EĞİTİMİNİN TOPLUMDİL BİLİMSEL AÇIDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Münibe ALTIPARMAK

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Hasret SAYGI
İkinci Danışman:
Prof. Dr. Galip YAVUZ

İSTANBUL
2024

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda 201521YL05 numaralı Münibe ALTIPARMAK 'ın hazırladığı “*Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Arapça Destekleme Eğitiminin Toplumdilbilimsel Açıdan Değerlendirilmesi*” konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 22/01/2024 günü (14:00 – 15:00) saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Hasret SAYGI
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Galip YAVUZ
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
(İkinci Danışman)

Prof. Dr. Kerim AÇIK
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜLÜ
Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Münibe ALTIPARMAK

22.01.2024

ÖZ

Bu yüksek lisans tez çalışmasının amacı Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitime başlamış ve hala bu devlet okullarında eğitim almakta olan Suriyeli çocukların miras dilleri olan Arapça'da dil becerilerinin geliştirilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Arapça destekleme eğitimlerinin toplumdilbilimsel açıdan değerlendirilmesidir. Çalışma, İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan bir imam hatip ortaokulunda eğitim gören ikidilli Suriyeli göçmen öğrencilerin miras dilleri Arapça ile deneyimlerini araştırmakta, Arapça destekleme eğitimlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını ne boyutta karşıladığı üzerine odaklanmaktadır. Etnografik bir hassasiyetle yürütülen çalışmada bir birey olarak Suriyeli göçmen öğrencilerden ailelere, okula ve toplumun daha geniş katmanlarına kadar genişletilmiş bir perspektifle, bu denklemde rol oynayan tüm önemli fertler çalışmaya dahil edilerek bütüncül bir yaklaşım içerisinde çalışmaya katılan Suriyeli öğrencilerin Arapça ile olan ilişkileri, ihtiyaçları ve beklentileri aktarılmıştır. Bu yaklaşım, araştırmaya, dilin ve kültürün karmaşık etkileşimlerini anlamak ve dil eğitim süreçlerini zenginleştirmek için önemli bir temel sağlamaktadır. Araştırma süresince gerçekleştirilen saha gözlemleri ve saha notları, öğrenci ödevleri ve sınıf içi gözlemler tüm detaylarıyla değerlendirilmiş, öğrenciler ve ailelerle düzenli gerçekleştirilen röportajlardan elde edilen ses kayıtları ayrıntılı şekilde deşifre edilerek söylem analizi yoluyla araştırma soruları çerçevesinde incelenmiştir. Bulgular katılımcı tüm öğrencilerin Arapça dil becerilerinde desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır. Bulgular aynı zamanda dilin, kelimelerin ve cümlelerin ötesinde bir topluluğun değerleri, normları ve kimliği ile derinlemesine bağlantılı olma özelliğini destekler nitelikte, öğrencilerin miras dilleri Arapça'ya atfettikleri önemi ait oldukları millet, dini ve kültürel kimlikleri üzerinden inşa ettikleri sonucunu göstermektedir. Diğer yandan bu bulgular dili sadece bir iletişim aracı olarak ele almanın ötesinde toplum içerisindeki kültür aktarımında da önemli bir rol oynadığını vurgulayan toplumdilbilimsel yaklaşımı destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler:

Arapça, Arapça eğitimi, miras dil, miras dil eğitimi, miras dil olarak Arapça eğitimi, toplumdilbilim

ABSTRACT

This master's dissertation aims to evaluate the Arabic language support program offered by the Ministry of National Education of Türkiye to improve the language skills of Syrian children studying in public schools whose heritage language is Arabic from a sociolinguistic perspective. This research investigates the relationships of bilingual Syrian immigrant students studying at an Imam Hatip Secondary School in the Başakşehir district of Istanbul with their heritage language, Arabic, and focuses on the extent to which the support program meets the needs of the students. In the research, which is carried out with ethnographic sensitivity, the relationships of the Syrian students with Arabic and their needs and expectations are analyzed considering the Syrian immigrant students as individuals, their families, the school setting, and broader layers of society in a holistic approach including all significant actors. This approach provides a crucial basis for the research to understand the complex interactions of language and culture and to enrich language education processes. The observations and notes during the fieldwork, student assignments and in-class observations carried out during the research were evaluated in detail, and the audio recordings obtained from regular interviews with students and their families were transcribed and examined within the framework of the research questions through discourse analysis. The findings reveal that all participating students need support in their Arabic language skills. These findings also support the feature of language being deeply connected to the values, norms, and identity of a community beyond words and sentences and show that students build the importance they attribute to their heritage language, Arabic, based on the nation they belong to, their religious, and cultural identities. Also, the findings support the sociolinguistic approach, which emphasizes that language is not only treated as a means of communication but also plays a determining role in transmitting culture within society.

Key words:

Arabic, Arabic training, heritage language, heritage language training, Arabic training as a heritage language, sociolinguistic

ÖNSÖZ

Bu çalışmada ülkemizde yaşayan Suriyeli göçmen öğrenciler için uygulanan Arapça destekleme eğitimleri toplumdilbilimsel açıdan incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada bu eğitimlerin oturduğu teorik zemin kapsamlı şekilde tartışılarak, eğitimlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ne boyutta karşıladığı elde edilen veriler ışığında ele alınmıştır. Ayrıca bu eğitimler bu çalışma kapsamında dilin bir milletin mirası ve hazinesi olması noktasından hareketle Türkiye'deki Suriyeli göçmenler için miras dil eğitimleri kapsamında ele alınmıştır. Çalışmanın bu yönüyle Türkiye'deki miras dil eğitimleri süreçlerine ve bundan sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Çok sayıda göçmene ev sahipliği yapan Türkiye'nin, bünyesinde barındırdığı miras dilleri birer zenginlik olarak görerek yaşatma girişimleri ve çabalarının hem bu dillerden faydalanılmasını sağlayacağını hem de göçmen ve azınlık gruplara sağlanan imkanların geliştirilmesinin toplumsal barış ve huzura hizmet edeceğini düşünmekteyiz.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında ayrı ayrı emekleri olan, yüksek lisans eğitimim sürecinde akademik birikimlerinden faydalandığım ve ufkumu genişleten tüm değerli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle de tez danışmanlarım olan kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hasret SAYGI ve Prof. Dr. Galip YAVUZ hocalarıma bana ihtiyacım olan her konuda destek ve yardımlarını sundukları için minnettarım. Ayrıca hem hayatımın her alanında hem de eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini hep üzerimde hissettiğim sevgili aileme, sevgili ablam ve kardeşlerime ve en çok da sevgili anneme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	ii
BEYAN	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Suriye Toplumuna ve Suriye Arapçasına Tarihsel Bakış	2
1.1.1. Suriye Toplumuna Tarihsel Bakış	2
1.1.2. Suriye Arapçasına Tarihsel Bakış	4
1.2. Türkiye’de Göçe ve İkidilliliğe Genel Bakış	7
1.2.1. Türkiye’de Göçe Genel Bakış	7
1.2.2. Türkiye’de İkidilliliğe Genel Bakış	11
1.3. Suriyelilerin Türk Eğitim Sistemine Uyumu İçin Yapılan Eğitim Planlamaları .	14
1.4. Pictes Projesi Kapsamında Uygulanan Arapça Destekleme Eğitimleri	17
2. LİTERATÜR TARAMASI	19
2.1. Göç, İkidillilik ve Çokdillilik	19
2.1.1. Göç Bağlamında İkidillilik ve Çokdillilik	19
2.1.2. Göç Bağlamında Dilsel Tutumlar ve Diller Arası Etkileşim:	23
2.2. Göç, Dil ve Kültürel Kimlik İlişkisi	27
2.2.1. Göç Bağlamında Dil ve Kültür İlişkisi	27
2.2.2. Göç Bağlamında Dil, Kimlik ve Aidiyet İlişkisi	31
2.3. Literatürdeki Miras Dil Programları ve Uygulamaları	35
2.3.1. Miras Dil Kavramı, Önemi ve Miras Dil Konuşucuları	35
2.3.2. Miras Dil Eğitimi Programları: Örnek Araştırmalar	38
2.3.3. Dünyada Miras Dil Olarak Arapça; Örnek Araştırmalar	42
3.YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	45
3.2. Araştırmanın Bağlamı ve Katılımcılar	45

3.3. Araştırmanın Deseni.....	51
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.4.1. Görüşme	53
3.4.2. Gözlem ve Saha Notları.....	54
3.4.3. Doküman İncelemesi	55
3.5. Verilerin Analizi.....	56
3.6. Araştırma Etiği	58
3.7. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	60
4. VERİLERİN ANALİZİ	62
4.1. Öğrencilerin Arapça ile Kurdukları İlişkinin İncelenmesi	62
4.1.1. Öğrencilerin Arapça Dil Becerilerinin İncelenmesi	62
4.1.2. Öğrencilerin Arapçaya Atfettikleri Önemin İncelenmesi	68
4.1.3. Öğrencilerin İkidillilik Durumlarının İncelenmesi.....	73
4.2. Ailelerin Arapçayı Sürdürme Pratiklerinin İncelenmesi	78
4.2.1. Ailelerin Arapçaya Atfettikleri Önemin İncelenmesi	78
4.2.2. Ailelerin Çocukların Arapça Dil Seviyelerini Değerlendirmesi	81
4.2.3. Ailelerin Uyguladıkları Pratiklerin İncelenmesi.....	83
4.3. Kurumsal Arapça Destekleme Eğitimlerinin İncelenmesi	92
4.3.1. Arapça Destekleme Eğitimi Sınıfının Yapısının İncelenmesi.....	92
4.3.2. Öğrencilerin Arapça Destekleme Eğitimlerini Tercih Etme/Tercih Etmeme Nedenlerinin İncelenmesi	94
4.3.3. Arapça Destekleme Eğitimini Veren Öğretmenler ve Kurum Yönetiminin Görüşlerinin İncelenmesi.....	98
TARTIŞMA VE SONUÇ	102
KAYNAKLAR	111
EKLER.....	121
ÖZGEÇMİŞ	128

KISALTMALAR

Kısaltma	Bibliyografik Bilgi
AAI	Arap Amerikan Enstitüsü
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
akt.	Aktaran
bkz.	Bakınız
FRIT	Türkiye’deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı
GEM	Geçici Eğitim Merkezleri
GİB	Göç İdaresi Başkanlığı
IOM	Uluslararası Göç Örgütü
İ.Ö	İsa’dan önce
İKE	İl Koordinasyon Ekipleri
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
örn.	Örneğin
PIKTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
T. C. B. K	Türkiye Cumhuriyeti Başakşehir Kaymakamlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
UNHCR	Birleşmiş Milletler mülteciler Yüksek Komiserliği
vd.	Ve diğerleri
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası koruma Kanunu

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı uzun yıllardır Türkiye’de yaşayan ve Türk okullarında eğitim gören Suriyeli ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ‘Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi’ projesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında verilmeye başlanılan ve 2022-2023 eğitim öğretim döneminde de devam etmiş olan Arapça destekleme eğitimlerinin toplumdilbilimsel açıdan incelenmesidir. Bu çalışması, etnografik bir hassasiyetle Suriyeli göçmen öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine anlamaya odaklanmaktadır. Bir birey olarak Suriyeli göçmen öğrencilerden ailelere ve toplumun daha geniş katmanlarına kadar genişletilmiş bir perspektifle, bu denklemde rol oynayan tüm önemli fertler çalışmaya dahil edilerek bütüncül bir yaklaşım elde edilmeye çalışılmıştır. Çünkü bu yaklaşım dilin ve kültürün karmaşık etkileşimlerini anlamak ve dil eğitimi süreçlerini zenginleştirmek için önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğrencilerin anadilleri ve miras dilleri olan Arapça ile kurdukları ilişkinin boyutu ve Arapça dil becerilerinin ne durumda olduğu, ailelerin çocuklarının Arapçayı öğrenmeleri için sergiledikleri tutum ve uyguladıkları pratiklerin neler olduğu, kurumsal olarak verilen Arapça destekleme eğitimlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını ne şekilde karşıladığı sorularına yanıt aranmaktadır.

Bu amaç ve araştırma soruları çerçevesinde öncelikle Suriye toplumunun genel yapısı ele alınarak, toplumun farklı dinleri ve farklı etnik kimlikleri barındıran yapısı incelenmektedir. Ardından Suriye resmi dili olan Arap dilinin geçirdiği tarihsel dönemler, Arapçanın lehçeleri ve Suriye’de konuşulan Arapça lehçeleri hakkında bilgi verilerek Suriye Arapçası tarihsel süreçte ele alınmaktadır. Daha sonra Türk toplumunun göçe ve Suriyelilere bakışı ele alınarak, Türk toplumunun ikidilliliğe yaklaşımı toplumdilbilimsel yaklaşım çerçevesinde incelenmektedir. Toplumdilbilim toplumsal grupların dil kullanımlarını, dilsel tutumlarını, ikidillilik, çokdillilik konularını dil-toplum arasındaki ilişki üzerinden incelemektedir (İmer vd., 2011). Vardar (2007)’a göre toplumdilbilim, dil ve toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin birbirini birbirinin değişkeni olarak etkilemesini, başka bir ifadeyle dil ve toplum arasındaki eşdeğerliği inceleyen karma daldır. Dil ve toplum arasındaki var olan bu güçlü bağdan hareketle hem Suriyeli

göçmenlerin Türk toplumu içerisinde benimsediği dil kullanımları ve dilsel tutumlar hem de Türk toplumunun ikidilli bireylere karşı takındığı tutum, alanda yapılan araştırmalar üzerinden incelenmektedir. Ardından da Suriyelilerin Türk eğitim sistemine uyumları için yapılan eğitim planlamaları sunularak, bu araştırma kapsamında incelenen Arapça destekleme eğitimlerinin resmi ve uygulama boyutunun ayrıntılı şekilde tanıtılması sağlanmaktadır.

Suriye toplumu, Suriye Arapçası ve Türkiye toplumunun göçe ve ikidilliliğe yaklaşımı konularının aktarılmasının ardından araştırmanın teorik tabanını oluşturan tartışmalar okuyucuya sunulmaktadır. Öncelikle göç bağlamında ikidillilik ve çok dillilik başlığı altında ikidillilik ve çok dillilik kavramlarının literatürdeki tanımları, ikidillilik çeşitleri ve yine göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde sergiledikleri dilsel tutumlar ve göç eden toplum ve göç edilen toplumların dilleri arasında gerçekleşen dilsel etkileşimin boyutları ele alınmaktadır. Ardından göç bağlamında dil-kültür ilişkisi incelenerek göçmen gruplar için son derece büyük önem arz eden dilin kültür aktarımı işlevi ve dil-kimlik-aidiyet ilişkisi göç bağlamında tartışılmaktadır. Daha sonra araştırmanın saha çalışması bölümünü oluşturan Arapça destekleme eğitimlerinin oturduğu teorik taban olarak literatürdeki miras dil kavramı ve önemi, miras dil konuşucuları, miras dil eğitim programları ele alınarak, dünyada miras dil olarak Arapça, örnek araştırmalar üzerinden incelenmektedir.

1.1. Suriye Toplumuna ve Suriye Arapçasına Tarihsel Bakış

Bu bölümde Suriye toplumunun genel yapısı ve geçtiği tarihsel süreçler ile Suriye Arapçasının yapısı ve geçtiği tarihsel dönemler ele alınmaktadır.

1.1.1. Suriye Toplumuna Tarihsel Bakış

Ülkenin resmi adı Suriye Arap Cumhuriyetidir. Coğrafi konum itibarıyla Akdeniz'in doğusunda, Arap yarımadasının kuzey batısında bulunmaktadır. Ülkeye komşu ülkeler kuzeyde Türkiye, doğu ve güneydoğuda Irak, güneyde Ürdün, güneybatıda İsrail ve Lübnan'dır. Başkenti Arapça'da Dimeşk, Latince'de Damascus olarak bilinen Şam şehridir.

Suriye toplumunu tanıyabilmek ve anlayabilmek için ülkenin içerisinden geçtiği tarihsel süreçlere daha yakından bakmak gerekmektedir. Suriye tarihi İ.Ö 3000'e kadar uzanmakta olup, ülkenin tarihinde Kenanlılar, Fenikeliler, İbraniler, Aramiler, Asurlular, Hititler, Roma, Bizans gibi pek çok devlet var olmuş ve ülke toprakları İslam sonrası dönemde Arap, Moğol, Osmanlı, Fransız yönetimleri altında kalmıştır (Balbay, 2006). Bu kadar çok sayıda yerleşime ve yönetime ev sahipliği yapmış olması ülke coğrafyasının konumundan ve bu konumun öneminden kaynaklanmaktadır. Bu konumun önemi Balbay (2006) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Ortadoğu'daki en stratejik bölgelerden birinin adı şudur: Verimli hilal! Nil vadisiyle Mezopotamya'nın ortasındaki bölge ... Ülkesel olarak anlatmak gerekirse bugün Mısır, Suriye ve Irak toprakları içindeki Nil, Dicle ve Fırat'ın hayat verdiği alan ... Suriye işte bu bölgenin tam ortasında yer alıyor (Balbay, 2006, s. 13).

Ülkenin yakın tarihine göz attığımızda, Suriye isminin resmi bir şekilde dünyada tanınması ancak 19. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşmiştir (Erdomal, 2013). Ülke toprakları Birinci Dünya Savaşı'na kadar 400 yıl Osmanlı yönetimi altında kalmıştır. Birinci ve İkinci Dünya Savaş'ları arası dönemde uzun süre Fransız mandası olarak yönetilmiş ve 1946 yılında bağımsızlığına kavuşmuştur (Cleveland, 2008).

Tüm bu tarihsel arka planın ülkenin toplum yapısı üzerinde büyük etkisi olduğu gerçeği yadsınamaz. Vandam (2000) Suriye'de bir dini çeşitlilik olduğunu belirtir ve bu dini çeşitliliğin nedenini Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet gibi üç ana dinin tarihinin ülke topraklarına dayanmasına ve bölgede bu dinlerden kaynaklı tarikatların ve farklı inanç okullarının varlığına bağlar. Ülke topraklarının 'Verimli Hilal' bölgesi içerisinde yer alması bölgede sürekli bir hareketliliğe neden olmuş ve bölge tarihte Türkler, Araplar, Kürtler ve Moğollar tarafından sık sık istila edilmiştir (Vandam, 2000). Dolayısıyla toplum yapısında farklı dinlerin ve farklı etnik yapıların varlığı böyle bir tarihsel arka plana dayanmaktadır. Ancak var olan etnik yapıların ve dini mensubiyetlerin oranları sivil araştırmacılar tarafından tespit edildiği için tam olarak net bir şekilde bilinmemektedir (Kahlıoğulları, 2012).

Günümüz Suriye halkının "kültürel açıdan önemli ölçüde homojen olduğunu ancak din ve etnik kimlik açısından büyük bir çeşitlilik sergilediğini" belirten Vandam

(2000)'a göre Suriye'nin %82.5'i Arapça konuşanlardan, %68.7'si Sünni Müslümanlardan oluşmakta, Sünni Müslümanlar çoğunluğu oluştururken diğer etnik ve dini gruplar azınlıkta kalmaktadır. Suriye'deki dini azınlıklar Nusayriler, Dürziler, Rum Ortodoks Kilisesi Hristiyanları, İsmaililer olarak sayılırken, oranları %4.7 Hristiyanlar, 1.5 İsmaililer, %3 Dürziler, %11.5 Nusayrilerdir (Vandam, 2000). Balbay (2006)'a göre ise Suriye'nin %85'i Müslümanlardan ve %12'si Hristiyanlardan oluşurken geriye kalan %3'lük kesim diğer azınlık dinleri oluşturmaktadır.

Ortadoğu göz önünde bulundurulduğunda etnik nüfus yapısı olarak en fazla çeşitlilik gösteren ülkenin Suriye olduğu görülmektedir (Kahıoğulları, 2012). Vandam (2000) bu çeşitliliğin Ermeniler, Çerkezler, Kürtler ve Türkmenlerden oluştuğunu belirtmiş ve oransal olarak Kürtleri %8.5, Türkmenleri %3, Ermenileri %4 olarak vermiştir. Nusayriler, Dürziler, İsmaililer, Rum Ortadoks Hristiyanlarından oluşan dini azınlıkların çok büyük çoğunluğu dil olarak Arapçayı kullanmaktadır (Vandam, 2000).

1.1.2. Suriye Arapçasına Tarihsel Bakış

Arapça Sami dillerindendir ve Arapçanın tarihsel olarak geçtiği dönemler, Eski Arapça dönemi, Klasik Arapça dönemi, Orta Arapça dönemi, Modern Arapça dönemi ve son olarak sürekli gelişmekte olan mahalli lehçeler dönemi olarak beş dönemde özetlenebilmektedir (Çetin, 1991).

Arapça tarihsel süreçte dönemlere göre ayrıldığında son dönem olan mahalli lehçeler dönemi Çetin (1991) tarafından 'sürekli gelişen' olarak ifade edilmiştir. Çünkü Aksan (2020)'a göre de dilin en önemli yasalarından biri, durmadan değişiklik gösteren ve her daim gelişim içerisinde olan bir varlık olmasıdır. Herhangi bir dil doğal gelişimi esnasında bir de farklı bölgelerdeki farklı siyasal ve farklı kültürel etkilere maruz kaldığında yani bu doğal gelişime kültürel ve siyasal etkilerin de eklenmesiyle dilden bir yönüyle ayrılan lehçeler ortaya çıkmaktadır (Aksan, 2020). Vardar (2007)'a göre ise lehçe "bir dilin tarihsel, toplumsal, ekinel nedenlerle zaman ya da uzamda söyleyiş, dilbilgisi ve sözlük açılarından ayrılaşmış biçimidir" (Vardar, 2007, s. 142). Afrika, Arap yarımadası, Suriye, Mısır ve Akdeniz'in batısı gibi çok geniş bir coğrafyada konuşulan Arapça'nın çok sayıda lehçesi bulunmaktadır (Aksan, 2020).

Bu noktada günümüz Arap dünyasındaki ‘ikideğişkelilik’ durumundan bahsetmek gerekmektedir. İkideğişkelilik Kocaman vd. (2021)’in ifade ettiği üzere “bir ülkede dilin iki farklı değişkesinin bulunması” durumudur. Yani bu değişkelerin farklı bağlamlarda farklı amaçlarla sistematik ve birbirinden ayrıştırılmış olarak kullanılmasıdır. Aynı dilin kullanımı esnasında birbirinden farklı özellikler gösteren iki ayrı değişkesinin olma durumu olan ikideğişkelilik durumuna Arapça söz konusu olduğunda Klasik Arapça üst (standart ve prestij sahibi) ve Mısır Arapçası alt (gayri resmi ve gündelik) değişkeleri olarak örnek olarak verilebilir (Kocaman, Özsoy, ve İmer, 2011). Bu ikideğişkelilik durumunun günümüz Arap dünyasının tümünü kapsadığını söyleyebiliriz.

Arapçanın lehçelerini, ilki eski dönemlerde Arap yarımadasında yaşamış kabilelere ait olan ‘klasik lehçeler’, ikincisi ise günümüz dünyasında Arap ülkelerinde konuşulan, ülkelere göre ve ülkelerin kendi içerisindeki bölgelere göre değişiklik gösteren ‘modern lehçeler’ olarak ikiye ayırabiliriz ve ayrıca günümüz Arap dünyasında konuşulan modern lehçeleri Nil lehçeleri, Şam lehçesi, Irak lehçesi, Arap yarımadası lehçesi, Mağarib lehçeleri olmak üzere beş grupta ele alabiliriz (Alşağel ve Doğru, 2021).

Bu lehçelerden biri olan Şam lehçesi, Suriye, Filistin, Ürdün ve Lübnan lehçesi olmak üzere dört lehçeye ayrılmaktadır. Şam lehçesinin bir kolu olan Suriye lehçesi Alkhier ve Knaj (2015)’a göre kendi içerisinde Şam lehçeleri olarak sınıflandırılan doğu lehçeleri ve Irak lehçeleri olarak sınıflandırılan batı lehçeleri olmak üzere iki ana kola ve onların alt lehçelerine ayrılmaktadır ve şu şekildedir:

- Suriye’nin Şam lehçeleri içerisinde sınıflandırılan batı lehçeleri:

1) Halep Lehçesi: Halep şehri ve Halep’in kırsal bölgelerinden İdlib’e doğru olan bölgelerde yaygındır.

2) Dağlık Lehçe: Lazkiye ve Tartus vilayetlerinin dağlık bölgelerinde yaygındır.

3) Sahil Lehçesi: Suriye’nin sahil bölgeleri olan Lazkiye, Tartus, Cebele ve Banyas’ta yaygındır.

4) Humus Lehçesi: Humus şehri ve Humus’un kırsal bölgelerinde yaygındır.

5) Şam Lehçesi: Şam bölgesi ve Şam kırsalında ve Hama’da yaygındır.

6) Ürdün Lehçesi: Dera ve Kunaytira vilayetlerinde yaygındır.

7) Hurani Lehçesi: Suveyda vilayetinde yaygındır.

- Suriye’nin Irak lehçeleri içerisinde sınıflandırılan doğu lehçeleri:

- 1) Necdî Arap Lehçesi: Suriye kabileleri arasında ve Deyrizor bölgesinde yaygındır.
- 2) Şaviye Lehçesi: Rikka bölgesinde, Halep'in doğusunda ve Münbiç bölgesinde yaygındır.
- 3) Mardilya Lehçesi: Haseki bölgesinde yaygındır.

Suriye Arapçası ve Suriye lehçelerine değinen araştırmaların sayısı az olsa da yok değildir. Bu konuda yapılmış araştırmalardan bazılarına değinmek Suriye Arapçasını ve Suriye lehçesini daha yakından tanımamıza yardımcı olacaktır.

Doğru ve Elşagel (2021), *Suriye Lehçesi ve Türkiye Türkçesindeki Deyimlerin Karşıtsal Analizi* adlı çalışmalarında Suriye lehçesindeki deyimleri incelenmiş ve Türkçedeki eş değeri deyimlerle karşılaştırmışlardır. Araştırma aynı toprakları tarih boyunca paylaşmış olan Arapların ve Türklerin etkileşiminden kaynaklanan benzerlikleri deyimler aracılığı ile dilbilimsel olarak incelemeyi ve aynı zamanda lehçelerin önemini, Suriye lehçesinin zenginliğini, Suriye ve Türkiye'nin kültürel etkileşimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Literatürde bulunan bu tarz bir çalışma bize Suriye lehçesini tanımamız açısından fayda sağlarken, bu lehçenin tarihsel süreçte Türkçe ile alış-verişte bulunmuş bir lehçe olduğunu anlamamız noktasında da bize bilgi vermektedir.

Alp (2007), *Kelimelerin Göçü: Türkçe Nisbet Eki “-ci”nin Şam Bölgesi (Suriye, Ürdün, Filistin ve Lübnan) Arap Halk Ağzında Kullanımı Hakkında Bir Araştırma* adlı çalışmasında Şam bölgesi olarak bilinen bölgede konuşulan Suriye, Ürdün, Filistin ve Lübnan halk lehçelerinde, sonuna Türkçe yapım eki olan “-ci” eklenmiş ve o haliyle Arapçalaşmış kelimeleri tespit etmeye çalışmış, diller arasındaki etkileşime vurgu yapmıştır. Literatürdeki bu çalışma üzerinden Suriye lehçesi hakkında bilgi sahibi olabilmekte ve diller arasındaki etkileşimin sonuçlarını görebilmekteyiz.

Farhat ve Çelik (2020), *Türk Kültürünün Suriye Arapçası Üzerindeki Etkileri* adlı araştırmada Suriye Arapçasında kullanılan Türkçe kelimeler ve Türkçe lakaplar ifade edilmiş, bu etkileşimin Suriyeli göçmenlerin varlığı ile yeni bir boyut kazandığına dikkat çekilmiştir. Bu çalışma da bize Suriye lehçesi hakkında bir miktar fikir vermektedir. Çalışmanın dikkat çektiği gibi Suriye ve Türk halkı bu kez farklı bir şekilde ama yeniden bir arada yaşamaya başlamışlar ve bu birliktelik on yılı aşkın bir süredir devam

etmektedir. Bu birlikteliğin bir sonucu olarak Arapça ve Türkçe yeniden etkileşim halindedir. Bu devam eden etkileşimin sonuçları literatürde gelecek çalışmaların konusu olarak karşımıza çıkabilecek konulardır.

Son olarak Suriye Arapçasının Arap coğrafyasındaki yerini anlayabilmek için medya üzerinden ve kitle iletişim araçları üzerinden değerlendirmek faydalı olacaktır. 2008 yılında Arap dünyasında yayına giren ve çok büyük bir izleyici kitlesi yakalayan Türk dizilerinde çeviri dili olarak Suriye lehçesi tercih edilmiştir. Türk dizilerinin Suriye lehçesi ile dublajlanmasının dizilerin Arap dünyasında yakaladığı geniş izleyici kitlesinde önemli bir rolü vardır çünkü bu lehçe mekânsal olarak ve kültürel olarak Türkiye’ye yakın bir ülkenin dilidir ve bu da dizilerin Arap aleminde daha sevimli bir hale gelmesini sağlamıştır (Deniz, 2010). Ayrıca 2010 yılında yayın hayatına başlayan ve Arap dünyasına yayın yapmakta olan TRT Arapça kanalında da Suriye lehçesinin çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. Çünkü TRT Arapça tüm Arap dünyasına yayın yapmayı hedeflerken Arap dünyasındaki lehçe çeşitliği ile karşı karşıya kalmakta ve bu sorunu Standart Arapça haricinde Arap dünyasında dikkati çeken iki lehçe olan Suriye lehçesi ve Mısır lehçesini kullanarak aşmaya çalışmaktadır ki Türk dizilerinin Arap dünyasında Suriye lehçesi ile yayınlanmasından sonra Suriye lehçesine alışan seyirciler nedeniyle yayında daha çok Suriye lehçesi tercih edilmektedir (Demirkıran, 2011).

Tüm bu bilgiler ışığında Suriye Arapçasının Arap dünyasında kabul gören ve hatta Arap dünyasında önemli yeri olan muteber bir lehçe olduğunu söylemek mümkündür.

1.2. Türkiye’de Göçe ve İkidilliliğe Genel Bakış

1.2.1. Türkiye’de Göçe Genel Bakış

Göç ve göçmen konusunda pek çok tanım mevcuttur. En genel şekilde tanımlamak gerekirse göç, bir yerden başka bir yere gitmek sureti ile yaşanılan yerin değiştirilmesi, göçmen ise bu yaşam alanını değiştiren ve gittiği yere yerleşme uğraşında olan kişi olarak tanımlanabilir (Erbaş, 2019). Göç, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak tanımlanırken göçmen ise “kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden

(kimse, aile veya topluluk), muhacir “olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Uluslararası Göç Hukuku Göç Terimleri Sözlüğü ise göçü bir devlet içerisinde ya da uluslararası sınırlar aşarak kişi ya da grupların yer değiştirdiği nüfus hareketleri olarak tanımlarken göçmeni bu göç eyleminde bulunan kişi olarak tanımlamaktadır. Ekonomik nedenlerle yerinden ayrılanları, evlilik nedeniyle yerinden ayrılanları, mültecileri ve yerinden edilmiş kişileri de bu tanıma dahil etmektedir (IOM, 2013).

İnsanlık tarihi var olduğundan beri var olan göç olgusunun yaşadığımız çağda, özellikle de geride bıraktığımız son yarım yüzyılda demografik yapıları değiştirerek, ulus devlet kavramını sorgulatarak dünyayı etkilemeye devam ettiği görülmektedir (Unat, 2002). Yaşadığımız çağ Castles ve Miller (2008)’a göre ‘göçler çağı’ olarak ifade edilmektedir. İnsanlık tarihinin bir parçası olan ve boyutları giderek büyüyen uluslararası göç hareketlerinin sadece sömürgecilik dönemlerinin, kapitalizm döneminin ve modern dönemlerin bir ürünü olduğu söylenemez ancak 1945 sonrasında ve 1980’lerden itibaren göç dalgalarının daha da büyüdüğü ve dünyadaki etkilerinin çok daha arttığı görülmektedir (Castles ve Miller, 2008).

İnsanlık tarihi gibi yaşadığımız coğrafyanın da aynı şekilde göç tarihi çok eskilere dayanmaktadır. On bin yıllık bir geçmişe dayanan Anadolu coğrafyasının tarihi bu göç dalgalarından bağımsız düşünülemez gibi pek çok kültürün bir araya gelmiş olmasında da göç süreçlerinin etkisi göz ardı edilmemelidir (Kaya ve Şahin, 2007). Türkiye coğrafyası tarihte çok farklı ülkelerden çok fazla sayılarda göç almış bir coğrafyadır. Tarihsel süreç içerisinde bu göçlerden başlıcalarını sıralamak gerekirse, 15. yüzyılda İspanya Yahudilerini, 19. Yüzyılda Avusturya’dan kaçan Macarları ve Polonyalıları, 1980’lerde Bulgaristan Türklerini, İran-İrak savaşı esnasında sığınan bir milyon insanı, Sovyetlerin dağılmasının ardından Kafkasya’dan ve Asya’dan gelen göçleri, Yugoslavya’nın dağılmasının ardından gelen Boşnakları ve Suriye’deki savaşın ardından Suriye’den ülkemize sığınan milyonları zikredebiliriz (Hassoy, 2016). Ayrıca Türkiye coğrafi konumunun önemi nedeniyle göç veren bir ülkeden ziyade göç alan bir ülke durumuna gelmiştir çünkü Türkiye istikrarsız bölgeler ile Avrupa Birliği ülkeleri arasında yer almaktadır (Erbaş, 2019).

Türkiye’nin yakın tarihte karşılaştığı en büyük kitlesel göç ise sayısı ciddi boyutlara ulaşmış olan Suriyelilerin göçüdür. 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 ülkelerin başında da Türkiye gelmektedir. Çünkü Türkiye savaştan kaçarak Türkiye sınırına gelen Suriyelileri ‘açık kapı politikası’ uygulayarak kabul edeceğini duyurmuştur (Erdoğan, 2018). Pasaportları ile girenlerin kabul edildiği gibi belgeleri olmayan Suriyeliler de Türkiye tarafından kabul edilerek mülteci kamplarına yerleştirilmişlerdir (Dinçer vd., 2013). Savaşın başladığı 2011 yılından beri Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin (UNHCR) 2020 raporuna göre ülkeleri dışına kaçan Suriyeli sayısı 6,7 milyonu bulmuştur (UNHCR, 2020).

Göç İdaresi başkanlığının Ocak 2023’te açıklanan son verilerinde Türkiye’deki geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısı 3.522.036 olarak açıklanmıştır (GİB, 2022). Bu rakamların gösterdiği üzere ve Erbaş (2019)’a göre de Türkiye 1980’lerin ardından bütün dünyada kendini gösteren politik ve ekonomik nedenlerden dolayı yaşanan göçlerden etkilendiği gibi, Suriye savaşından dolayı yaşanan göç dalgasından da en çok etkilenen ülke olarak dikkati çekmektedir. Günümüzde Türkiye’de var olan göçmenlerin sayısındaki artış oranları ile dünyadaki göçmen nüfusunun artış oranları kıyaslandığında Türkiye’deki artışın dünyadaki artışın çok üstünde olduğu görülmektedir (Erbaş, 2019).

Göç, dünya üzerindeki insan toplulukların hareketliliğidir ki bu hareketlilik göçmenlerin yeni yerleştiği yerlerde yeni insanlarla ve toplumlarla karşı karşıya gelmelerine ve zaman zaman çatışmalara zaman zaman da iç içe girmelerine sebep olabilmektedir (Kaya, 2017). Castles ve Miller (2008)’e göre göçlere toplumsal değişimler neden olmaktadır ve göçlerden göç eden toplumun insanların etkilendiği kadar göç edilen toplumun insanları da etkilendiğinden dolayı ortaklaşa gerçekleştirilen hareketlerdir. Kitlese göç hareketleri ülkeler arasındaki ilişkileri, ulusal güvenliği, ulusal kimliği ve ulusal egemenliği etkileyebilir, kültürel bir farklılığı beraberinde getirdiği için tüm dünya ülkelerinde ve toplumlarında demografik ve ekonomik değişikliklere neden olabilir ve ülkelerde ulusal kimliğin sorgulanmasına yol açabilir (Castles ve Miller, 2008). Bu bağlamda hiç şüphe yok ki Suriyelilerin Türkiye’ye göç süreçleri ve sonrasında da iki toplum arasında karşılaşmalar, zaman zaman çatışmalar, sorgulamalar yaşanmıştır ve yaşanmaya devam etmektedir. Bu aşamada yapılmış akademik araştırmalar üzerinden

bu karşılaşmaların izini sürmeye ve Türk toplumunun Suriyelilere yaklaşımlarını incelemeye çalışacağız. Araştırma tarihlerini geriden başlatarak günümüze kadar gelmeye çalışacağız.

Brokings-Usak (2013) tarafından Gaziantep, Hatay ve Kilis'te yapılmış olan çalışmada bölge halkının savaştan kaçarak Türkiye'ye sığınan Suriyelilere karşı cömert bir tutum sergilediği ancak sürecin uzaması durumunda Suriyeliler ve bölge halkı arasında tansiyonun yükselebileceği belirtilmektedir. Araştırmaya göre sivil toplum yardım kuruluşlarının yardımlarının tamamının Suriyelilere aktarılıyor olması bölge halkında “Peki biz ne olacağız?” tepkilerine yol açmıştır. Araştırma bölge halkının Suriyelilere yardım etmek için, yardımlar toplamak için büyük çaba sarf ettiğini, hastanelerde halkın Suriyelilere öncelik tanıdığını, onları evlerinde misafir ettiğini belirtiyor ancak “bu durum, ne ölçüde sürdürülebilir ve yönetilebilir?” sorusunu da hatırlatıyor. Ayrıca Broking-Usak (2013) araştırmasında halkın Suriyeli sığınmacıların Türk toplumunun aile yapısı ve Türk toplumunun değerleri üzerindeki etkileri konusunda da endişeli olduğu gözlemini paylaşmaktadır. 2013 yılında Suriyeli sığınmacıların yoğun bir şekilde yaşadığı bir bölgede yürütülmüş bu çalışma bize Suriyeli sığınmacılara karşı Türk toplumunun ilk yaklaşımının olumlu ama birazda endişeli olduğunu göstermektedir.

Türk halkının Suriyelilere yaklaşımı konusunda yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biri de Erdoğan'ın (2015) *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum* adlı çalışmasıdır. Araştırma, 3'ü bölge ili olan Kilis, Gaziantep, Hatay, 3'ü bölge dışı il olmak üzere 6 ilde yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı tarihte Türkiye'deki Suriyeli sayısının henüz 1 milyon 650 bin civarında olarak verildiğine özellikle dikkat çekmek gerekmektedir. Çalışmanın verilerine göre bütün illerde Türkler bir taraftan Suriyelilere yardım edilmesinin gerekli ve doğru olduğunu düşünmekte, gerekçelerini ise “savaştan zulümden kaçan insanlara kucak açmalıyız”, “biz misafirperveriz”, “din kardeşiyiz” gibi insani ve kültürel duygularla açıklarken diğer taraftan en kısa sürede ülkelerine geri dönmeleri gerektiğini ya da kamplara yerleştirilmeleri gerektiğini söylemektedirler. Bölge dışı illerde dilencilik, güvenlik kaygıları ve Suriyelilerin uyumsuzlukları dile getirilmiştir. Suriyeliler nedeniyle kira yükselmeleri ve iş kaybetme endişeleri de dile getirilmiştir. Bölge illerinde Suriyeliler bölgeye çok yakın bir kültürel kimlik yapısında olsa da Suriyelilerle aralarında çok ciddi kültürel farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir.

Bölge halkında Suriyelilere dair algılar temizliğe riayet etmeyen, tembel, sözlerinde durmayan, gürültücü ve kaba oldukları şeklinde sıklıkla ifade edilmiştir. Suriyelilerden bahsederken Suriyelilerden sıklıkla misafir olarak bahsedilmiş ve “misafir misafirliğini bilmeli” vurgusu yapılmıştır. Bu çalışmanın 2015’te yapıldığı hatırlanırsa yıllar içerisinde Türklerin Suriyelilere karşı düşüncelerinin genel olarak olumsuz yönde ilerlediği fark edilmektedir.

Türk toplumunun Suriyelilere yaklaşımının yıllar içerisindeki değişiminin takip edebileceğimiz çalışmalardan biri de Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR)’nin desteği ile 2017 yılından beri sistematik olarak Erdoğan (2017, 2019, 2020) tarafından yürütülen *Suriyeliler Barometresi: Suriyelilerle Uyum İçerisinde Yaşamının Çerçevesi* adlı çalışmalarıdır. Erdoğan’ın Suriyeliler Barometresi 2021 araştırmasında ortaya çıkan temel bulgular 2017, 2019 ve 2020 araştırmalarının verileri ile karşılaştırma imkânından da yararlanılarak değerlendirildiğinde pek çok konuda Türk toplumunun Suriyelilere yaklaşımı hakkında fikir vermektedir. Araştırmalara göre yıllar içerisinde Türk toplumunun Suriyelilere karşı toplumsal kabul ve dayanışmasında dikkati çeken bir azalma, endişelerinde ise artış söz konusudur ve toplumun büyük kesimi geri gönderilmeleri gerektiği düşüncesindedir. 2021 yılında son yapılan araştırmaya göre Türk toplumu için Suriyeliler denilince akla gelen ilk üç ifade “ileride sorun açacak tehlikeli insanlardır”, “bize yük olan insanlar” ve “kendi ülkelerini korumayan insanlardır” şeklindedir. Ayrıca Erdoğan (2021)’e göre Türk toplumunda Suriyelilerden kaynaklı en ciddi endişesi % 70, 3 oranı ile ülke ekonomisine zarar verecekleri yönündedir ve Türk toplumu Suriyelilere karşı kerhen (gönülsüz) bir kabulleniş içerisindedir.

1.2.2. Türkiye’de İkidilliliğe Genel Bakış

İkidillilik “bir bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumudur” (Kocaman, Özsoy, ve İmer, 2011 s.153). Aksan (2020)’a göre ise dilbilimde bireyin anadilinden başka ikinci bir dili ona yakın seviyede bilmesi ve kullanması durumuna ya da bireyin çeşitli sebeplerle farklı şartlar altında birden çok dil öğrenmesi ve konuşması durumuna ikidillilik denirken, farklı toplumların birlikte yaşadığı toplum yapılarında sık görülmektedir. İkidillilik kapsamlı bir şekilde toplumdilbilim ve ruhdilbilim alanlarındaki

araştırmaların konusu olmuş, birey üzerindeki etkileri ve toplumsal açıdan etkileri gibi konularda ikidilliliğin yol açtığı sorunlar üzerinde çokça durulmuştur (Vardar, 2007). İmer vd. (2011)’e göre ikidillilik farklı disiplinler tarafından farklı açılardan incelenmekte olup, ruhdilbilimciler tarafından ikidilliliğin zihinsel süreçlerle ilgili boyutu, toplumdilbilimciler tarafından kültür ile ilgili boyutu, eğitimciler tarafından eğitim ile ilgili boyutu ve zek ile arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

Bu çalışmada ise ikidillilik toplumdilbilimsel açıdan ele alınmaktadır. Toplumdilbilim, adından da anlaşıldığı üzere, toplum ile dil arasındaki ilişkiyi araştıran bilim dalıdır (Dağabakan, 2019). Vardar (2007)’a göre toplumdilbilim, dil ve toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin birbirini, birbirinin değişkeni olarak etkilemesini, başka bir ifadeyle dil ve toplum arasındaki eşdeğerliği inceleyen karma daldır. Çünkü toplumsal yaşamın ilk koşulu olan dil, toplumsal bir niteliğe sahip olup, hem bireylerin gerçeklere bakışına ve dünya görüşüne yn vermekte hem de toplumsal kurumlarla kurduğu ilişki nedeniyle toplumsal bir ürün olma özelliğine sahiptir (Dağabakan, 2019). Bireyin kullandığı dil ile gerçeğin yeniden kurgulanması aynı zamanda dünyanın birey tarafından ne şekilde algılandığının da göstergesi olmaktadır ve dolayısıyla da dil kullanımları aynı zamanda toplumsal gerçeklikleri de yansıtmaktadır (Akata, 2018). Diğer yandan toplumdilbilim, dili toplumsal tabaka ve sınıf, grup, yaş, cinsiyet, toplumsal rol ve durum gibi toplum yapısı içerisindeki bazı dil dışı değişkenler bağlamında da ele almaktadır (Dağabakan, 2019).

Bu bölümde toplumdilbilimsel yaklaşımın dil-toplum ilişkisinden hareketle Türkiye toplumunun ikidilliliğe yaklaşımı alanda yapılmış çalışmalar üzerinden ele alınacaktır. Çünkü günümüzde göçmenlerle yaşayan Türkiye toplumu kamusal alanlarda göçmenlerle ve onların dilleriyle karşılaşmaktadır. Dolayısıyla Türk toplumunun ge ve göçmenlere bakışının önemli bir parçasını da ikidilliliğe bakışı oluşturmaktadır. Diğer yandan nasıl ki Türkiye’de göçmenlere bakış sayı çokluğu nedeniyle Suriyeliler üzerinden şekilleniyorsa toplumun ikidilliliğe bakışının da büyük oranda yine Suriyeliler üzerinden şekillendiği söylemek mümkündür. Bir nceki bölümde 2013 yılından başlayarak 2021 yılı da dahil değindiğimiz tüm alışmalar Türk toplumunun genel olarak Suriyelilere karşı endişeli ve kaygılı bir yaklaşımda olduğunu ve bu endişenin de zamanla artarak devam ettiğini göstermekte, endişelerin başında da ekonomik kaygıların yer aldığı

görülmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalar Türk toplumunun farklı dillere karşı da zaman zaman olumsuz tepki verebildiğini göstermektedir. Karan (2021)'in danışmanlığında gerçekleştirilen “*Suriyeli Mültecilerin Karşılaştıkları Sosyal Dışlanma Mekanizmalarına Yönelik Geliştirdikleri Taktikler: Ankara Örneği*” adlı projede Suriyeli mültecilerin maruz kaldıkları sosyal dışlanma mekanizmaları ve buna karşı geliştirdikleri taktikler araştırılmıştır. Çalışmada bazı katılımcılar Arapça konuştuğunda alacağını düşündüğü olumsuz tepkileri ya da bu konuda yaşadıkları olumsuz deneyimleri aktarmışlar kamusal alanlarda Arapça kullanmaya dair çekincelerini ve yerel halktan gelecek tepkilerden çekindiklerinden dolayı otobüslerde sessiz gidip geldiklerini ifade etmişlerdir. Yüksel ve Aydemir (2020)'in Suriyelilerin sosyal uyumunun incelendiği “*Misafirlikten Kalkıcılığa: Düzce İlinde Bulunan Suriyelilerin Sosyal Uyum*” adlı çalışmada Türk katılımcılar arasında Suriyelilerin Türk toplumuna uyum sağlayamaz olma nedenini dillerinin farklı olması olarak belirtenler olmuş ve Suriyeliler farklı dil konuşunca bazı katılımcıların kendi haklarında konuşulduğu düşüncesine kapıldığı için rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Göç ve göçmenler söz konusu olduğunda ikidilliliğin zaman zaman toplumda rahatsızlık yaratabiliyor olması ulus devletlerin yapısından ve ulusal devletin tehdit altında hissedilmesinden kaynaklanabilmektedir. Castles ve Miller (2008)'e göre ulus devletler 18. yüzyıldan beri siyasal ve kültürel birlik esas alınarak tanımlanmış, pek çok ülkede ortak kültür ve gelenek, ortak tarih, ortak dil üzerinden açıklanmış ve ulus devletler için homojen bir etnik yapı her zaman temel oluşturmuştur. Birlik temelinde açıklanan bu ulusal yapı çoğunlukla yöneticiler tarafından bina edilmiştir, hayalidir ve pek çok ulusal mit yaratmıştır (Castles ve Miller, 2008). Günümüz Türkiye'sinde göç olgusuyla ve göçmenlerle yoğun bir şekilde karşı karşıya gelen Türk toplumunun da ulusal duygularla bazı tepkiler verdiği yapılan araştırmalarda görülmektedir. Sezgin ve Yolcu (2016)'nın uluslararası öğrencilerin sosyal uyumunun incelendiği “*Göç ile Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci*” adlı çalışmada öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinde genelde sorun yaşamadıklarını ama yaşadıkları zaman “burası Türkiye” tepkisi ile karşılaştığını belirtenler olmuş, bazı katılımcılar kendi dillerinde konuştuklarında etrafındakilerin olumsuz bakışlarıyla karşılaştıklarını, Türkçe konuştuklarında bunu fark etmediklerini belirtmişlerdir. Yine benzer bir çalışma olan

Güldalı ve Özmen (2022)'in “*Eğitim Düzeyi Yüksek Suriyelilerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Sorunlarının Toplumsal Kabul ve Uyum Açısından Değerlendirilmesi: Kayseri Örneği*” adlı çalışmada katılımcılardan -özellikle toplu taşımada ve kamusal alanlarda- bazı Suriyeliler, anadillerini konuştuklarında ve dış görünüşleri nedeniyle Suriyeli oldukları anlaşıldığında yabancı düşmanlığına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Genellikle Suriyelilerin Türk toplumuna uyum sürecini incelemek amacıyla yapılmış çalışmalarda zaman zaman toplumun ikidilliliğe karşı olumsuz tutum sergilediği görülmektedir. Bu konudaki olumsuz tepkilerin ülkemizdeki Suriyelilere dair endişe ve kaygıların bir uzantısı ve yansımalarından biri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

1.3. Suriyelilerin Türk Eğitim Sistemine Uyumu İçin Yapılan Eğitim Planlamaları

2011 yılında Suriye’de başlayan çatışmalar ve savaşın ardından ülkemize sığınan Suriyelilerin sayısı Göç İdaresi Başkanlığının Ocak 2023’de yayınlanan son verilerine göre 3.522.036 olarak açıklanmıştır (GİB, 2022).

Son veriler yaş dağılımına göre incelendiğinde ülkemizdeki 5-18 yaş arasındaki eğitim çağındaki Suriyeli sayısının 1.673.735 olduğu görülmektedir (GİB, 2022). Bu rakama yakın zamanda eğitim yaşına erişecek olan 0-4 yaş arasındaki 442.215 Suriyeli de eklendiği zaman bu rakam 2.115.950’ye ulaşmaktadır (GİB, 2022). Bu rakamlar bize Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmakta olan ve yakın gelecekte yararlanacak olan Suriyelilerin sayısını vermesi ve ülkemizdeki Suriyelilerin Türk eğitim sistemine uyumları için yapılmış ve yapılacak olan planlamaların öneminin anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

Yıllara göre incelendiğinde Türkiye’deki Suriyelilere yönelik planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin farklı aşamalardan geçtiği ve zaman içerisinde değişiklik gösterdiği görülmektedir. Gencer (2017)’e göre Suriyeliler ile ilgili politikalar üretilirken Suriyelilerin kısa sürede ülkelerine tekrar döneceği varsayımı üzerinden hareketle oluşturulduğu için kısa vadeli ve daha çok kamplarda yaşayan çocuklar için planlamalar yapılmıştır. 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 fazla süre 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).

MEB tarafından yayınlanan ilk genelge 26 Nisan 2013 tarihli “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” isimli genelgedir ve MEB bu genelge ile kamp dışında bulunan eğitim-öğretim çağındaki çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayan yerli ya da Suriyeli sivil toplum kuruluşları mekanlarının uygun koşullarda hizmet verip vermediğinin tespit edilmesini amaçlamıştır (MEB, 2013; akt. Kızıl ve Dönmez, 2017). 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).

MEB (2014)'e 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 ülkelerindeki eğitimi yarım kalmış Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatına devam edebilmeleri, ülkelerine döndüklerinde ya da Türkiye'deki eğitim kurumlarına geçmek istediklerinde yıl kaybı yaşamamalarını sağlamaktır (MEB, 2014). GEM modelinin geliştirilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı ve uluslararası kuruluşlar devreye girmiş, hizmet vermeye başladığı ilk yıllarda GEM'lerin kurulumu, yönetimi ve finansmanı Türk 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). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 Stratejik Planlamasında Türkiye’deki mültecilerin eğitimlerine dair planlamalara yer verilmiştir (MEB, 2015). 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 (MEB, 2017). Bu düzenlemenin ardından 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi itibari ile GEM’lerde eğitim gören çocukların devlet okullarına kayıtlarına başlanmıştır. Bu son uygulama ile de çocukların farklı mevzuatlara göre eğitim almasının ve topluma uyum sorunları yaşamalarının önüne geçilmiştir (Kara, 2021).

Uygulanan tüm bu eğitim planlamaları sonucunda ülkemizdeki Suriyelilerin okullaşma oranlarını 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 görülmektedir. Göç İdaresi Başkanlığının 2021- 2022 verilerine göre Geçici Koruma Altında Bulunan eğitim çağında 1.124.353 (5-17 yaş) nüfus bulunmaktadır.

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 öğrencilerdir (MEB, 2022).

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).

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).

Bütün bu süreç genel olarak değerlendirildiğinde, Suriyeliler’in ülkemize sığınmalarının ardından Suriye’nin içerisinde bulunduğu şartlar gereği Türkiye’de daha uzun süre kalacaklarının anlaşılmasının ardından her seviyede pek çok eğitim planlamaları yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Bu kapsamda en son yapılan düzenlemelerden biri de “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” kapsamında açılan “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Arapça Destekleme Eğitimi”dir. Bir sonraki bölümde bu eğitimin detaylarından bahsedilecektir.

1.4. 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).

Projenin hedefleri Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin tamamının eğitime ulaşmasını ve kaliteli bir şekilde eğitim almalarını sağlamaya çalışan Millî Eğitim Bakanlığını desteklemek ve öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyum süreçlerini kolaylaştırmaktır (PIKTES, 2022). Projenin uygulandığı illerdeki Suriyeli öğrencilerin eğitime ulaşımında artış sağlanmış, verilen eğitimin kalitesi artmış, hem öğrencilerin hem de ailelerinin sosyal uyumlarında artış olduğu gözlenmiştir (PIKTES, 2022).

Arapça Destekleme Eğitimleri ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ilki 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, ikincisi 2022-2023 eğitim-öğretim yılı olmak üzere iki yıldır uygulanmaktadır. Projenin amacı yayınlanan kılavuzda anadili

Arapça olan yabancı uyruklu öğrencilerin Arapça okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek olarak açıklanmıştır. 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 yapılabilmekte ve eğitimden yararlanacak yabancı uyruklu öğrenciler, öğretim durumları ve yaşlarına uygun öğretim programlarına dahil edilebilmektedir. Dersler ilkokul, ortaokul, lise seviyelerinde her bir kademe için haftada iki ders saati olarak uygulanmakta olup proje kapsamında aynı eğitim öğretim yılı içerisinde verilecek toplam ders saati 2021-2022 eğitim öğretim yılında 40 saat olarak belirlenmiş, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde 56 saate çıkarılmıştır (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 Milli 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).

Bu çalışmanın yürütüldüğü İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki bir Ortaokulda bu eğitimler 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim-öğretim yıllarında verilmiştir. Bu araştırmanın yazarı da eğitimleri veren okul Arapça öğretmenlerinden biridir. Araştırmanın yapıldığı okuldaki Arapça eğitimleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler 3. bölümde detaylı şekilde verilecektir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Göç, İkidillilik ve Çokdillilik

2.1.1. Göç Bağlamında İkidillilik ve Çokdillilik

Geçmiştekine nazaran ülkeler arasındaki sınırlar daha esnek bir hale gelmiş, çok fazla sayıda insan ticaret, turizm, evlilik vb. gibi nedenlerle farklı ülkelere yerleşmiş, ayrıca yüz binlerce insan birbirinden farklı nedenlerle doğdukları toprakların dışına göç etmişlerdir ve etmektedirler (Yıldız, Arslan, ve Thomas, 2021). Birlikte yaşamının farklı şekillerde tezahür etmesi sonucunda dilsel çeşitlilik zorunlu olarak ortaya çıkmış, artan göçler nedeniyle tek bir devlet içerisinde yalnızca tek bir ırkın tek başına yaşaması imkânsızlaşmış ve dünyanın küresel bir yer haline gelmesinin ardından, oranları ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılaşmakla birlikte her toplumda çokdilli ve çok kültürlü yapılar rastlanır olmuştur (Turan ve İslam, 2021). İkidillilik kavramı ilk çalışmalarda çoğunlukla Afrika ve Asya ülkelerini kapsamaktayken, şimdilerde tüm dünyada göçlerin görülmesinin ardından neredeyse tüm dünya ülkelerinin bir gerçeği haline gelmiştir (Haznedar, 2021). Günümüzde ikidilliliğin her ülkede bulunan bir durum olduğu belirtilmekte olup, dünya nüfusunun yarısının ve hatta belki de üçte ikisinin ikidilli olduğu ifade edilmektedir (Kocaman, Özsoy, ve İmer, 2011).

Böyle bir arka planın sonuçlarından biri olan ikidillilik kavramını etimolojik olarak incelemek için İngilizce karşılığı ve onun da kökeni Latinceye başvurulması gerekmektedir. İngilizce karşılığı “bilingualism” olan ikidillilik kavramı Latince iki manasına gelen “bi” kelimesi ve dilbilim manasına gelen “lingualism” kelimelerinin yan yana gelmesi ile oluşmuş bir kavramdır (Cengiz ve Türk, 2009). İkidillilik en genel anlamıyla bireyin birden fazla dilde yeterli olması şeklinde tanımlanmaktadır (Karahan ve Savaşçı, 2021). Aksan (2020)’a göre dilbilimde ikidillilik bir bireyin farklı sebeplerle ve farklı şartlarda birden fazla dili öğrenmesi, konuşması ya da ikinci bir dili anadili seviyesine çok yakın seviyede biliyor olması şeklinde tarif edilmekte olup, kişinin aile içerisinde ikidilli olarak büyümesi durumunda, farklı uluslardan ebeveynlerin çocuklarında, yabancı ülkelerde o ülkenin halkı ile uzun müddet bir arada yaşayanlarda,

iyi seviyede eğitim alarak dil öğrenip konuşabilenlerde, yabancı ülkelerdeki azınlıkların dilinde, farklı resmi dile sahip ülkelerde, özetle farklı nedenlerle birden fazla dilin kullanılması durumunda ortaya çıkan bir durumdur. İkidilliliğe farklı toplumların bir arada yaşadığı ülkelerde sıkça rastlandığını belirten Aksan (2020), farklı milletlerden insanların yaşadığı Amerika, Kanada, İsviçre, Yugoslavya ve Belçika gibi ülkeleri bu duruma örnek olarak göstermektedir. Belçika’da Flamanlar ve Valonlar’ın bir arada yaşaması ve ailelerin kendi çevrelerinde Flamanca ve Volanca konuşması ancak resmi dilin Fransızca olması, İsveççe ve Fincenin Finlandiya’da bir arada yaşaması, Kıbrıs’ta Türklerin ve Rumların yüzyıllardır bir arada yaşamış olması sonucu her iki dili de bilenlerin sayılarının artması gibi durumlar ikidilliliğin ortaya çıkmasına neden olan durumlara örnek olarak verilebilecek durumlardan bazılarıdır (Aksan, 2020). İkidilliliği kişinin iki dil biliyor olması ve yahut bir toplumda iki dilin kullanılıyor olması durumu olarak açıklayan Vardar (2007), çokdilliliği ise bireyin ikiden fazla dil biliyor olması ya da toplumda ikiden fazla dilin konuşuluyor olması durumu olarak açıklar ve bildirişim durumlarına göre farklı dillerin kullanılıyor olması durumlarında kendini gösterdiğini belirtir. Çünkü herhangi bir toplumda farklı dillerin aynı işlevler için kullanılması olanaklı değildir, her bir dilin dil toplulukları tarafından farklı bağlam ve amaçla yani farklı işlevler için kullanılıyor olma olasılığı daha yüksektir (Turan ve İslam, 2021). İmer vd., (2011)’e göre ise ikidillilik bir bireyin iki dil biliyor olması durumu ya da bir toplumda iki dilin aynı anda kullanılıyor olması durumuna denilmektedir. Aynı sözlükte çokdillilik bireyin birden fazla dili bilmesi ya da bir dilsel toplulukta birden fazla dilin kullanılıyor olması durumu ve tekdilliliğin karşıtı olarak ifade edilirken çokdilli kişi ise birden fazla dil bilen kişiye verilen ad olarak ifade edilmektedir. İkidilliliği ya da çokdilliliği bir bireyin günlük hayatında birden çok dili kullanabiliyor olması olarak değerlendiren Haznedar (2021), ikidilli ya da çokdilli bireyleri ise herhangi bir toplumda diğer insanlarla bu dillerde hem yazılı hem de sözlü olarak iletişime geçebilen, bu farklı dillerde temel dil becerilerini farklı seviyelerde de olsa amacına uygun şekilde kullanabilen kişiler olarak değerlendirir. Çok kültürlülüğün bazı istisnalar haricinde tüm toplumlar için tarihsel bir gerçeklik olduğunu ifade eden Ergil (1995) ise çok dilliliği çoğulcu toplumların kültürel özü olarak ifade etmektedir.

“İkidilli birey kime denir?” sorusu pek çok farklı boyutlarıyla uzun süre tartışılmıştır (Karahana ve Savaşçı, 2021). Turan ve İslam (2021)’e göre ikidillilik kavramı bireyin ikidilli olabilmesi için bir dil yeterliliği seviyesi belirtmemekte olup, bazı ikidilliler bildikleri her iki dili de çok iyi seviyede bilirken diğerleri baskın dilde ya da tercih edilen dilde daha yetkin halde bulunuyor olabilirler. Bu nedenledir ki çoğunlukla ikidillilik kavramının sadece dilsel fenomeni ifade ettiği, dolayısıyla da kavramın diğer önemli boyutları açıklamadığı varsayılmaktadır (Turan ve İslam, 2021). Mackey (1968)’e göre ise ikidillilik bir dil olgusu değil dilin kullanımının bir özelliği olup kodun değil mesajın bir özelliğidir ve dil alanına değil, söz alanına aittir. Ayrıca ikidillilik hem bireysel hem de toplumsal açıdan ele alınması gereken bir olgudur, çünkü resmi dilin birden fazla olduğu herhangi bir toplumda tekdilli bireyler olabileceği gibi ki buna Afrika’daki devletler örnek olarak verilebilir, diğer taraftan resmi dili tek dil olan Türkiye gibi ülkelerde ise bazı bireyler ikidilli ya da çokdilli olabilirler (Karahana ve Savaşçı, 2021). Dolayısıyla bir toplumda farklı dillerin konuşuluyor olması her bireyin ikidilli olacağı anlamına gelmemektedir ancak ikidilli bireylerin sayısını artırmaktadır (Turan ve İslam, 2021). İkidillilik ve çokdillilik çalışmalarında konunun çok geniş bir çerçevede ele alınıyor olması ve birbirinden farklı disiplinlerin alanında inceleniyor olması gibi nedenler kavramlar üzerinde fikir birliği olmadığını göstermekte, arama motoruna bu kavramlar yazıldığında çok sayıda birbirinden farklı yaklaşım ve tanıma rastlanması da bu durumu desteklemektedir (Yıldız vd., 2021). Haznedar (2021)’a göre de iki ve çoklu dil sistemlerini tanımlamak güçtür ve tek tip ikidillilik ya da tek tip çokdillilikten bahsetmek mümkün olmadığı gibi, konunun dilbilimsel, kültürel, sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan ele alınması gerekmekte, pek çok sayıda bileşen değerlendirmeye dahil olmaktadır.

İki dilde iletişim sağlayabilme becerisi demek olan ikidillilik bazı ölçütlere göre türlere ayrılmaktadır (Akkaya ve İşçi, 2016). Araştırmacılar özel kavramlarla ikidilliliğin farklı türleri olduğunu ileri sürmüşler ve bu konuda dillerin yaygınlığı kadar saygınlığının da önemli olduğunu savunmuşlardır (Vardar, 2007). İkidillilik kavramının birçok türü olmakla birlikte burada başlıcalarına yer verilecektir.

Süverdem ve Ertek (2020)’e göre ikidillilik türleri arasında üzerinde uzlaşı sağlanan ikidillilik türü **toplumsal iki dillilik-bireysel ikidillilik** türleridir ve toplumsal

ikidillilik her bireyin bir şekilde yaşadığı toplum ile bağlantısı olduğundan dolayı toplumun, o ülkenin tarihi, siyaseti, dini gibi nedenlerle ikidilli olabilmesiyle, bireysel ikidillilik ise bireyin iki dili farklı seviyelerde kullanabilmesi gibi bireyin kendine ait bir ikidillilik türüdür.

İkidillilik çeşitleri incelendiğinde dillerin öğrenilme koşullarına göre **eşzamanlı ikidillilik** ve **ardışık ikidillilik** çeşitleri dikkati çekmektedir. Haznedar (2021)'a göre genel olarak bir çocuğun ikidilli bir ortamda dünyaya gelmesi ile eşzamanlı ikidillilik durumu ortaya çıkmakta ve bu duruma farklı dili konuşan ebeveynlerin çocukları ya da toplumdaki dil ile evdeki dilin farklı olması durumları örnek verilmekte olup ardışık ikidillilik ise çocuğun 4-5 yaşlarında, okulda ya da toplumda başka bir dil ile tanışması durumunda ortaya çıkmaktadır ve dünya genelinde daha yaygın olarak karşılaşılan ikidillilik türüdür. 2011'deki olayların ardından Türkiye'ye sığınan Suriyeliler ve 1960'lı yıllarda Avrupa'ya çalışmaya giden Türkler gibi göç grupları erken çocukluk dönemlerinde ikinci bir dile maruz kaldıkları için ardışık ikidilli olarak sınıflandırılabilirler (Haznedar, 2021).

İkidillilik bireylerin dil becerilerine göre ve dil yeterliliklerine göre birincisi **dengeli ikidillilik**, ikincisi **baskın ikidillilik**, ve üçüncüsü de **sınırlı iki dillilik** olarak üçe ayrılırken, dengeli ikidillilik her iki dile de eşit oranda hakimiyet, baskın ikidillilik bir dilin diğerine oranla daha fazla kullanılması, sınırlı ikidillilik ise bireyin her iki dilde birden zorluk yaşaması anlamlarına gelir ki bu son türde birey dillerinden hiçbirine yeterli seviyede erişemez (Süverdem ve Ertek, 2020).

Son yıllarda Türkiye'nin sadece göç veren bir ülke değil göç alan bir ülke haline gelmiş olması ve çok sayıda göçmen barındıran bir ülke olması sonucunda, Türkiye'deki ikidilli toplumların sorunlarına da ışık tutmak için ikidillilik üzerine yapılan çalışmalar Türk akademisinde çokça ilgi gösterilen bir alan haline gelmiştir (Yıldız vd., 2021). Çünkü göç, Süverdem ve Ertek (2020), tarafından da belirtildiği gibi, yerleşik toplumlar ile göç eden toplumlar arasında etkileşime neden olarak farklı dil ve kültürlerin bir araya gelmesine yol açtığı için toplumlarda iki dilliliği ve iki kültürlülüğü oluşturan en temel olgulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de göç kavramı geçmişte özellikle Türklerin Avrupa'ya göç etmesiyle ilişkilendirilmekteydi ancak şimdilerde Suriye, Afganistan, Libya, İran, Filistin gibi ülkelere gelen göçler ve 1960'larda Avrupa

lkelerine yerleşip bir süre yaşadıktan sonra ülkelerine geri dönmekte olan Türkler ile de ilişkilendirilir olmuştur (Süverdem ve Ertek, 2020). Ayrıca okdilliliğin çok kültürlü toplumlar için farklı faydaları bulunmaktadır. Çünkü okdillilik dilde ifade yeteneğini ileri bir seviyeye taşıdığı gibi bireylerin kabul görme seviyesini de artırdığı için toplumda dayanışmayı, farklı kültürler arasında iletişimi ve anlayışı da geliştirdiği için Avrupa Birliğinin eğitim hedeflerinden biri olarak belirtilmektedir (Karahana ve Savaşçı, 2021). Dolayısıyla ikidillilik ve çokdillilik çalışmaları artan glerin de etkisiyle ilerleyen süreçte de hem dünyada hem de Türkiye’de önemli bir konu olmaya devam edecektir.

Bu bölümde g bağlamında ikidillilik ve çokdillilik konuları ele alınmış olup, ikidillilik kavramının tanımı yapılarak ikidilli bireyin özellikleri aktarılmış, literatürdeki ikidillilik eşitleri de incelenmiştir. Bir sonraki bölümde g bağlamında dilsel tutumlar ve diller arası etkileşim konusu ele alınacaktır.

2.1.2. G Bağlamında Dilsel Tutumlar ve Diller Arası Etkileşim:

Savaşlar, gler, ticaret yapma isteği gibi farklı nedenler sonucunda birbirinden farklı diller konuşan insanlar bir arada yaşamak zorunda kalmış ve bu zorunluluk dil ilişkilerinin temelini oluşturmuştur (Yılmaz, 2014). Özellikle gler sosyolojik anlamda değerlendirilecek olursa bir yandan mekânsal bir yandan da toplumsal hareketliliklerdir (Canatan, 2013). Aksan (2020)’a göre toplum söz konusu olduğunda en başta dile getirilmesi gereken kurum dildir. Dilin varlığı olmaksızın insanların anlaşabilmeleri ve bir arada yaşayabilmeleri yani bir toplum meydana getirmeleri mümkün değildir, bir insan topluluğunu topluma dönüştüren dildir (Aksan, 2020). Bir ulusun karakter gelişimini o halkın tarihsel gelişiminde görmenin mümkün olduğunu belirten Akarsu (1998), birey üzerinde ve dil üzerinde glerin sebep olduğu coğrafi karışmaların, farklı köklerin, farklı halk topluluklarının hepsinin etkisi olduğunu ve hepsinin birden o ulusu oluşturduğunu ifade ederek, bu yolla ulus ve dilin karşılıklı olarak birbirini etkilediğini dile getirmektedir.

Dil toplum ilişkisi ele alınırken, yaşadığımız ağ olan 21. yüzyılın Castles ve Miller (2008)’e göre “gler ağı” olduğunu anımsayarak dil toplum ilişkilerini yalnızca ulus toplum ve ulus dili bağlamında değil, aynı zamanda farklı ülkelerde yaşayan dilsel

topluluklarında ele alınarak incelenmesi gerektiği görülmektedir. Dilsel topluluklar aynı dili konuşan kişilerin meydana getirdiği topluluk ya da aynı dilsel tutumları sergileyen kişilerin meydana getirdiği topluluklar olup, toplumdaki herhangi bir amaca yönelik olarak (güvenlik, eğlence, ibadet gibi) bir araya gelen bireylerden meydana gelen topluluklardır (İmer vd., 2011). Vardar'a (2007) göre ise dilsel topluluk aynı dili konuşan topluluk olup mensupları arasında kuşak, yöre, uğraş gibi farklı unsurların etkisiyle seslerle ve söz dizimle alakalı farklılıklar ortaya çıkabilen topluluklardır.

Dünyadaki binlerce dilin varlığı düşünüldüğünde tüm bu diller arasındaki etkileşimin kaçınılmaz olduğu anlaşılmakta olup, özellikle de çok kültürlülüğün var olduğu ortamlarda resmi-gayri resmi diller arasında, etnik grup dilleri ve baskın diller arasında etkileşim son derece fazladır (Gürbüz, 2017). Diğer taraftan savaş göç gibi nedenlerle tamamıyla saf olarak kalmış ve farklı dillerle sözcük alışverişine girmemiş dil yoktur (Yılmaz, 2014). Biçer ve Alan (2019)'a göre göç hareketleri sonucunda ikidillilik, çokdillilik, çok kültürlülük ortaya çıkmaktadır. Çünkü farklı bir coğrafyaya göç eden topluluklar azınlık durumundadırlar ve ülkenin dili ile kendi dilleri arasında bir ilişki meydana gelmektedir. Farklı dil ve kültürlerin birlikte yaşadığı ortamlarda etnik gruplar, baskın dil ve kültür karşısında kendi dil ve kültürüne birtakım tutumlar sergilemektedirler. Tutum Türk Dil Kurumu (2023)'e göre tutulan yol, tavır anlamlarına gelmektedir. Tutumu bireysel davranış tercihinine etkide bulunan içsel bir durum olarak açıklayan Arslan, bu durumların zihinsel ve duygusal tarafları olduğunu ifade eder. Ayrıca tutumlar davranışları bariz şekilde etkilediği gibi, tek bir olayın veya pek çok yaşantının ardından ortaya çıkabilir (Arslan, 2008).

Dilsel tutum ise bireylerin kendi dilleri ve diğer dillere karşı sergiledikleri duygusal tutuma denir. Bu tutum olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin Çince zor ve Fransızca müzikal bir dildir şeklinde düşünmek birer tutum örneğidir (İmer vd., 2011). Ayrıca bireylerin sosyal ve ekonomik durumları, yaşadıkları toplumun dinamikleri gibi unsurlar, insanların dilsel tutumlarına etki etmektedir (Sakın, 2018). Göçmenler ya da başka bir ülkede yaşayan azınlıklar bağlamında dikkati çeken dilsel tutumların, dil sürdürümü, dil ölümü, dil kayması, kod ya da düzenek değiştirme, dilsel canlılık tutumları olduğu görülmektedir.

Bireylerin farklı dillerin konuşulduğu ülkelerde yaşıyor olmalarına rağmen kendi dillerini kullanmaya devam etmelerine ‘*dil sürdürümü*’, bir dilin bir dilsel topluluk tarafından kullanılmaz olmasına ‘*dil ölümü*’, ikinci ya da üçüncü kuşak göçmenlerde görülebilen bireyin aniden bir dili kullanmayı bırakarak diğer dili kullanmaya başlamasına ‘*dil kayması*’, iki dil bilen ikidilli bireylerin iki dil arasında değiştirim yapmalarına ‘*kod değiştirme*’ denilmektedir (İmer vd., 2011). Kod ya da dil değiştiriminin dil kullanıcıları tarafından tercih edilmesinin nedeni, kullanıcıya kullandığı dildeki boşlukları doldurması, bir dilde bilmediği bir kelimeyi başka bir dil ile doldurması gibi bir işlev sağlıyor olmasıdır (Yaylacı, 2012). Kuşak değişimleri gerçekleşmiş olsa da bir dilin o dili konuşanlar tarafından hala aktif olarak kullanılması o ‘*dilin canlılığına*’ işaret etmektedir ve dil canlılığının dil sürdürümü yoluyla birinci ve ikinci nesil etnik gruplar tarafından muhafaza edildiği görülmektedir (Gürbüz, 2017). Dili sürdürmek, devam ettirmek azınlık grupların etnik dilsel canlılığından etkilenecek oluşmaktadır. ‘*Etnik dilsel canlılık*’ teorisinin öngörüsüne göre etnik dilsel canlılığı yüksek düzeyde olan toplumlar dillerini korumakta, düşük olanlar ise dillerini baskın olan dillerle değiştirme eğilimindedirler. (Akıncı ve Yağmur, 2003). Dilsel tutumlar nesilden nesle o dilin canlılığını ya da ölümünü belirlemektedir. Dilsel canlılığa işaret eden dilsel sürdürüm ve dil yitimi ile sonuçlanan dil kayması bu tutumların sonucu olarak gerçekleşmektedir (Gürbüz, 2017).

Dilsel etkileşimin yoğun olduğu çok kültürlü ortamlarda sıkça rastlanılan bazı dilsel davranışlara da değinmek gerekmektedir. Aksan (2020)’a göre ikidilliliğin var olduğu durumlarda, ikidilli bireylerin konuşmaları esnasında dillerden birinin diğerini etkilemesi sonucunda değişiklikler oluşmasına dilbilimde ‘*dil karışması*’ denilmekte olup son yıllarda dilbilim ve toplumdilbilim alanlarında yapılan araştırmalarda bu konuya önem verilerek pek çok çalışma yapılmıştır. Günümüzde Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin -özellikle Almanya’da yaşayanlarda- bazı kelimeler o kişilerin bilinç altına yerleşmiş olduğundan dolayı Almanca kelimeler dillerine de yerleşmiştir. Dil karışması örneklerine onların dilinde çok sık rastlanmaktadır (Aksan, 2020).

Ayrıca Aksan (2020), dillerin birbirini etkileme şekillerini üç kavram üzerinden açıklamaktadır. Yankatman etkisi, altkatman etkisi ve üst katman etkisi. Yankatman etkisi birlikte yaşam ya da komşuluk nedeniyle dillerin etkileşime geçmesi durumu olarak

açıklanmakta ve Yunanca ile Latince'nin, Türkçe ile Farsça'nın, Çince ile Japonca'nın etkileşimi örnek olarak verilmektedir. Bu örneklerde hem kültür akrabalığından kaynaklı hem de komşuluk ilişkilerinden kaynaklı etkileşimin etkisi olduğunu da belirtilmektedir. Altkatman etkisi bir ülkeyi fethedenlerin dilinin ülkede konuşulan dilden etkilenmesi, üstkatman etkisi ise bir ülkede egemenlik kuranların dilinin o ülkedeki dili etkilemesi olarak açıklanmaktadır. Aksan'ın etkileşim kavramları göçmenler ve azınlıklar açısından düşünüldüğünde, azınlıkların tutumlarından yaşanan ülkelerin uyguladıkları siyaset ve dil politikaları gibi pek çok unsurun belirleyici etkisi olacağını göz önünde bulundurmakla birlikte her bir katman etkinin -oranları değişebilecek şekilde- görülmesinin mümkün olduğu söylenebilir.

Haznedar (2021)'a göre ikidilli çocuklar maruz kaldıkları dilleri birbirinden ayırt edebilirler, ama dillerin her zaman birbiriyle etkileşimi söz konusudur ve de dil-düzenek değiştirme davranışı bu etkileşimin bir sonucudur. İkidilli kişiler zaman zaman aynı cümlede kimi zamanda cümleler arasında iki dilin öğelerini aynı anda kullanabilmektedirler, bu durum '*dil değiştirme*' ya da '*düzenek değiştirme*' olarak tanımlanmaktadır (Haznedar, 2021). Diğer taraftan dilde değişkenlik durumu bireysel, siyasal ya da toplumsal nedenlerle ortaya çıkabilir ve de bireyin dili siyasal ve toplumsal nedenlerle değişebileceği gibi ait olduğu etnik grubuna, eğitim seviyesine, yaşına ve cinsiyetine göre de değişebilmektedir (Çağlar, 1992).

Son olarak Aksan (2020)'ın dikkat çektiği bir diğer önemli nokta ise dillerin birbirini etkilemesi için birlikte yaşam ve komşuluk ilişkilerinin şart olmadığı, etkilenmelerin yazılı gerekçelerle olabileceğine vurgu yapmasıdır. Edebiyat ve kültür yoluyla meydana gelen etkilenmeleri de bu duruma örnek olarak verilebileceğini belirtmektedir.

Bu bölümde dilsel tutumlar konusu ele alınmış olup, göç bağlamında dilsel tutumlar ve diller arası etkileşim konularına yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde göç bağlamında dil ve kültürel kimlik ilişkisi ele alınacaktır.

2.2. Göç, Dil ve Kültürel Kimlik İlişkisi

2.2.1. Göç Bağlamında Dil ve Kültür İlişkisi

İnsanların düşüncelerini ve duydukları şeyleri aktarmak için kelimeler yoluyla ya da işaretler yoluyla gerçekleştirdikleri anlaşmaya dil denir (TDK, 2023). Saussure (1998)'e göre dil, dil yetisinin insanlar tarafından kullanılabilmesi için zorunlu olan, toplum tarafından benimsenen uzlaşımlar bütünü ve dil yetisinin toplum tarafından üretilen ürünüdür. Cinnî (2008)'ye göre dil, her toplumun isteklerini ifade etmek için kullandığı seslerdir. Ergil (1995)'e göre ise, iletişimin aktığı kanal olan dil, insanı insan yapan ve hayvandan ayrılmasını sağlayan, gelişmiş, kültürel bir iletişim aracıdır. Diğer taraftan dil, günlük hayatın en basit hadiselerinde, bilimde, gelenek ve göreneklerde, inançlarda, din, hukuk, sanat, felsefe alanlarının hepsinde kendini göstermekte olup, bilim, teknik ve ekonomi gibi her türlü maddi yaşamın da koşulu olma özelliğine sahiptir (Akarsu,1998). Ünalın (2012)'a göre en genel anlamıyla dil, iletişim kurmak isteyen bireylerin, bildirmek istedikleri bilgileri kodlamak yöntemiyle birbirlerine aktarmakta kullandıkları şifrelerdir.

Kültür ise hem tarihsel hem toplumsal gelişim aşamaları içerisinde üretilen maddi ve manevi bütün değerler ile, onları üretmede, gelecek nesillere aktarmada kullanılan, bireyin çevresine egemenliğinin ölçüsünü ifade eden araçların tamamı, bir halka ya da topluma ait düşünce ve sanat ürünlerinin tümüdür (TDK, 2023). Karakaş (2001)'a göre birbirine uyumlu değerlerin bütünü olarak ifade edilen kültür, insanların etkin olduğu ama özellikleri itibariyle insanları aşan ve insanlara kişilik, şekil ve dahi yön veren, pek çok boyuta sahip bütüncül yapıdır. Kültürü tarihsel süreç içerisinde bireyin diğer öznelerle etkileşimi ile meydana gelen anlam, değer ve ürünlerin toplamı olarak tanımlayan Ergil (1995), kültürün bir düşünce ve yaşam biçimi olduğunu belirterek, hem tarih hem de gelecek tasavvuru barındırdığını ve de kültürün değişim ve diğer kültürlerle etkileşim halinde olduğunu ifade eder.

Dil ve kültür ilişkisinin ele alınabilmesi için öncelikle dil ve toplum, dil ve ulus ilişkisi üzerinde durulması gerekmektedir. Çünkü bir ulusun oluşmasında dil, din, tarih, kültür, soy birliğine başvurmak gerekmektedir (Ergil, 1995). Aksan (2020) 'a göre bir toplumu ulus yapan en güçlü bağlardan biri dildir. Aynı şekilde bir ulusu ulus yapan en

önemli unsurun dil olduğunu ifade eden Akarsu (1998)'ya göre dil ve ulus ayrılmaz bir şekilde birbiriyle bağlı olup ulusların karakterleri, bütün özellikleri dillerinde ortaya çıkmaktadır ve hatta diller her daim uluslarla aynı anda gelişerek ulusların ruhsal özelliklerinden kurulmaktadırlar. Ünalın (2012)'a göre dil insanlara ait olan tüm ürünlerin taşıyıcısı konumunda olduğu için ve bir toplumun elde ettiği bütün deneyimler, bilgi ve bulgular sadece dil yoluyla aktarılabilmesi için kültürün öğrenilebilmesi ve aktarılabilmesinde dile ihtiyaç vardır. Zira toplum ruhunun aynası olan dil bir toplumun hem dünya görüşü hem de kültürünün anlaşılabilmesi için başvurulması gereken en önemli unsurdur (Ünalın, 2012).

Dil ve toplum arasındaki ilişkinin birbirine sıkı bağlarla bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde toplum ve kültürün de birbirine sıkı bağlarla bağlı olduğu görülmektedir. Hiçbir toplum kültür olmadan oluşamayacağı gibi hiçbir kültür de toplum olmadan oluşamaz diyen Karakaş (2001), toplum ve kültür arasındaki karşılıklı ilişkiye dikkat çekmektedir. İnsanın kendisini üretme biçimi aynı zamanda insanın kültürü olduğu için kültür, toplumla etkileşim esnasında meydana gelen birikim olarak toplumsal hayatta insanın kendisidir ve insana ait olanın ifade biçimidir (Karakaş, 2012). Diğer taraftan herhangi bir toplumun yaşam şekli, gelenek ve görenekleri, inançları, hayat görüşü ve felsefesi o toplumun diline de yansıtacağı için tüm hepsini o toplumun dilinde de görmek mümkündür (Aksan, 2020). Aksan (2020)'ın bu görüşünde de dil kültür ilişkisi kendini göstermektedir. Tüm bu özelliklerin dilde kendini gösteriyor olması bir toplumun kültürünün de dilinde kendisini göstereceği anlamına gelmektedir. Dil kültür ilişkisi noktasında Aksan (2020)'ın ileri sürdüğü savına göre, bir ulus hakkında o ulusun yaşamı, inancı, gelenekleri, tarihi ve dünya görüşü hakkında hiçbir bilgi olmasa da dilbilim çalışmaları yoluyla tüm bu konular hakkında bilgi sahibi olunabileceğini ileri sürmektedir. Ayrıca yalnızca dili inceleyerek herhangi bir toplumun herhangi bir tarihsel kesitinde hangi kültür hareketlerinin yaşamış olduğu bilgisine de ulaşılabileceğini belirtir. Savını Türkler üzerinden verdiği örneklerle destekleyen Aksan (2020), Köktürk yazıtlarındaki askeri kavramlardan hareketle Türklerin savaşçı bir millet olduğunun bilgisine, hayvan isimleri ve at ile ilgili kavramların zenginliğinden hareketle Türklerin hayvancılıkla ilişkisinin bilgisine ulaşmanın mümkün olduğunu söylemektedir. Ayrıca bir toplumdaki yiyecek-içecek isimlerinden yola çıkarak kültürün izini sürmenin

mümkün olduğunu belirten Aksan (2020), Balkan dillerinde görülen ‘poğaça’, ‘sarma’ gibi yemek isimlerinin Türklerin o kültürlerdeki etkisinin bilgisine, aynı şekilde ‘tost’, ‘pizza’, ‘kanepé’ gibi yemek isimlerinin Türkçedeki varlığıyla yabancı ulusların geleneklerinin Türkler üzerindeki etkisinin bilgisine ulaşılabileceğini ifade etmektedir.

Dil, toplum ve kültür ilişkisinin birbirine sıkı bağlarla bağlı olması durumu, birbirinden çok farklı nedenlerle farklı ülkelere göç etmiş azınlık gruplar ve topluluklar için çok daha önemli işlevlere sahiptir. Çünkü dil-kültür ilişkisinin en önemli boyutlarından biri de dilin kültür aktarımı işlevi olarak karşımıza çıkmaktadır. Castles ve Miller (2008)’e göre farklı kültürel özelliklere sahip azınlık gruplar dillerini ve vatanlarının bazı kültürel unsurlarını en az birkaç nesil muhafaza ederler. Çünkü kültür dinamik bir tabiata sahiptir ve bu özelliği ile azınlık grupların gelenekleriyle ve tarihiyle, güncel göç süreçleri arasında bağlantı kurabilmelerini sağlar (Castles ve Miller, 2008). Karakaş (2012)’a göre de dil-kültür ilişkisinin en mühim boyutlarından biri dilin kültürü gelecek kuşaklara aktararak hem yaygınlaşmasını hem de devam etmesini sağlamasıdır. Çünkü bu aktarım ancak bildirme yoluyla gerçekleşebilir ve bunu da söz dizgeleri aracılığı ile ancak dil gerçekleştirebilmektedir (Karakaş, 2012).

Çağımızda çok farklı nedenlerle gerçekleşen göçler nedeniyle çok kültürlü ortamların sayısı her geçen gün artmaktadır. Kültürün dilin içerisinde barınarak nesilden nesile aktarım görevi görmekte olduğunu ve kültürün bir milletin hafızası olduğunu belirten Gürbüz (2017), çok kültürlü ortamlarda yaşayanların kendi kimliklerini oluşturan kültürel değerlerin aktarımını ana dilleri aracılığıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Azınlık olarak yaşayan göçmen grupları bu kategoride değerlendirebiliriz. Onlar için dilsel canlılığı sağlamaları aynı zamanda kültür aktarımını sağlayabilmeleri anlamına gelmektedir. Dil kültür ilişkisi etnik grupların bağlılığı için büyük bir role sahip olmakla birlikte sembolik bir anlam da ifade etmektedir. Çünkü azınlık gruplar çoğunlukla dillerini iki üç kuşak aktararak devam ettirme eğiliminde olsalar da bu durum daha sonraları hızlı bir şekilde azalabilmekteyken buna karşın kültürel öğeler ve ritüellerin önemi çok daha uzun süreler devam edebilmektedir (Castles ve Miller, 2008). Dil insanın hem bugünkü toplumlarla hem de geçmiş toplumlarla hem de kendi toplumunun geçmişiyle ilişki kurmasını ve onların bilgi ve deneyimlerinden faydalanmasını sağlama özelliğine sahiptir (Ergil, 1995). Aksan (2020)’a göre de

insanları ülkesine ve tarihine bağlayarak bir nesilden başka bir nesile aktarılan dil, insanın geçmiş ve gelecek arasında adeta bir zincirin halkaları gibi bir bağ olmasını sağlar. Bu bağ anavatanlarından uzakta yaşamakta olan göçmen gruplar için çok daha önemli bir konumdadır.

Göç olgusu kültürel, ekonomik ve demografik etkileri itibariyle insan-mekân arasındaki ilişkinin tekrardan düzenlenmesine yol açarak toplumların sosyal yapılarında ve kültürel uygulamalarında köklü değişimlerin gerçekleşmesine neden olabilir (Demir, 2022). Tüm bu etkiler sonucunda ülkeler ve toplumlar karşılaştıkları bu yeni gerçekliklere karşı farklı tutumlar sergiliyor olabilirler. Nitekim Castles ve Miller (2008)'in de belirttiği gibi göç bağlamında kültürel ve dilsel devamlılıkla ilgili durumlar ve politikalar çeşitlilik göstermektedir. Göçlerle birlikte alt kültürlerin üst kültürler içerisine dahil olması toplumsal uyum pratikleri bakımından zaman zaman sorunlara yol açabilmektedir (Demir, 2022). Castles ve Miller (2008)'a göre çoğunluğu oluşturan toplumun bireyleri kültürel farklılıkları toplum kültürüne ve ulus kimliğine tehdit olarak algılayabilmekte, göçmen toplulukların dil ve kültürlerinden vazgeçmeleri başarı, vazgeçmemeleri ise tehlike olarak görülebilmektedir. Ancak göçmenlerin kültürel devamlılığının sağlanması onların genel topluma uyumuna katkı sağlayan güvenli bir zemin meydana gelmesine yardımcı olabilmektedir (Castles ve Miller, 2008). Diğer taraftan Ergil (1995)' e göre uzmanlar göçmenlerin resmi dili iyi şekilde öğrenebilmeleri ayrıca onu bilimsel ve sanatsal bir araca dönüştürebilmelerinin yolunun anadili (kültür dili) ve resmi dil arasında sağlam köprüler kurabilmeleri yoluyla sağlanabileceğini söylemektedirler. Ayrıca çok kültürlü ortamlarda göçmenlerin kapılabileceği aşağılık duygusu, engellenmişlik ve mağduriyet gibi duygulara kapılmaları siyaset psikologları tarafından toplumsal huzuru tehlikeye sokabilecek algılar olarak görülmektedir (Ergil, 1995). Bu bilgiler ışığında dil eğitiminin göçmen gruplar için önemi kendisini göstermektedir. Çünkü dil kültür arasında var olan organik bağın kurulmasını sağlayan ve onu besleyen böylece aralarındaki geçiş yolunun oluşmasını sağlayan unsur eğitimidir (İnce ve Demiriz, 2021). Dil, bir kültür taşıyıcısı olarak insanın gelişimi ve sosyalleşmesi için son derece büyük önem taşımakta, iletişim sağlayan tarafı ile de eğitim süreçlerinin olmazsa olmazıdır (İnal ve Çakır, 2021). Buradan hareketle göçmen barındıran ülkelerin toplum barışı için güvenli zemin

oluşturmak için dil-kültür ilişkisi bağlamında uyum ve eğitim politikaları geliştirmeleri günümüz çok kültürlü toplumları için son derece büyük önem arz etmektedir.

Bu bölümde göç bağlamında dil kültür ilişkisi ele alınmış olup bir sonraki bölümde göç bağlamında dil, kimlik ve aidiyet konuları incelenecektir.

2.2.2. Göç Bağlamında Dil, Kimlik ve Aidiyet İlişkisi

Kimlik, toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kişi olduğuna işaret eden özellikler ve niteliklerin tümüdür (TDK, 2023). Çocukluğun ilk yıllarında başlayan kimlik oluşumu bir ömür boyu devam etmektedir (Karaduman, 2010). “Ben kimin?” sorusunun, yaşamına anlam katma gayretinde olan her insanın hayatında önemli bir yer edindiğini ifade eden Ergil (2010)’e göre kimlik, farklılık yaratma gayesinde olan insan tabiatının ilk biçimlendiği alan, insanın kendisini onunla isimlendirdiği ve diğer insanlara karşı varlığını onunla anlamlandırdığı, insan benliğinin ve varlığının topluma dönmüş yüzü olarak tanımlanmaktadır. Kimlik, bir bireyin onu diğerlerinden ayıran özelliği olarak tanımlanabileceği gibi bu kimlik sosyal bir grup ya da kategorinin mensupları tarafından da paylaşıyor olabilmektedir (Çağırkan, 2016). Kimlik konusunda kabul görmüş yaygın tanımlamalardan birisi de kimliklerin sürekliliği olan nesne durumundan çok, bağlama göre değişebilen, başta dil olmak üzere bazı sembollerle, iletişim yoluyla ve ilişkiler aracılığıyla kendini gösteren oluşumlar olduğudur (Sözen, 1998). Castells (2006)’e göre kimlik, bireylerin mana ve deneyim kaynağı olarak tanımlanmaktadır. Yıldız ve Demir (2003)’e göre ise kimlik, insanların, toplum ya da toplulukların “Kimsiniz?”, “Kimlerdensiniz?” sorularına verdikleri yanıtlar olup bir yanıyla benzerlikleri bir yanıyla da farklılıkları ortaya çıkarmakta ve birincisi bireyin kendini onunla tanımlaması, ikincisi ise onunla tanınma ve aidiyet oluşturması olarak iki temel bileşenden meydana gelmektedir. Aidiyet ise TDK (2023)’na göre “ilişkinlik” ve “ilgi” anlamlarına gelmektedir. Uysal (2015)’a göre insana yöneltilen “Kendini nereye ait hissediyorsun?” sorusuna verilen cevaplar aidiyet hakkında bilgi verecek ancak verilen cevaplar cinsiyete, etnik kimliğe, sosyal ve ekonomik sınıfa vb. göre farklılık gösterecek olup, her tanım farklı bir boyuta işaret edecektir. Dolayısıyla aidiyet kavramının esnek ve belirsiz tarafları olmakla birlikte sosyal bilimlerde çoğunlukla kimlik kavramıyla eş anlamlı olarak

kullanılmaktadır (Uysal, 2015). Günümüzde aidiyet duygusunun kimlik içerisinde en önemli unsur olarak belirmesi güven sorunundan kaynaklanmakta olup geçmişte milli kimlikler bu güveni sağlayabilmekteyken günümüzde global ticaret ve sürekli göçlerin yaşanması gibi nedenlerle güven duygusunu elde etmek daha da zorlaşmıştır (Sözen, 1998). Özellikle yoğun göçler ve bu göçlerin neden olduğu toplumsal değişimler sonucunda yeniden yorumlanan aidiyet kavramı zaman zaman insanları aynı çatı altında toplarken zaman zaman da adeta bir turnusol kâğıdı işlevi görerek diğerlerinden ayırbilmektedir (Sözer, 2019).

Çeşitleri itibariyle kimlik, “bireysel(öznel) kimlik” ve “kolektif(nesnel) kimlik” olarak ikiye ayrılırken bireysel(öznel) kimlik insana yerini, bağlı olduğu şeyleri hatırlatarak gelenekler ve eğitim yoluyla kişide bilinç oluşturan, kişiyi diğerlerinden ayıran kimlik iken, kültürel topluluklar aracılığıyla taşınan kolektif(nesnel) kimlik ise benzerlikler ve müşterek değerler etrafında grupları birleştiren, üyelere ortak anlamlar kazandıran ve sosyal deneyimler edindiren kimliktir (Poyraz ve Güler, 2019). Diğer taraftan klasik olarak “dini kimlik” ve “etnik kimlik” olmak üzere iki çeşit kimlik üzerinde durulmakta olup, benzer değerler ve sosyal inançları temel alan etnik kimlik insanların etnik topluluk üyeleri ile olan ilişkileri üzerinden tanımlanmasıyken, dini kimlik ise insanların kendilerini bir dine bir inanca bağlı hissetmeleri üzerinden tanımlamasıdır (Çağırkan, 2016). Bir diğer kimlik çeşidi tanımı da “toplumsal kimlik” ve “kültürel kimlik” olarak yapılmaktadır. Toplumsal kimliğin önemi bireysel kimliğin oluşumunda ilk önemli faktör olmasından ileri gelmekte olup (Süverdem ve Ertek, 2020), insanların kendilerini bireysel kimliklerinin ötesinde bir grubun üyeleri olarak tanımlamalarını ifade etmektedir (Tajfel, 1974). Kültürel kimlik ise bireyin içerisinde yaşadığı toplumun ya da farklı toplumların kültürleri hakkında farkındalığa sahip olması sonucunda edindiği kimliktir (Süverdem ve Ertek, 2020).

Çağımızda sosyal bağların geleneksel yapısının çözüldüğü ortamlarda bireyler yalnızlaşmış, bireylerin kökleriyle ilişki kurmalarını sağlayan unsur kültür olmuş, bireyler “Kimim?”, “Nereden geliyorum?” gibi sorulara yönelmiş ve bu soruları cevaplayabildiği durumlarda kimliklerini muhafaza edebilmişlerdir (Yıldız ve Demir, 2003). Bireylerin kimliklerini muhafaza edebilmeleri çabalarına “göçler çağı” (Castles ve Miller, 2008) olarak nitelenen çağımızda pek çok farklı nedenle oluşan yoğun göç

hareketlerinin de eklenmesi ve bireylerin kökleri ile bağlarını kültürleri üzerinden güçlü tutabilmeleri gibi etkenlerin etkisi ile dil, kültür, kimlik ve aidiyet ilişkilerine yeni boyutlar eklenmiştir. Özellikle 21. yüzyılda meydana gelen göçlerin kimlik merkezli değerlendirmelerle ele alındığı ve bu değerlendirmelerin küreselleşme, postmodernizm, kültür, çok kültürlülük ve kültürel çeşitlilik konularıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Zenginoğlu, 2019). Bu değerlendirme de bize göç, kimlik, kültür arasındaki bağı göstermesi açısından önemlidir. Göçün insanların kendilerine ait kültürlerini ve kimliklerini de beraberlerinde götürdükleri bir süreç olduğunu belirten Poyraz ve Güler (2019)'e göre göçmenlerin kimliklerinin bazı öğeleri korunurken bazı öğeleri de göç edilen yerde tekrardan inşa edilmektedir. Böyle bir durumda kimliğin tekrardan inşa edilmesi süreçlerinde grupların toplumsal bellekleri devreye girmekte, bu yolla da kimliğin diğer nesillere taşınabilmesinin imkânı oluşmaktadır (Poyraz ve Güler, 2019). Diasporadaki kimlikler bir kök arayışı içerisinde olduğundan dolayı diasporada büyüyen gençlerde köklerine dair merak duygusu oluşmakta olup bu da onlar için toplumsal hafızanın öneminin büyük olduğunu göstermektedir (Bezci, 2021).

Toplumsal olan ile bireysel olan ayrı düşünülemeyeceği için kimliklerinde bu anlayışa denk düşecek şekilde birey-toplum-kimlik ilişkisi üzerinden değerlendirilmesi gerekmektedir (Sözen, 1998). Kimlik toplumun sosyal yapısının en esas ve en mühim kökenini oluşturmakta olup, hem insanların kültürel yönleri ve toplumdaki sosyal statüleri gibi konularla ilişkisiyle çok boyutlu, hem de değerler, inançlar ve tutumlar gibi yaşam tarzlarını ifade etmesiyle geniş kapsamlı bir yapıya sahiptir (Karaduman, 2010). Bu birbirine bağlı ilişkiler içerisinde en önemli vurguyu ise dil-kimlik ilişkisine yapmak gerekmektedir zira toplum kimliğinin oluşması ve devamlılığı müşterek bir “dil” varlığına dayandığı için bu konuda dil son derece işlevseldir (Karakaş, 2001). Konuşulan toplum dili toplumsal hafızanın diri tutulmasını sağladığından dolayı azınlık kimliklerin korunmasını ve ayakta kalmasını sağlayan dildir ve dil eğitiminin eğitim sistemine eklenmesi en önemli noktalardan biridir (Bezci, 2021). Ayrıca 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. Ayrıca farklı ülkelerde çokdilli ortamlarda büyüyen çocukların kendi kimliklerini muhafaza edebilmeleri, doğru düşünüp

anlayabilmeleri, kabiliyetlerini geliştirebilmeleri ve ayrıca yaşadıkları toplum ile uyum sağlayabilmelerinde anadillerinin etkisi büyüktür (Çakır, 2002).

Göç ve göçmenler bağlamında kimlik ve kültür ilişkisine de değinmek gerekmektedir. İnsanın kim olduğu sorusuna verdiği cevaplar sosyal bir bağlam içerisinde oluşmakta olup, kimliği çevreleyen özellikler toplumdaki diğer bireylerle girilen ilişki ve etkileşimler sonucunda meydana geldiği için temelde bir kültür içerisinde şekillenmektedir (Karaduman, 2010). Kültür, göç süreçlerinde toplulukların tarihleriyle ve gelenekleriyle aralarında bağ kurabilme gücüne sahip olduğu için kimliğin kaynağı ve aynı zamanda da dışlanmalara ve ayrımcılıklara karşı direnç merkezi olarak etnik azınlıkların yaşamında önemli bir faktör olarak kendini göstermektedir ve bireylerin kabiliyetlerinin ve tecrübelerinin zarar gördüğü durumlarda köken kültüre başvurmaları özsaygılarının devamlılığı noktasında onlara yardımcı olmaktadır (Castles ve Miller, 2008). Özellikle yeni bir hayat kurma durumunda olan göçmenler için göçler sonucunda yeteneklerinin ve deneyimlerinin zarar görme ihtimali yüksek olduğu için köken kültüre başvurmak onlar için çok daha önemli hale gelmektedir.

Göçmen ya da azınlıkların yaşadıkları ülkelerde kültürel cemaatlerin varlığı kendini gösterebilmektedir. Bu durum da yine kimliklerin inşa süreçlerinin sonuçlarından biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü 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 (Castells, 2006). Etnik gruplar bir topluluk oluşturduklarında özel ve kamusal alanların farklı kullanımıyla kendini gösteren kendi mahallelerini inşa ederler ve tüm bu süreç etnik kültürün devamlılığı, bireysel ve topluluk kimliklerin sağlamlığı ve etnik cemaatlerin meydana gelişi aynı sürecin farklı yüzleri olarak değerlendirilmelidir (Castles ve Miller, 2008).

Kargı (2017)'ya göre, göçmenler göç ettikleri yerlere giderken kendi kültürel değerlerini de götürmektedirler ve bu kültürel değerleri muhafaza etmeye çalışırlar ancak zaman içerisinde yaşadıkları toplumun kültürünü ve kendi kültürlerini birleştirerek hibrit kimlikler oluşturabilirler. Hibrit kavramı, belki iki belki daha fazla farklılığın buluşarak oluşturduğu yeni bütün anlamına gelmektedir (Kargı, 2017). Böylece göçmenler ve onların gelecek nesillerinin kimlikleri durağan ve homojen bir kimlik değil, farklı

kimlikler ve toplumlarla etkileşim neticesinde hem dinamik hem de çoğul kimlik olma özelliği göstermektedir (Castles ve Miller, 2008). Bu konuda Ergil (2010), çok kültürlü toplumlarda yaşayan bireyler için çok kültürlü kimliklerden bahsetmekte bu kimliğin daha akışkan ve daha hareketli, donuk olmaktan uzak, değişime ve çeşitliliğe açık bir kimlik olduğunu ifade etmektedir. Örneğin Amerika’da yaşayan Çinliler hem kendilerini diğer göçmen topluluklardan ayırt etmek hem de yalnızca Çinli değil Amerikalı Çinliler olduklarına dikkat çeken Amerikalı-Çinli kimliğini oluşturmuşlar, bu hibrit kimlik aracılığıyla hem Amerikan toplumunun parçası haline gelebilmiş hem de bu topluma aidiyet duygusu geliştirebilmişlerdir (Çağırkan, 2016).

Tüm bu bağlam içerisinde göç süreçleri sonucunda meydana gelen günümüz toplumlarının çok kültürlü yapısının pek çok konuyu etkilediği gibi bireylerin kimlik inşa ve edinimi süreçlerini de yakından etkilediği görülmekte olup, özellikle göçmen barındıran ülkeler için dil, kimlik ve aidiyet ilişkileri önemini korumaya devam edecektir.

2.3. Literatürdeki Miras Dil Programları ve Uygulamaları

2.3.1. Miras Dil Kavramı, Önemi ve Miras Dil Konuşucuları

Miras dil ile ilgili araştırmalar 1990’lı yıllarda başlamış olup, kavramın tanımlamalarında tam bir fikir birliği olmadığı ancak bazı ortak noktalara işaret edildiği görülmektedir (Sallabaş ve Tekin, 2022). Miras diller çok büyük oranda miras dil konuşucularının evde aileleriyle ve yakın çevreleriyle konuşarak büyüdükleri ve aynı zamanda onlar için etnik, kültürel ve tarihi anlamlar ifade eden dillerdir (Şen, 2022). Montrul (2011)’e göre miras diller etnik azınlıkların ve göçmen grupların dilleri olarak tanımlanmaktadır ve miras dil konuşucuları tarafından çocuklukta aile üyeleri ile etkileşim yoluyla doğal ortamda öğrenilmektedir. Sallabaş ve Tekin (2022)’e göre miras diller kavramı ile Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Kanada’da, göçmenler ve göçmenlerin çocuklarının kullandığı diller kast edilmektedir. Ancak miras dil kavramının bireylerin kişisel bağlarının olduğu dillere işaret ettiğini belirten Fishman (2001), kavramı daha geniş manada kullanarak Amerika’daki miras dilleri yerli halkların miras dilleri, sömürge halklarının miras dilleri ve göçmen halkların miras dilleri olmak üzere üç farklı kategoride ele almaktadır. Dolayısıyla Amerika Birleşik Devletleri’nde miras dil

kavramıyla hem yerli hem sömürge ve hem de göçmen dillerinin hepsine birden atıfta bulunuluyor olması kavramın kapsadığı geniş çerçeveyi sunması açısından önemlidir. Valdés (2001)'e göre miras dil kavramı söz konusu olduğunda bireylerin dil ile olan kişisel ve tarihsel bağları söz konusudur ve kavram Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizce dışındaki dillerin incelenmesi, sürdürülmesi ve yeniden canlandırılması ile ilgili çalışmalarda kullanılmaktadır.

Miras dil konuşucuları ise çoğunlukla göçmen, azınlık veya mülteci durumunda olan ikidilli bireylerdir (Ergüt ve Baş, 2021). Ayrıca Amerika özelinde miras dil konuşucularını İngilizce dışında bir dilin konuşulduğu bir evde büyümüş, o dili konuşan, en azından anlayan ve belli bir dereceye kadar iki dilli kabul edilen kişiler olarak tanımlayan Valdés (2021), Ermenice'nin Ermeni asıllı bir Amerikalı İngilizce konuşucusu için miras dil kabul edileceğini ifade etmekte, ayrıca bunun için kişinin Ermenice konuşabilmesinin şart olmadığını da eklemektedir. Miras dil konuşucuları tanımı bireylerin dilde yeterliliği olmasını göz önünde bulundurmaksızın, eğer bir dil azınlık bir topluluk ile kültürel ve duygusal bir bağa sahip ise o dil ile ilişkisi olan herkese atıfta bulunmaktadır (Bayram, 2015). Haznedar (2021), Türkiye üzerinden bazı örnekler vererek miras dil konuşucularının kimler olduğuna açıklık getirmektedir. Aile ortamında Kürtçe konuşularak büyüyen bir çocuk Türkçeye sınırlı derecede maruz kalacak, Türkçe ile tam anlamıyla tanışması ilkökul hayatında gerçekleşecek, Kürtçe sözlü dil becerileri oldukça iyi olsa bile daha sonraki okul ve iş hayatında baskın dili Türkçe olacaktır. Aynı şekilde Karadeniz bölgesinde ev ortamında sadece Lazca konuşulan bir evde doğmuş ve ardından büyük şehirlerden birine taşınmış bir ailenin çocuğu okul ortamında Türkçe ile tanıştıktan sonra Türkçe baskın dili haline gelecek ve Lazca artık sadece bayram, düğün, cenaze töreni gibi özel zamanlarda kullanılan bir dil olacaktır. Diğer taraftan 2011 yılında ülkemize gelen Suriyeli bir çocuk, aile içerisinde Arapça sözlü dil becerilerini kazandıktan sonra hem okulda hem de sosyal çevresinde daha çok Türkçe kullanacak, hatta belki de kendisi gibi okula giden kardeşleriyle dahi Türkçe iletişim kuracak, Arapçayı sadece anne babasıyla iletişimde kullanacaktır. Haznedar (2021)'a göre bu üç örnekte de çocuklar miras dil konuşucuları, Lazca, Arapça ve Kürtçe onların miras dilleridir. Özellikle de Suriyeli çocuk örneği tipik bir göçmen ya da azınlık grup miras dil konuşucusu olarak değerlendirilmektedir (Haznedar, 2021). Dolayısıyla miras diller

resmi bir statüsü olmayan, kendi ülkeleri dışında yaşayanlar tarafından kullanılan, eğitim yoluyla değil aile ya da gruplar içerisinde konuşularak öğrenilip yaşatılmaya ve sürdürülmeye çalışılan dilleri ifade etmektedir (Sallabaş ve Tekin, 2022).

Miras dil kavramı iki ya da daha fazla dilin birbirleri ile temas etmesi neticesinde ortaya çıkmakta olup, dil teması ise ülke sınırlarının komşuları olarak yaşayanlar arasında ya da çok dilli toplumlarda yaşayıp iletişim kurmak zorunda olan insanlar arasında ortaya çıkan bir olgudur ve baskın bir dilin kullanıldığı ortamlarda varlığını devam ettirmek durumunda olan tüm diller için kullanılmaya başlanmıştır (Şen, 2022). Baskın dil, bir toplumda daha çok insan tarafından kullanıldığı için çoğunluğun dili olup, böyle bir ortamda yaşayan ikidilli kişilerin dillerinden birisinin diğerine göre daha çok kullanılması durumunu ifade etmektedir (İmer vd., 2011). Bu durumun ise göç olgusunda bariz olarak kendini gösterdiği bilinmektedir. Çünkü bireylerin birden çok dil kullanmasının sebeplerinden biri de toplum içerisinde yaşayan farklı etnik kökenlerden gelen toplulukların, göçmenlerin, azınlıkların farklı diller konuşması olup, bir yandan evde konuşulan anadile bir yandan da yaşadığı toplumun diline maruz kalan bu göçmen ve azınlık gruplar miras dil konuşucularını oluşturmaktadırlar (Uluer ve Haznedar, 2021). Bu nedenle çağımızda miras dil grubunu oluşturan en büyük dil grupları göçler nedeniyle baskın dillerin kullanıldığı ortamlarda varlığını sürdürmeye çalışan göçmenlerin dilleridir (Şen, 2022). Ve yine bu nedenle özellikle göç dalgalarında görülen hızlı artışın ardından ikidillilik araştırmaları kapsamında yapılan miras dil çalışmaları yeni ve dikkat çekici bir fenomen olarak kendini göstermektedir (Bayram, 2015).

Miras dil çalışmalarında artış görülmesinin bir diğer nedenini de kavramın miras dil konuşucuları için öneminden kaynaklandığını ifade eden Sallabaş ve Tekin (2022)'e göre dil bir milletin en önemli hazinelerinden biridir ve miras dilin bir milletin hazinesi olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Ayrıca miras dil konuşucuları açısından miras dilin önemi onların kimlikleriyle olan yakın ilişkisinden ileri gelmektedir (Şen, 2022). Miras dil edinimi bireylerin kendilerini ve düşüncelerini ifade etmeleri daha da önemlisi aidiyet oluşturabilmeleri noktasında büyük öneme sahiptir (Sallabaş ve Tekin, 2022). Azizoğlu ve Okur (2017)'a göre göç süreçleri aynı zamanda bireylerin kendi kültürlerinden uzaklaşarak farklı bir toplumun kültürüne uyum sağlama süreçleri olduğundan bu süreçte bireylerin kendi kültürlerine aidiyet geliştirebilmeleri yaşanabilecek kültürel

problemlerinde önüne geçilmesi açısından önem arz etmektedir. Herhangi bir topluma uyum sağlamak aidiyet duygusu kazanamamış bireyler için çok zor olup, bireylerin öncelikli olarak kendi ait oldukları toplumun kültürünü edinmeleri gerekir ki kendi kültürünü kazanmış bireyler farklı kültürlerle de saygı duyabilir ve farklı kültürlerin değerlerini de edinebilirler (Azizoğlu ve Okur, 2017).

Tüm bu bağlam içerisinde düşünüldüğünde ve dil, kimlik, kültür ve aidiyet ilişkisi arasında sıkı bağlar göz önünde bulundurulduğunda miras dil kavramının, miras dilin miras dil konuşucuları tarafından öğrenilmesinin ve miras dil eğitim programlarının önemi çok daha iyi anlaşılmaktadır. Bir sonraki bölümde miras dil eğitim programları örnek araştırmalar üzerinden incelenecektir.

2.3.2 Miras Dil Eğitimi Programları: Örnek Araştırmalar

Dil haklarına yönelik yeni farkındalıkların gelişmesi ve bu konuda eskiden yapılmış olan hataların düzeltilmesine yönelik çabalar dünyanın her yerinden eğitimcileri etnik ve miras dillerin öneminin fark edilmesine yöneltmiştir (Valdés, 2001). Ana dili öğrenenler için kullanılan etiketler ve tanımlar önemlidir, çünkü etiketler ve tanımlar hem öğrenenlerin durumunu hem de öğrenilen dillerin durumunun şekillendirilmesine yardımcı olur (Wiley, 2001). Dolayısıyla bu etiketler ve tanımlamalar, bir yandan göçmen ve azınlık gruplardan anadil öğrenenlerin miras dil konuşucuları olarak tanımlanarak o dilin onlar için ne ifade ettiğinin anlaşılması, bir yandan da miras dil konuşucularının anadili eğitimi süreçlerindeki özel durumlarının anlaşılacak ona uygun eğitim programları geliştirilmesi açısından önemlidir. 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). Şen, (2022)'e göre miras dil konuşucuları çocukluk dönemlerinde tek dilli anadili konuşucusu çocuklar ile benzer şartlar altında miras dile maruz kalıyor olsalar dahi dilde edindikleri beceriler ve yetkinlik düzeyleri onlardan farklılıklar göstermektedir. Çünkü miras dil becerileri, çocuklukta yoğun şekilde miras dile maruz kaldıklarından dolayı yüksek olmakta ancak ilerleyen yıllarda baskın dile daha çok maruz kalacaklarından dolayı ve miras dil girdisinde azalma yaşandıkça miras dilde aşınmalar

meydana gelebilmektedir (Şen, 2022). Uluer ve Haznedar (2021), bu görüşü destekleyerek miras dil konuşucularının çocukluk döneminin ardından toplum dilinin yoğun kullanımı nedeniyle evdeki dile yeterli derece maruz kalamadıklarından dolayı miras dil becerilerinde sınırlılıkların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Diğer yandan 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 tespitler göçmen ve azınlık gruplar için yaşadıkları ülkelerde alacakları miras dil eğitimlerinin ve bu eğitimlerin niteliğinin önemine işaret etmektedir. 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 bakımından, dil yeterlilikleri bakımından ve arka plan özellikleri bakımından farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla anadili öğrenenlerin eğitim ihtiyaçları yabancı dil öğrenenlerden farklılık gösterdiği için bu öğrencilere yönelik yeni materyaller, yeni öğretim stratejileri ve yeni değerlendirme prosedürleri geliştirilmesi gerekmektedir (Peyton vd., 2001).

Bu çerçevede, bünyesinde çok fazla sayıda miras dil barındıran Amerika Birleşik Devletleri'nin durumuna değinmek faydalı olacaktır. Amerika'daki miras dillerin çok uzun süre ihmal edildiğinin belirten Fishman (2001), Amerika'daki göçmen miras dillerinin bazılarını Almanca, Fransızca, İspanyolca, Lehçe, Yidiş, Çince, İbranice, İtalyanca, Korece, Portekizce, Ukraynaca, Arapça, Farsça, Arnavutça, Boşnakça, Hırvatça, Kürtçe, Rusça, Vietnamca olarak ifade eder. Uzun süre devam eden bu ihmalin ardından, Brecht ve Ingold (2002)'a göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1999 yılında, artan ilgi ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak, Ulusal Yabancı Dil Merkezi (NFLC) ve Ulusal Dilbilim Merkezi tarafından miras dil topluluklarının ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim sistemi geliştirmek amacıyla 'Miras Diller Girişimi' başlatılmıştır. Girişimin hedeflerini ise politikacılar ve dil uygulama ve araştırmacıları arasında miras dillerin gelişimini ele almak ve etkili stratejiler geliştirmek için görüşmelerin başlatılması, okul sisteminde, kolej ve üniversitelerde miras dil programlarının tasarlanması ve uygulanması, örgün eğitim sistemi ve miras dil topluluklarının okulları arasında iş birliği başlatılması, miras dillerin geliştirilmesine yönelik uygulamalı araştırmaların teşvik

edilmesi konuları oluşturmuştur (Brecht ve Ingold, 2002). Fishman (2001)'a göre Amerika'daki miras diller birer zenginliktir ve bu dillerin ülkedeki eēitim sistemine katılması ülkenin bu zenginlikten yararlanması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım miras dillerin korunması ve muhafaza edilmesinin yalnızca miras dil konuşucusu grupların deēil onları barındıran ülkelerin de menfaatine olabileceēine dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Miras dil programları Türkçe üzerinden deēerlendirildiēinde, 1960'lı yıllarda Avrupa'ya işçi olarak giden ve Avrupa'da bir hayat kurmuş olan Türklerin Türkçeyi miras dil olarak ērenen en büyük kitleyi oluřturduēu görülmektedir (Ergüt ve Baş, 2021). Türkçe'nin miras dil olarak ēretildiēi uygulamalara yönelik araştırmaların en çok Türklerin yoēun olarak yařadıēı Avrupa lkeleri üzerinde gerekleřtirildiēini belirten Ortaköylü vd., (2020), bu görüşü desteklemektedir. Ergüt ve Baş (2021)'a göre Avrupa'daki Türk ērencilere Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) dersleri haftada iki ya da üç saat olacak şekilde resmi okullarda, Millî Eēitim Bakanlıēı (MEB) tarafından, merkezi ve yerel yönetimlerin grevlendirdiēi ēretmenler tarafından ya da bazı sivil toplum kuruluşları tarafından verilebilmektedir.

Miras diller ile ilgili yapılan araştırmalar ilgi çekici bir alan olarak kendini göstermekte olup, yapılan araştırmaların bu dillerin unutulmaması, ērenilmesi ve geliştirilmesi üzerinde yoēunlařtıēı görülmektedir (Sallabaş ve Tekin, 2022). Diēer yandan miras dillerin muhafaza edilmesi, sürdürülmesi ve yeni nesillere aktarılması konusu toplumdilbilim araştırmalarında ne çıkan, özellikle de göçmen ve azınlık topluluklar baēlamında çokça çalışmaların yapıldıēı alanlardan biri olarak kendini göstermektedir (Uluer ve Haznedar, 2022).

Alanda yapılan miras dil çalışmalarının incelenmesi miras dil konuşucularının özel durumları hakkında bilgi sahibi olunmasını ve miras dil programları uygulamalarının nasıl olması gerektiēi konusunda bilgilendirici olacaktır. İşpanyolca miras dil konuşucularını morfolojik açıdan ele alan Montrul (2011)'e göre, dilde yaşa uygun dilsel yeterliliēe ulaşamayan miras dil konuşucuları dilde morfolojik deēiřiklikler yaparak konuşmakta, ayrıca dili işitsel ve sözlü olarak ērendikleri ve kullandıkları için sözlü becerilerde iyi ancak okuma ve yazma becerilerinde daha zayıftırlar. Uluer ve Haznedar (2022), İşve'te yaşayan Türklerin Türkçe kullanımları ve kullandıkları dile karşı

tutumları üzerine yaptığı araştırmada, kuşakların kullandığı Türkçelerde farklılıklar meydana geldiğini, bu değişikliklerin özellikle üçüncü ve dördüncü kuşaktan sonra görüldüğünü belirtmektedir. Miras dil olarak göçmen Türkçesini Almanya örneğinde inceleyen Bayram (2015), Türkçenin farklı diller ile temasından sonra Almanya'daki mevcut nesil ile Almanya'ya ilk gelen neslin kullandığı Türkçenin aynı olmadığını ve bu konunun dilin devamlılığı açısından incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Akıncı ve Yağmur (2003), Fransa'daki Türk göçmenlerin dil sürdürümü üzerine yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan genç neslin Türkçe konuşmakta zorlandıklarını ifade ettiklerini ancak Fransa'da kültürel devamlılığın sağlanması noktasında dilin öneminden dolayı dile karşı pozitif tutum içerisinde olduklarını belirtmektedir. Yağmur (2006) ise, Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerilerine yönelik araştırmasını Hollanda örneği üzerinde gerçekleştirmiş, araştırmada özellikle Türklere Türkçe öğretiminin yabancılara Türkçe öğretiminden somut olarak farklı olduğu ve Türklere Türkçe öğretecek öğretmen, kaynak kitap ve diğer materyal ihtiyaçlarının bu gruba özel tasarlanması gerektiği sonucunu elde etmiştir. Araştırmasını Amerika'daki birinci ve ikinci kuşak Türk göçmenlerin dil sürdürümü ve etnik dilsel canlılık algıları üzerine yapan Bostancı (2014), araştırmada her iki kuşağında iş, okul ve eğitim hayatında etnik dilsel canlılık algılarının İngilizceden düşük olduğu ancak birinci kuşağın ikinci kuşağa göre daha çok Türkçe kullandığı sonucuna ulaşmış, miras dil kullanımında dil sürdürümü ve etnik dilsel canlılık algılarının değerlendirilmesinde kuşaklar arasındaki farkın göz önünde bulundurulmasının önemine değinmiştir.

Çok geniş bir çalışma sahası ve çok sayıda örneği olan miras diller konulu araştırmalardan örnek mahiyetinde bir kısmına burada değinilebilmiştir. Seçilen araştırmalar alanda yapılmış çalışmalarda öne çıkan ağırlıklı konuları temsil edebilecek nitelikte seçilmiştir. Dikkat edildiği üzere öne çıkan konular arasında kuşaklar arasındaki miras dil tutumu, miras dil kullanımı, dil sürdürümü ve etnik dilsel canlılık algıları arasındaki farklılıklar bulunmaktadır. Bu nokta miras dil programlarının kuşaklar arası farklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurarak hazırlanması açısından önemlidir. Bir diğer önemli nokta kuşakların kullandıkları miras dillerin değişerek devam ettiği ve birinci nesil ile daha sonraki nesillerin kullandığı dillerde değişiklik olması miras dil eğitimlerinin dil sürdürümü açısından önemine işaret etmektedir. Son olarak en önemli

noktalardan biri ise miras dil eğitimlerinin yabancı dil eğitimlerinden farklılık göstermesinden dolayı miras dil eğitim programlarında görev yapacak öğretmenlerin, eğitimlerde kullanılacak kaynak kitapların ve her türlü materyalin özel olarak ihtiyaçlara yönelik hazırlanmasının gerekliliğidir.

Bu bölümde miras dil eğitim programları genel hatlarıyla örnek araştırmalar üzerinden incelenmiştir. Bir sonraki bölümde dünyadaki Arapça miras dil uygulamaları örnek araştırmalar üzerinden ele alınacaktır.

2.3.3 Dünyada Miras Dil Olarak Arapça; Örnek Araştırmalar

Bu bölümde literatürde öne çıkan miras dil olarak ya da göçmen ve azınlık dili olarak Arapçayı ele almış araştırmalar üzerinden dünyada Arap dilinin miras dil olarak pozisyonunun incelenmesi hedeflenmektedir.

Arapça dünyanın en eski dillerinden biridir (Sehlaoui, 2008). Arap dünyası Ürdün, Birleşik Arap Emirlikleri, Bahreyn, Tunus, Cezayir, Cibuti, Suudi Arabistan, Sudan, Suriye, Somali, Irak, Umman, Filistin, Katar, Komorlar, Kuveyt, Lübnan, Libya, Mısır, Fas, Moritanya ve Yemen olmak üzere 22 ülkeden oluşmakta olup, Arapça bu ülkelerin resmi dili olarak işlev görmekte, ayrıca standart/okuma-yazma Arapçasının yanı sıra, her ülke kendi konuşulan Arapça çeşidini (örn. Mısır Arapçası, Lübnan Arapçası, Fas Arapçası vb.) geliştirmiştir (Alsahafi, 2018). Arapça aynı zamanda 1,5 milyar nüfusa sahip İslam devletlerinde ibadet dili olarak kullanılmaktadır (Sehlaoui, 2008).

Tarihsel süreç içerisinde tüm dünyada çok çeşitli nedenlerle etkisini gösteren göç dalgalarından Arap dünyasının da etkilendiği, Amerika Birleşik Devletlerinden Yeni Zelanda'ya kadar çok geniş bir coğrafyaya göçlerin gerçekleşmiş olduğu görülmektedir. Arap dünyasından gelen göçlerle birlikte, Arap göçmenlerin Kuzey Amerika, Avustralya ve Yeni Zelanda dahil olmak üzere farklı yeni dünya ülkelerine kadar vardığı görülüyor ki bu şekilde Arapça, bir dizi Arap ülkesinden farklı ülkelere getirilmiştir (Alsahafi, 2018). Arapların özellikle ABD'deki nüfus yoğunlukları dikkati çekmektedir. Amerikalı Araplar ve Arapça konusu literatürde de çokça ele alındığından dolayı değinmek isabetli olacaktır. Arapça Arap göçmenlerin 1880'lerin başında ülkeye gelmeye başlaması ile ABD'ye taşınmıştır (Sehlaoui, 2008), ve Arap Amerikalılar Amerika'nın 50 eyaletinde

de bulunmaktadır (Mohammed, 2022). Arap Amerikan Enstitüsü verilerine göre Amerika'da 3,5 milyondan fazla kişi anadili olarak Arapça konuşmaktadır (AAI, 2023). Amerika'daki ilk göçmen çocukları ebeveynlerinin kültür ve mirasına çok az ilgi göstermiş olsa da Arapça eğitimini canlandırma çabaları 1967'den sonra üçüncü Arap göçmen dalgasının gelişile yoğunlaşmış, Arap Amerikalı ve Amerikalı Müslüman toplulukların, çocuklarının Arapçayı öğrenmesini sağlamak için hafta sonu programlarına ve özel okullara yönlendirmesiyle hem miras dili hem de yabancı dil olarak Arapça öğrenen öğrencilerin sayısında bir artış olmuştur (Mango, 2011). Sehlaoui (2008)'e göre de dini bağlılıkları ne olursa olsun gelenekleri için endişelenmeleri Arap Amerikalıları özel okullar açmaya yöneltmiştir. ABD'de 2021 yılından beri Arapça öğretimi ve öğrenimi federal yönetimler tarafından büyük ilgi görmüştür ve ABD'de Arapça eğitim sunan anaokulundan üniversiteye kadar pek çok kurum bulunmaktadır (Sehlaoui, 2008). Ayrıca ABD'de hükümetin desteklediği üç farklı program türü olduğunu belirten Bale (2010), bunları yüksek öğretimde Arapça dil programları, çoğu ilkökul seviyesinde olmak üzere okullardaki Arapça programlar, hedef dilin yurtdışında (Ortadoğu çalışmaları kapsamında) öğrenilmesi için verilen burs programları olarak ifade etmektedir. Fakat üniversite düzeyinde Arapça dil programları hakkında bol miktarda veri olmasına rağmen miras dil programlarının kapsamı ve öğrenci sayısı hakkında çok az veri bulunmaktadır (Bale, 2010). Ayrıca Arap Amerikalılar uydu aracılığı ile yayın yapan medya yoluyla ve de mescitler tarafından yönetilen okullar aracılığı ile Arapçaya erişebilmektedirler.

ABD'de miras dil olarak Arapça üzerine yapılmış araştırmaların sayıca literatürde en çok karşılaşılan araştırmalar olduğunu görülmektedir. Albirini (2014), araştırmasında Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Arapça miras dili konuşucularının dil yeterliliklerindeki değişkenleri Filistinli ve Mısırlı Arap Amerikalılar üzerinde incelemiş, Filistinli miras dil konuşucularının Mısırlı miras dil konuşucularına nazaran önemli ölçüde daha yüksek dil yeterliliği sergiledikleri sonucuna erişmiştir. Albirini (2018), Amerika Birleşik Devletleri'nde miras dili olarak Arapça'nın gelişimini Levanten Arapçası (Ürdün, Lübnan, Filistin, Suriye) konuşan ikinci nesil Arap-Amerikalı çocuklar üzerinde ikinci dile maruz kalma yaşlarına ve miras dil girdisi ve türüne göre incelemiştir. Visonà ve Plonsky (2020), ABD'de miras dil olarak Arapça üzerine bir kapsam çalışması yapmış ve 34 deneysel çalışma ve 27 dergi makalesi incelemiştir. Abourehab ve Azaz

(2023), ABD’de Arapça’nın miras dil olarak öğretildiği ortamlarda diller arası geçişliliği pedagojik olarak ele almıştır. Husseinali (2012), ABD’de Arapça miras dili öğrencilerinin motivasyonlarını, yeterliliklerini ve katılımlarını ele almıştır. Bale (2010), ABD’deki Arap diline genel bir bakış sunmaktadır. Mango (2011), ABD’deki Arapça miras dil eğitimi veren okul ve merkezleri ele almıştır. Mohammed (2022), ABD’de Arapça miras dil gelişiminde sosyalleşmenin rolüne değinmiştir.

Miras dil olarak Arapça üzerine ABD dışında yapılmış çalışmalara da değinmek faydalı olacaktır. Boumans (2006), Hollanda’da yaşayan Fas topluluğu üzerinde yaptığı araştırmada, Faslı miras dil konuşucusu Arapların konuştuğu Arapçayı gramatikal açıdan incelemiştir. Alsahafi (2018), Arapça’nın İngilizce konuşulan yeni dünya ülkelerinde sürdürülmesini incelediği araştırmasında Kuzey Amerika, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda örneklerine yer vermiştir. Alsahafi (2015), Arap Baharı’nın Yeni Zelanda’daki Arap miras dilinin korunmasındaki etkilerini incelemiştir. Ferguson (2013), İngiltere’deki Yemenliler üzerinde yaptığı araştırmada Yemen diasporik topluluğunun dil tercihlerini incelemiştir.

Literatürdeki araştırmalar Arapçanın dünyanın çok geniş bir coğrafyasında miras dil olarak varlığını sürdürmesinin anlaşılması açısından önemlidir. Araştırmalar dünyadaki Arapça eğitimlerinin karşılaştıkları zorluklara da değinmişlerdir. Öncelikle Husseinali (2012)’ye göre ABD’de pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen bir miras dil olarak Arapça ve miras dil öğrenenler üzerine yapılan araştırmalar İspanyolca ve Çince gibi diğer diller üzerinde yapılan araştırmalar nazaran oldukça yetersizdir. Dili öğretmek için nitelikli eğitimciler, uygun materyal ihtiyacı ve Arapçanın kendi özelliğinden kaynaklı standart ve standart olmayan lehçelerinin varlığı dil programlarının karşılaştıkları zorluklar arasında yer almaktadır (Sehlaoui, 2008). Standart Arapça’nın yanı sıra bölgesel lehçe çeşitlerindeki zenginlik ABD’deki Arap eğitimciler arasında dilin hangi biçiminin öğretim hedefi olarak ayrıcalıklı olması gerektiği noktasında uzun süredir devam eden bir tartışma konusudur (Bale, 2010). Miras dil olarak Arapçanın sürdürülmesi çalışmalarında kurumsal destek, sayısal güç, göç ülkesindeki politikalar, anavatanındaki ve dünyadaki önemli olaylar, iki dillilik, çok merkezlilik, dil ile etnik, ulusal ve dini kimlik arasındaki ilişki gibi çok çeşitli makro ve mikro düzeyde faktörler, hepsi,

az ya da çok, Arapça'nın konumunu ve onun bir göçmen azınlık dili olarak sürdürülmesini ve aktarılmasını etkilemektedir (Alsahafi, 2018).

Bu çalışmanın konusu olan 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim-öğretim yıllarında Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan Arapça destekleme eğitimlerini de Suriyelilerin Türkiye'deki bir azınlık göçmen grup olması ve Arapçanın onların miras dilleri olması nedeniyle Türkiye'deki Suriyelilere yönelik miras dil eğitimi uygulamaları olarak değerlendirmek doğru olacaktır. Eğitimlerin okullarda talep üzerine açılması halinde dileyen tüm Suriyeli öğrenciler Arapça destekleme eğitimlerinden yararlanabilmektedirler. Türkiye'deki okullarda uygulanan bu Arapça destekleme eğitimleri bu çalışmanın uygulama bölümünde ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitime başlamış ve hala bu devlet okullarında eğitim almakta olan Suriyeli çocukların miras dilleri olan Arapçadaki dil becerilerinin geliştirilmesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Arapça destekleme eğitimlerinin toplumdilbilimsel açıdan değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamındaki araştırmanın soruları şu şekildedir:

- 1) Öğrencilerin ana dilleri Arapça ile kurdukları ilişki nasıldır ve Arapça dil becerileri ne durumdadır?
- 2) Ailelerin çocuklarının Arapçayı sürdürmeleri konusundaki tutum ve pratikleri nelerdir?
- 3) Kurumsal Arapça destekleme eğitim programı öğrencilerin ihtiyaçlarını ne şekilde karşılamaktadır?

3.2. Araştırmanın Bağlamı ve Katılımcılar

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştiği il, ilçe, okul ve araştırmanın katılımcılarının tanıtılması hedeflenmektedir.

Öncelikle bu araştırma İstanbul'un Başakşehir ilçesinde yer alan bir imam hatip ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Büyük bir metropol şehir olan İstanbul çok sayıda yabancıya da ev sahipliği yapmaktadır. İstanbul'daki yabancıların sayısı Göç İdaresi Başkanlığının Haziran 2023 açıklamasında 1.206.153 olarak verilmiştir (GİB, 2023). İstanbul aynı zamanda geçici koruma altındaki Suriyelilerin en yoğun yaşadığı şehir olarak dikkati çekmektedir. Göç İdaresi Başkanlığının Eylül 2023 verilerine göre 532.170 Suriyeli İstanbul'da yaşamakta olup, bu rakamla İstanbul Suriyeli barındıran iller arasında birinci sıraya yerleşmiş durumdadır (GİB, 2023).

İstanbul'un Başakşehir ilçesi ise 2008 yılında oluşmuş ilçe olup, bazı toplu konut alanları Başakşehir'in büyüyerek ilçe olmasında büyük rol oynamıştır ve ilçe nüfusunun yarısından fazlası toplu konut alanlarında yaşamaktadır (T.C.B.K, 2023). Başakşehir İstanbul'daki yabancı nüfusun en yoğun olduğu ilçelerden biri olarak dikkati çekmektedir. Zira İçişleri Bakanlığının kararı ile Ekim 2022 tarihinden beri yeni yabancı ikametne kapatılan İstanbul'un 10 ilçesinden birisidir (GİB, 2023).

Araştırmanın gerçekleştirildiği imam hatip ortaokulu Başakşehir'de yer alan 500 öğrenci kapasiteli bir küçük ortaokuldur. İstanbul'da ve Başakşehir 'deki yoğun yabancı varlığı okuldaki öğrenci popülasyonunu da etkilemektedir. Okulda çoğunluğu Suriyelilerden oluşmak üzere her yıl 150 civarında yabancı öğrenci öğrenim görmektedir. Okul konumu itibari ile İkitelli'nin Başakşehir'e bağlı Köyiçi bölgesine, İkitelli organize sanayi bölgesine ve yeni inşa edilmiş olan bazı toplu konut bölgelerine yakın bir konuma sahiptir. İkitelli bölgesi tarihi kayıtlarda da İkitelli Köyü olarak geçen bölge olup, Başakşehir'in kuruluşunun çekirdeğini oluşturan bölgedir (T.C.B.K, 2023). Dolayısıyla İkitelli Köyiçi bölgesi daha çok son yirmi yılda inşa edilmiş olan toplu konutlara göre daha eski bir yerleşim yeridir ve çoğunlukla İkitelli Organize Sanayi bölgesindeki iş kollarında çalışan nüfusun ikamet etmekte olduğu bölgedir. Böylece Araştırmanın yapıldığı okuldaki öğrenciler hem İkitelli Sanayi bölgesinde çalışan ve Köyiçi bölgesinde ikamet eden işçi ailelerin hem de yeni yerleşim yerleri olan toplu konutlarda ikamet ailelerden, çocuklarının İmam Hatip okulunda eğitim almasını tercih eden muhafazakâr hassasiyeti olan ailelerin çocuklarının buluşarak eğitim aldığı bir ortaokuldur. Aynı durum yabancı ve Suriyeli aileler için de geçerlidir. Okuldaki Suriyeli öğrencilerin bir

kısmı İkitelli Köyiçi'nde ikamet eden işçi ailelerin çocuklarıyken diğer bir kesim daha çok serbest meslek ile işgal eden ve toplu konutlarda ikamet eden ailelerin çocuklarıdır.

Diğer bir önemli nokta ise bu araştırmanın giriş bölümünde ayrıntılı bir şekilde aktarılan (bkz. Bölüm 1.2.1) Suriye halkının toplumsal yapısı konusu ile ilgilidir. Bu toplumsal yapıya araştırmanın katılımcıları bağlamında yeniden değinmek gerekmektedir. 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 varlık göstermektedirler. Diğer yandan sayısal ve oransal olarak bakıldığında da her iki grubunda sayıca yoğun olduğunu belirtmek faydalı olacaktır. Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan 9 Suriyeli öğrenciden 5 öğrenci Arap kökenli, 4 öğrenci ise Türkmen kökenli Suriyeli öğrencilerdir.

Araştırmanın ana katılımcılarını 4'ü altıncı sınıf, 5'i sekizinci sınıf öğrencisi olan 9 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrenciler okuldaki Arapça destekleme eğitimlerine katılan ve katılmayan öğrenciler olarak iki gruptan oluşmaktadır. Araştırmaya Arapça destekleme eğitimlerine katılan ve katılmayan öğrenciler şeklinde iki farklı gruptan öğrenci seçilmesinin amacı bir yandan eğitimlere katılan öğrencilerin ve ailelerinin derslerden beklentileri ve derslere katılmaktaki motivasyonlarını açığa çıkarmak diğer yandan katılmayan öğrencilerin tercih etmeme nedenleri ve varsa eğer kendilerine Arapça destek için oluşturdukları alternatif yolların açığa çıkarılmasıdır. Diğer yandan katılımcıların altıncı ve sekizinci sınıf kademelerinden seçilmesinin nedeni bu tez yazarının 2022-2023 eğitim öğretim yılı döneminde bu kademelere eğitim vermiş olmasıdır. Eğitimlere altıncı sınıf seviyesinde başvuru gerçekleşmiş ancak sekizinci sınıf kademesinden eğitim talep eden öğrenci olmamıştır. Altıncı sınıf öğrencileri olan Beyan, Efnan, Rua ve Miyase destekleme eğitimlerine katılan, sekizinci sınıf öğrencileri olan Hanan, Macide, Reşide, Selman ve Zehra ise destekleme eğitimlerine katılmayı tercih etmeyen öğrencilerdir. Bu çalışmada kullanılan isimler etik nedenlerle katılımcılara verilen takma isimlerdir. Bu kısımda katılımcı öğrencileri yakından tanımak amacı ile kendileri ile ilgi daha ayrıntılı bilgiler verilecektir.

Araştırmanın katılımcılarından Arapça destekleme eğitimlerine katılan altıncı sınıf öğrencileri aşağıdaki gibidir:

Benan: Benan 14 yaşında olup 4 yaşında Suriye'nin Halep şehrinden Türkiye'ye gelmiştir. Aslen Arap kökenli yedi çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğudur. Anne baba eğitim durumu olarak, babası ilkokulu tamamlamamış, annesi ise ilkokul mezunudur. Babası işçi, annesi zaman zaman çalışmaktadır ancak genelde evde çocuklarla ilgilenmektedir. Aile sosyo-ekonomik olarak zor şartlarda yaşamaktadır. Bu sebeple ailenin 15 ve 16 yaşındaki çocukları aile bütçesine destek olmak için sanayi kollarında çalışmakta ve okula devam etmemektedirler. Benan'ın okulda en fazla uyum problemi yaşayan öğrencilerden birisi olduğu öğretmen görüşmelerinde aktarılmakla birlikte Benan, okulda ayrıca yüksek devamsızlık oranına sahiptir. Ailenin ev içerisinde iletişim dili olarak kullandığı dil Arapçanın Suriye-Halep lehçesidir. Benan ev içerisinde konuşulan Arapçayı anlamakta ve konuşabilmektedir. Ancak Arapça okur yazarlık bilgisi oldukça yetersizdir.

Efnan: Efnan 12 yaşında olup, 2 yaşında Suriye'nin Halep şehrinden gelmiştir. Aslen Türkmen kökenli Suriyeli bir ailenin sekiz çocuğundan yedincisidir. Anne ve babası eğitim durumu olarak her ikisi de ilkokul mezunudur. Babası işçi annesi ev hanımıdır. Ailede baba dışında okul çağındaki erkek çocukların bölgedeki sanayi kollarında çalışması aileyi sosyo-ekonomik olarak rahatlatmaktadır. Efnan'ın okula uyum noktasında problem yaşayan bir öğrenci olmadığı öğretmen görüşlerinde aktarılmaktadır. Efnan'ın anadili Suriye Türkmençesidir. Ailesi ev içerisinde Suriye Türkmençesi ile iletişim kurmaktadır. Bu nedenle Efnan Arapçayı okuldaki Türk arkadaşları ile aynı seviyede bilen bir Suriyeli çocuktur.

Rua: Rua 12 yaşındadır, Türkiye'ye 2 yaşında Suriye'nin Halep şehrinin Azez bölgesinden gelmiştir. Ailesi aslen Türkmen kökenli Suriyeli bir ailedir. Rua ailesinin dört çocuğundan en büyüğüdür. Aile eğitim durumu olarak babası ilk okul, annesi ise lise mezunudur. Babası işçi annesi ev hanımıdır. Ailede sadece babanın çalışması aileyi sosyo-ekonomik olarak zorlamakta ama geçimlerini sağlayabilmektedirler. Rua'nın okulda uyumlu bir öğrenci olduğu öğretmen görüşlerinde aktarılmaktadır. Rua'nın anadili Suriye Türkmençesidir. Ailesi ev içerisinde Suriye Türkmençesi ile iletişim kurmaktadır. Bu nedenle Rua Arapçayı okuldaki Türk arkadaşları ile aynı seviyede bilen bir Suriyeli çocuktur.

Miyase: Miyase 12 yaşındadır. 2 yaşında Suriye'nin Halep şehrinden gelmiştir. Miyase'nin çekirdek ailesinin yaşadığı bazı olaylar sonucunda Miyase'ye büyük anne ve babası ebeveynlik yapmaktadır. Büyükannesi okur-yazar değildir. Büyük babası ilkokul mezunudur. Büyük babası Kürt kökenli bir Suriyeli, Büyükannesi ise Türkmen kökenli bir Suriyelidir. Aile sosyo-ekonomik olarak zor şartlarda yaşamaktadır. Miyase'nin okulda uyumlu bir öğrenci olduğu öğretmen görüşlerinde belirtilmiştir. Ev içerisinde iki farklı iletişim dili kullanılmaktadır. Büyük anne ve babası kendi aralarında Kürtçe konuşmaktadırlar Miyase ile ise Suriye Türkmencesi ile iletişim kurmaktadırlar. Dolayısıyla Miyase Arapça bilgisi okulda öğrendikleriyle sınırlı kalan bir Suriyeli çocuktur.

Araştırmanın katılımcılarından Arapça destekleme eğitimlerine katılmayan sekizinci sınıf öğrencileri ise şu şekildedir:

Hanan: Hanan 14 yaşındadır. Türkiye'ye 4 yaşında Suriye'nin Humus şehrinden gelmiştir. Ailesi aslen Arap kökenli bir ailedir. Hanan ailesinin beş çocuğundan en küçüğüdür. Annesi ev hanımı ve lise mezunudur. Babası meslek yüksek okulu mezunudur ve serbest meslek uğraşmaktadır. Ailesi sosyo ekonomik olarak sıkıntı yaşayan bir aile değildir. Öğretmen görüşlerine göre Hanan 'ın okulda uyum problemi yoktur. Geleceğe yönelik hedefleri olan bir öğrencidir. Aile ev içerisinde Suriye-Humus lehçesi Arapça ile iletişim kurmaktadır. Hanan ana dili olan Arapça dil becerilerini ailesinin yönlendirmeleri ile çeşitli kurs ve derneklerde destek alarak geliştirmiş bir Suriyeli öğrencidir.

Macide: Macide 13 yaşındadır. Türkiye'ye 6 yaşında gelmiştir. Ailesi Önce Ürdün'de iki yıl ikamet ettikten sonra Türkiye'ye yerleşmiştir. Ailesi Suriye'nin Dara şehrinden gelen Arap kökenli bir ailedir. Annesi meslek yüksek okulu mezunu ev hanımı, babası üniversite mezunudur. Babası serbest meslek ile iştigal etmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik olarak durumu iyidir. Öğretmen görüşleri Macide'nin okula uyum sağlayan bir öğrenci olduğunu göstermektedir. Aile ev içerisinde Suriye lehçesi Arapça ile iletişim kurmaktadır. Macide anadili olan Arapçayı ailesinin sağladığı destek ve yönlendirmeler ile geliştirme imkânı bulmuş bir Suriyeli öğrencidir.

Reşide: Reşide 15 yaşındadır. Suriye'nin Halep şehrinden 6 yaşında Türkiye'ye gelmiştir. Türkiye'ye gelmeden önce babasını kaybetmiş, annesi ve diğer beş kardeşi ile göç etmişlerdir. Ailesi aslen Arap kökenlidir. Annesi okur-yazar değildir. Ailesi sosyo-

ekonomik olarak zor şartlarda yaşamaktadır. Anne çalışmamakta, ailenin erkek çocukları evin geçimini sağlamaktadır. Reşide okulda genel olarak uyumlu bir öğrenci olsa da sık sık devamsızlık yapan, lise hayatına devam etmeyi düşünmeyen bir öğrencidir. Ailesi ev içerisinde Suriye-Halep lehçesi Arapça ile iletişim kurmaktadır. Reşide anadili olan Arapça dil becerilerini geliştirmek için destek alabilecek imkanlara sahip olmamış bir Suriyeli öğrencidir.

Selman: Selman 13 yaşındadır. Türkiye'ye Suriye'nin Halep şehrinden 3 yaşında gelmiştir. Aslen Arap kökenli bir ailenin çocuğudur. Annesi üniversite mezunu ev hanımıdır. Babası serbest meslek ile iştigal etmektedir. 6 çocuklu bir aile olan Selman'ın ailesi sosyo ekonomik olarak sorun yaşayan bir aile değildir. Ailesi evde Suriye-Halep lehçesi Arapça ile iletişim kurmaktadır. Selman öğretmen görüşlerine göre okulda genel olarak uyumlu ancak Türk arkadaşları ile sosyalleşmekte sorun yaşayan bir öğrencidir. Anadili olan Arapça dil becerilerini geliştirebilmesi için ailesi tarafından desteklenmiş bir Suriyeli öğrencidir.

Zehra: Zehra 16 yaşındadır. Türkiye'ye 6 yaşında gelmiştir. Ailesi Suriye'nin Halep şehrinden aslen Türkmen kökenli bir ailedir. Zehra'nın sadece bir erkek kardeşi vardır. Annesi ilkokul mezunu olup babası lise eğitimini yarıda bırakmıştır. Uzun yıllar ev hanımı olan annesi son yıllarda çalışmaya başlamak zorunda kalmıştır. Babası işçidir. Ailenin sosyo-ekonomik olarak endişeleri olmakla birlikte geçimlerini sağlayabilmektedirler. Zehra okulda uyum sorunu yaşayan bir öğrenci değil ancak lise eğitimine devam etmek istememektedir. Ailesi Türkmen kökenli bir Suriyeli aile olmasına rağmen evde ailesi ve akrabaları arasında konuşulan dil Suriye lehçesi Arapçadır. Dolayısıyla Zehra hem Arapça hem de Türkmençe dillerinde iletişim kurabilmektedir. Ayrıca Zehra Ailesinin desteği ile devam ettiği Kur'an dersleri ile Arapça dil becerilerinde de kendini geliştirme imkânı bulmuş bir Suriyeli öğrencidir.

Ayrıca ana katılımcılar olan bu 9 öğrenci haricinde, öğrencilerin aileleri, okuldaki öğretmenleri (okul rehber öğretmeni, öğrencilerden sorumlu sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin Türkçe dersine giren öğretmenler), öğrencilerin Arapça destek eğitimi almak için gittikleri sosyal ortamlardaki ve cami derslerindeki öğretmenleri, Arapça destek eğitimi veren vakıf sorumluları ve cami derslerinin yapıldığı camilerin Türk imamı da araştırmaya dahil edilmişlerdir. Böylece bu araştırmanın katılımcıları 9 Suriyeli öğrenci,

9 Suriyeli öğrencinin anneleri ve bir öğrencinin babası olmak üzere 10 ebeveyn, 8 Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan araştırmamanın yürütüldüğü okulun öğretmeni, 3 kadın Suriyeli cami öğretmeni, 1 Filistinli kadın vakıf sorumlusu ve 2 Türk cami imamı olmak üzere toplamda 33 katılımcıdan oluşmaktadır.

3.3. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışma olup nitel araştırma desenlerinden olan etnografik yöntem ile yürütülmüştür. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s.45). Creswell’e (2017) göre toplumsal ya da insani bir soruna bireylerin ya da toplulukların yüklediği manaları ortaya çıkarmaya ve de anlamaya yönelik bir araştırma yöntemi olan nitel araştırma yöntemi genel olarak soruların ve araştırma basamaklarının geliştirilmesinin ardından, katılımcıların kendi doğal ortamlarında verilerin elde edilmesi, özelden genele doğru temalar oluşturularak tümevarımsal veri analizinin yapılması ve ardından da araştırmacının verileri yorumlaması aşamalarından oluşmaktadır.

Nitel araştırma deseni ise araştırmada kullanılan yaklaşımı belirleyen ve araştırmanın geçtiği aşamaların bu seçilen yaklaşıma uygun ve tutarlı bir şekilde ilerlemesine rehberlik eden plan olarak tanımlanabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Buradan hareketle bu nitel araştırma için tercih edilen nitel araştırma deseni etnografik çalışma desenidir. Etnografik araştırma deseni belli bir kültürün veya topluluğun davranışlarının, dil ve pratiklerinin araştırmacı tarafından uzun süreler incelendiği, kaynağını sosyoloji ve antropoloji gibi toplum ve kültür çalışmalarından alan nitel bir araştırma desendir (Creswell, 2017). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre kültür doğası gereği muğlak olduğu için standardize edilmiş yollarla ölçülemez olup, gözlem yoluyla yaşanarak hissedilerek anlaşıldığından dolayı etnografik çalışma yapan araştırmacının üzerinde çalıştığı kültürü, bireyleri ve grupları anlayabilmesi için sahada uzun süreler kalması, yoğun şekilde veri toplaması gerekmektedir. Etnografik çalışmanın veri kaynaklarını bir sınıf, bir okul, bir kurum veya örgüt ya da meslek grubu, aile ya da iş

ortamları gibi genellikle bir kültürü meydana getiren ve de o kültürden etkilenen bireyler ya da gruplar oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Mevcut çalışma, araştırmacının Arapça öğretmeni olarak görev yaptığı bir ortaokulda yürütülmüştür. Okuldaki Suriyeli öğrencilerin sayılarının fazla olması ve bir grup oluşturuyor olmaları aynı zamanda bu grubun okul ortamında oluşturdukları gözlenebilir bir kültür, davranışlar ve de pratiklerin varlığına işaret etmektedir. Diğer taraftan bu okulda görev yapan öğretmen ve aynı zamanda mevcut tezin yazarı, Suriyeli öğrencileri kendi doğal ortamları olan sınıf içi ve sınıf dışı alanlarda uzun süreler gözlem yapabilme ve görüşmeler yürütebilme imkanına sahip olmuştur ki bu da nitel etnografik desenli bir çalışmanın yürütülmesine olanak sağlamıştır. Araştırmacı 2022-2023 eğitim öğretim yılının başından itibaren öğrenciler üzerinde genel gözlemler yapmış ve çalışmaya dahil edilecek öğrencilere sahadaki mevcut problemler ve gözlemler ışığında karar vermiştir. Aralık 2022'nin başında üniversiteden etik izinlerin alınmasının ardından öğrencilerle görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. Bir eğitim öğretim yılı boyunca gözlemler yapılmış, 7 ay gibi uzun bir süre 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 görülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kendileri, aileleri ve okuldaki öğretmenleri ayrıca sosyal ortamlarındaki öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilerek dil temelinden yürütülen bu araştırmaya konuya her yönden ve açıdan hâkim olunmaya ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırma etnografik desenin gereklerine uygun bir şekilde ele alınmış ve aşağıda detaylandırılacağı gibi etnografik bir yaklaşımla verilerin toplanması sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda verileri toplama basamakları araştırmanın sınırlarının belirlenmesi ve verilerin kaydedilmesi için protokol yapılmasının ardından görüşmeler, gözlemler, dokümanlar ve görsel materyaller aracılığı ile bilgilerin toplanmasını içermektedir (Creswell, 2017). Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme, gözlem ve

doküman inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu aşamada kullanılan her bir yöntem ve bu yöntemlerin araştırmada nasıl uygulandığı hakkında bilgiler verilecektir.

3.4.1. Görüşme

Bir veri toplama tekniği olarak görüşme, soruların yöneltilmesi, dinlenmesi, cevapların kaydedilmesi yoluyla ve ilişkili ek sorularla araştırma konusunun ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sağlayan bir yöntemdir (Kümbetoğlu, 2008). Stewart ve Cash (1985), görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” (s.7) olarak tanımlamıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği sosyal yaşamda ‘görünür’ olan olguların, süreçlerin, ilişkilerin görünen kısmından çok onların özüne inmeyi, ayrıntılarını anlamayı ve bütüncül bir kavramayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Kümbetoğlu, 2008).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak birincil kaynak görüşmelerden oluşmaktadır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiş olup, öğrenciler, aileler ve öğretmenler için farklı hazırlanmış olan görüşme soruları (bkz. Ek-1) kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme mekanları kendilerini daha rahat hissetmeleri açısından katılımcıların isteğine sunulmuş ve katılımcıların tercihi doğrultusunda ev ortamı, okul ortamı ya da farklı bir sosyal ortam olarak tercih edilmiştir. Görüşmeler sistematik bir şekilde planlanarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenci katılımcılar ile görüşmeler belli bir düzen içerisinde en az iki ya da üç kez gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem ve usul ile 20 saatlik görüşme verisi kayıt altına alınmıştır. Bu yirmi saatlik görüşme kaydına sayıları toplamda 33 olan tüm araştırma katılımcılarının görüşmeleri dahildir. Araştırmanın Arapça destekleme eğitimlerine katılmayan grubuna dahil olan 8. sınıf öğrencilerinden Hanan, Macide, Reşide, Selman ve Zehra ile yapılan görüşmeler şu şekildedir:

Hanan: Kendisi ile 3 kez, annesi ile 1 kez görüşülmüştür.

Macide ile 3 kez anne ve babası ile 1 kez görüşülmüştür.

Reşide ile 2 kez annesi ile 1 kez görüşülmüştür.

Selman ile 2 kez annesi ile 1 kez görüşülmüştür.

Zehra ile 2 kez annesi ile 1 kez görüşülmüştür.

Arapça destekleme eğitimlerine katılan dört öğrenci olan Beyan, Efnan, Rua ve Miyase ile yapılan görüşmeler ise şu şekildedir:

Beyan ile 2 kez, annesi ile 1 kez görüşülmüştür.

Efnan ile 2 kez, annesi ile 1 kez görüşülmüştür.

Rua ile 3 kez, annesi ile 1 kez görüşülmüştür.

Miyase ile 2 kez, büyükannesi ile 2 kez görüşülmüştür.

Araştırmaya katılan 8 öğretmen katılımcı, öğrencileri en yakından tanıma imkânı bulan sınıf öğretmenleri ve dil becerilerini en iyi değerlendirebilecek olan Türkçe öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Her bir öğrencinin hem sınıf öğretmeni hem de Türkçe öğretmeni ile 1'er kez görüşme gerçekleştirilmiştir.

Diğer katılımcılar olan öğrencilerin Arapça destek eğitimleri aldıkları cami ve derneklerdeki 3 Suriyeli, 1 Filistinli 4 kadın hoca ile 1'er kez görüşülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Arapça destek eğitimi aldıkları camilerde görev yapan 2 Türk imamı ile de 1'er kez görüşülmüştür.

3.4.2. Gözlem ve Saha Notları

Nitel gözlem, araştırmacının araştırma yerinde insanların davranışları ve faaliyetlerine yönelik notlar almasıdır (Creswell, 2017). Şimşek ve Yıldırım (2013)'a göre eğer bir araştırmacı derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye ulaşmak istiyorsa görüşme yöntemini kullanır, ancak görüşme yapılan insanlar sorulara doğru yanıtlar vermeyi tercih etmeyebilir ya da bulunduğu ortamı yanlış algılıyor olabilir, böyle durumlarda bireylerin ifade ettikleri ve yaptıkları arasında farklılık olup olmadığını araştırmak için gözlem yöntemi kullanılmaktadır.

Bu araştırmada araştırma mekânında öğretmen olarak görev yapan araştırmacı araştırmanın gerçekleştirildiği okulda uzun süreler gözlem yapmıştır. Bu gözlemler 2022-2023 eğitim öğretim yılının başı olan Eylül ayından başlayarak Haziran ayına kadar

devam etmiştir. Gözlemler hem 6. ve 8. sınıf öğrencilerin ders aldıkları dersliklerde normal eğitim öğretim süreçleri içerisinde devam etmiş hem de 6. sınıf öğrencilerinin katıldığı Arapça destekleme eğitimi sınıfında devam etmiştir. İnsan davranışları doğal ortamından farklı bir ortamda incelendiği zaman gerçeği tam anlamıyla ifade etmeyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırma katılımcılarının doğal ortamları olan okul ortamında gözlemlemesi görüşmeleri büyük ölçüde destekleyici bir veri toplama aracı olarak kendini göstermektedir. Ayrıca bazı katılımcılar sadece okul ortamında değil okul dışı ortamlarda da gözlemlenmişlerdir. Zehra ve Hanan 'ın Arapça dersler aldıkları derneğin ziyareti esnasında araştırmacı dersin bir bölümünü izlemiş ve ders işleme metodu ve öğrencilerin öğretmenleriyle geliştirdiği ilişkinin boyutunu gözlemleme şansı bulmuştur. Selman ve Macide'nin Arapça destek eğitimleri aldıkları camiler araştırmacı tarafından 5 kez ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretlerin bazıları görüşmeler yapmak için bazıları ise yapılan dersleri izlemek ve gözlemlemek için gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Beyan, Rua ve Macide'yi evlerini ziyareti esnasında kendi ev ortamında gözlemleme imkânı elde etmiştir. Araştırmacı Emine ve Rua'yı anneleriyle birlikte kendi evine davet ederek misafir etmiş ve ziyaret esnasında da gözlem yapma imkânı elde etmiştir. Her bir öğrencinin, aile ya da sosyal ortam ziyaretlerinden sonra düzenli olarak saha notları alınmıştır. Görüşmeler ya da ziyaretler esnasında telefona hızlıca kaydedilen saha notları daha sonra bilgisayar ortamında ayrıntılarıyla yazıya dökülmüştür.

3.4.3. Doküman İncelemesi

Nitel araştırmalarda dokümanlar hem ön araştırma sırasında hem de araştırma süreci boyunca kullanılan kaynaklardır (Kümbetoğlu, 2008). Doküman incelemesi araştırılması gereken konu hakkında bilgi sunan yazılı materyallerin incelenmesi olup, araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla gözlem ve görüşme yöntemlerinin yanında konu ile ilgili yazılı ve görsel materyallerinde araştırmaya dahil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırma kapsamında araştırmaya ön hazırlık olarak Türkiye'deki Suriyeliler ve eğitim durumları hakkında resmi istatistikler projeler ve resmi kararlar incelenmiştir. Araştırmanın ana konusu olan Arapça destekleme eğitimlerinin resmi yönerge ve yazıları incelenmiştir. Ayrıca çalışma esnasında öğrencilere yazılı bazı ödevler verilmiş ve

toplanmıştır. Bu ödevler derslerle ilgili değil, öğrencilerin ülkeleriyle ve dilleriyle kurdukları ilişkiye dair ödevlerdir. Öğrencilerden ülkeleri Suriye ve dilleri Arapça 'ya dair duygu ve düşüncelerinin yazılmasının istendiği ödevlerdir. Diğer yandan öğrencilerin notları, sınavları ve araştırmacı öğretmenin öğretmen dosyaları araştırma verilerine dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler söylem analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Söylem analizi yönteminin bu araştırmada nasıl kullanıldığına geçilmeden önce söylem analizi yöntemi okuyucuya tanıtılacaktır.

Dil, insanların gerçeklik anlayışlarını, sosyal hayattaki rollerini oluşturan ve onların kimliklerini ortaya koymalarını sağlayan temel araçtır (Kılıç, Şahin, Ökmen, 2018). Söylem ise en basit şekilde kullanılan dil ve dil pratiğidir (Oğuz, 2008). Çağımızın söylemler çağı olduğunu belirten Sözen (1999)'e göre söylem, sadece dil ile düşünülebilir ve dil ile mümkündür. Gerçeklik, söylem içerisinde, söylem ile inşa edilmekte olup, her söylem bir gerçeklik inşası olarak vücut bulmakta ve bu nedenle de söylemlere karşılık gelen gerçeklikler söz konusu olmaktadır (Sözen, 1999). Diğer yandan dil, toplumsal ve uzlaşım sal bir kurum olduğu için (Çelik ve Ekşi, 2008), söylem toplumsal bağlam içerisinde ortaya çıkmaktadır ve dolayısıyla da bireysel bir faaliyet olmaktan ziyade sosyal bir pratiktir (Oğuz, 2008). Çünkü dil pratikleri olan söylemler çelişkiler, uyum ya da çatışmalar, mücadeleler, baskı ya da özgürleşimler vs. gibi sosyal durumlar ve sosyal bağlamlara dairdir (Sözen, 1999). Söylem, konuşma gibi dil ile inşa edilen sözlü ifadelerden oluşabileceği gibi makale, gazete, kitap gibi yazılı ve hatta mimari gibi yazılı ve sözlü olmayan metinlere de karşılık gelebilir (Gül ve Nizam, 2021).

Kavram olarak ilk defa 1952'de Zelling Harris tarafından hem yazılı hem sözlü metinlerin analizini yapmak ve cümlelerin sınırlarının ötesinde devam etmekte olan dilbilimsel betimlemesini yapmak üzere kullanılmış olan söylem analizi kavramı, en basit anlamı ile dilin incelenmesi, ancak dilsel öğelerin ve ifadelerin sadece basit bir şekilde incelenmesi değil, dile getirilenlerin semantik sınırlarının ötesinde yatan anlamının ve içeriğinin incelenmesidir (Çelik ve Ekşi, 2008). Doruk noktasına ise 1970'lerde ve

1980’lerde ulaşmış olan söylem analizi, dili bir pratik olarak inceleyen, bilgiyi, kimliklere dair özellikleri, sosyal ilişkileri ve bunların mübadelesini açığa çıkarmakta kullanılan çok etkin olan bir analiz çeşididir (Sözen, 1999). Diğer taraftan Özdemir (2010)’e göre söylem analizi toplumsal ilişkilerin, toplumsal hadiselerin anlaşılabilmesi için dilin önemli bir analiz birimi olduğu fikrine dayanmaktadır. Toplumsal ilişki yapılarında ise dil kendisini metin olarak ortaya çıkarmakta olduğu için söylem analizinin en önemli unsuru gazetelerden makalelere kadar çok geniş bir alanı kapsayan yazılı metinlerdir (Özdemir, 2010). Sözen (1999)’e göre diğer analiz türlerine göre daha çok ayrıntılarla ilgilenen söylem analizinin üç ayrı boyutu vardır. Birincisi bu analiz yöntemi dil kullanımı ile ilgilenir ve dil kullanımı dilsel bir davranış olduğundan dolayı dil hem bir eylem hem de bir etkileşim aracı olarak incelenir. İkinci olarak söylem analizi dilin anlama ve anlamlandırmaya dair işlevi ile ilgilenir. Üçüncü olarak da söylem analiziyle söylemdeki dilbilimsel özellikler dili kullanan insanların ne yaptıklarını anlamak amacıyla incelenmektedir. Söylem analizine dair dikkat çekilmesi gereken en önemli noktalardan birisi de söylem analizinin diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayıran özelliğidir. Oğuz (2008)’a göre diğer nitel araştırma yöntemleri araştırma konusunu verili kabul ederek onun üzerine araştırma yaparken söylem analizi, üzerinde çalıştığı olguyu sorgulamakla işe başlar. Söylem analizi üzerinde çalıştığı olgu ve kavramın insanlar tarafından nasıl algılandığı üzerinde değil kavramın gerçekliği nasıl inşa ettiği üzerinde durur (Oğuz, 2008). Söylem analizi, ‘insanlar dili ne şekilde kullanıyor?’, ‘Dil ile ne yapıyor?’, ‘Söylemi dile getirip konuşanlar kimlerdir?’ İnsanların ne söyledikleri kadar nasıl söyledikleri de önemli olduğu için ‘nasıl konuşuyorlar?’ gibi sorulara cevap arayan bir nitel veri analiz yöntemidir (Sözen, 1999).

Bu kısımda, bu çalışmada söylem analizi yönteminin nasıl kullanıldığı hakkında bilgi verilecektir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde 20 saatlik ses kaydı elde edilmiştir. Öncelikle bu ses kayıtları araştırmacı tarafından titizlikle dinlenerek katılımcıların ağızından çıktığı haliyle yazıya aktarılmış ve metin haline getirilmiştir. Bu deşifre işlemi sırasında araştırmacının soruları da verilerin bir parçası olduğundan dolayı araştırmacı soruları da titizlikle yazıya aktarılmıştır. Görüşmeler arasından temsil kabiliyeti yüksek alıntılar yapılırken tonlamaları, vurguları, duraksamaları, tereddütleri daha doğru aktarabilmek amacıyla sembolleştirilerek tekrar yazıya aktarılmıştır. Bu

ayrıntılı deşifreleme işleminde Fuller (2007)'in sembollerinden (bkz. Ek-2) yararlanılmıştır. Toplanan verilerin analizi söylem analizi yönteminde okuma, sınıflandırma, yorumlama ve yapılandırma basamaklarını kapsamaktadır (Çelik ve Ekşi, 2008). Yazıya dökülen ses kayıtları araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuştur. Bu okumalarda araştırmacının amacı veri ile daha fazla aşinalık oluşturmak olmuştur. Görüşmelerin dinlenerek yazıya dökülmesi ve ardından tekrar tekrar okunmasının ardından veriler araştırmacı tarafından okunurken adeta görüşme esnasındaki sesler duygular ve görüntüler araştırmacının zihninde tekrar canlanacak kadar veri ile aşinalık kurulmuştur. Ardından veriler arasındaki ilişkiler tespit edilmiş ve öne çıkan ve birbirini tekrar eden temalar belirlenmiştir. Ana temaların belirmesinin ardından bu temaların alt temaları da belirlemiştir. Tema belirleme sürecinde veri okunurken renklerle kodlama yöntemi kullanılmıştır. Her bir alt temada ve üst temada temsiliyet gücü yüksek, en iyi ifade edilmiş veriler örnek olarak seçilmiş ve alıntılanarak okuyucuya sunulmuştur. Bu alıntılanan kısımlar sembollerle ifade edilerek daha ince bir analize tabi tutulmuştur. İlk aşamada mikro incelemeye tabi tutularak yorumlanan veriler daha sonra makro düzeyde incelemeye tabi tutularak yorumlanmaya çalışılmış verilerin makro düzeyde anlamlandırılması hedeflenmiştir. Çünkü söylemler kişisel gerçeklerin etkisinde olduğu kadar sosyal, tarihsel, kültürel, siyasal, ekonomik gerçeklerin de etkisindedir. Makro inceleme ile bu gerçekliklerin bireyin söylemini, bireyin anlatısını ne derece etkilediği açığa çıkarılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu veri analizi aşamalarının ardından elde edilen bulgular ve öneriler okuyucuya sunulmuştur.

3.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma kapsamında etik kurallar gereğince üniversiteden araştırmanın etik izinleri alınincaya dek araştırma sadece gözlem boyutunda kalmış ve hiçbir görüşme gerçekleştirilmemiştir. Aralık 2002'de 29 Mayıs Üniversitesi Etik Kurulundan etik izinlerin alınmasının ardından, öğrencilerin ebeveynlerinin onayı alınarak görüşmelere başlanmıştır. Araştırma için hazırlanan veli onay formları ailelere gönderilerek öğrencilerin çalışmaya dahil edilebileceğinin ve görüşmelerin yapılabileceğinin onayı alındıktan sonra öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin öğretmeni

olduğu için öğrencilerle görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı katılımcılara ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, araştırmaya katılmalarının öğrenciler tarafından bir ödev ya da görev olarak görülmeden bir zorunluluk hissetmelerine engel olmak amacıyla titizlikle açıklanmış ve rızaları alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin nasıl ve ne amaçla kullanılacağı ve katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı ve takma isimler kullanılacağı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden önce de aynı etik hassasiyetler göz önünde bulundurularak hareket edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan tüm katılımcıların gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmaları sağlanmış ve bu onay, onay formları ile belgelendirilmiştir. Özellikle görüşmelerin kayıt altına alınması mutlaka görüşmelerden önce katılımcılara sorulmuş ve onayları alınmıştır. Görüşmeler esnasında zaman zaman ortaya çıkan kişisel ve özel konular verilere dahil edilmemiştir. Bazı durumlarda ses kayıtları durdurularak özel konular konuşulmuş ve ardından kayıtlara devam edilmiştir.

Araştırmacı öğrenci katılımcılarına araştırmaya katılmayı teklif ettiğinde bu durum öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Ayrıca katılımcıların araştırma katılımcısı olarak tercih edilmelerinin onları onore ettiği gözlemlenmiştir. Hem öğrenci katılımcılara hem de ebeveyn katılımcılara görüşmeler sonunda nasıl hissettikleri sorulmuş ve hepsinden olumlu tepkiler alınmış ve katılımcıların geneli araştırma konuları hakkında konuşmanın kendilerine iyi geldiğini ifade etmişlerdir. Bu noktalar araştırmacının katılımcılarla kurduğu ilişkinin boyutunun anlaşılması açısından önemlidir. Dolayısıyla görüşmeler mekanik soru-cevap tarzında değil sohbet ortamında, katılımcılarla zaman zaman dertleşmelerin gerçekleştiği, zaman zaman güncel konularda görüşlerin konuşulduğu bir ortamda gerçekleşmiştir. Araştırmacı bu noktaya özellikle hassasiyet göstermiş, katılımcılarına saygı gösterdiği ve değer verdiğini süreç boyunca hissettirmeye çalışmıştır. Aldığı geri bildirimler bu kanıyı destekler nitelikte olmuştur. Diğer yandan öğrencilerle gerçekleşen görüşmeler sonucunda tarafların birbirini daha fazla ve yakından tanıması ilişkileri olumlu yönde etkileyerek bir üst seviyeye taşımıştır. Bu şekilde araştırmacı katılımcı öğrencileriyle çok daha yakından ilgilenme fırsatı bulmuş, okulda ihtiyaç duydukları farklı konularda onlara yardımcı olan kişi olmuş bu da hem öğrencileri hem de öğrencilerin ailelerini memnun etmiştir. Ayrıca araştırmacının daha önce Suriyelilerle yaşamış olması ve Suriye lehçesi ve kültürü hakkında bilgi sahibi

olması görüşmelerdeki resmi boyutun ötesine geçmeye olanak sağlamış, kurulan ilişkilerin daha samimi bir hal almasına olanak sağlamıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırma süreci boyunca katılımcılardan bilinçli onayların ve izinlerin alınması, gizlilik, özel hayata ve bireye saygı ve en önemlisi de verilere sadık kalma gibi konularda etik gereklilikler araştırmacı tarafından hassasiyetle yerine getirilmiştir.

3.7. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik genel anlamı ile araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu bölümde okuyucuya araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için izlenen prosedürler hakkında bilgi verilecektir.

Creswell ve Miller (2000)'e göre nitel araştırmada geçerliğin sağlanmasını açıklayan çok sayıda farklı bakış açısı bulunmak birlikte, nitel araştırmacının geçerlik konusunda kendini kanıtlaması gerektiği noktasında fikir birliği vardır. Bu amaçla pek çok yazar geçerliğin belirlenmesi için bazı ortak prosedürler belirlemektedirler (Creswell ve Miller, 2000). Bu araştırmada Creswell (2013)'e göre ifade edilen prosedürlerden yararlanılarak açıklamalarda bulunulacaktır. Bunlar üçgenleme, bulguların aktarımı için derinlemesine betimleme ve zenginliğin kullanımı, alanda uzun zaman geçirilmesi, araştırmanın doğruluğunun değerlendirilmesi için akran değerlendirmesi, projenin tamamı için dış denetleyici kullanılması prosedürleridir (Creswell, 2013).

Üçgenleme, yani bir nevi çeşitlendirme olarak bilginin farklı veri kaynaklarından elde edilerek sunulması ve bu yolla doğrulamanın yapılabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın veri kaynaklarının dört ayağı bulunmaktadır. Bunlar görüşmeler, saha notları, gözlemler ve doküman incelemeleridir. Öncelikle araştırma alanı olan okulda uzun süreler gözlem yapılmıştır. Hem araştırmacının öğretmen olarak hem de katılımcıların öğrenci olarak alanda çok fazla zaman geçiriyor olması bu gözlemin sağlıklı şekilde yapılabilmesini sağlamıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiş, her katılımcı ile iki, üç görüşme gerçekleştirilmiştir. Her görüşmenin ardından düzenli olarak saha notları tutulmuş, bu saha notları ile konuşulmayan ancak araştırmacının gözlemine dayanan önemli noktalar

bulguları desteklemek amacı ile kayda geçirilmiştir. Doküman incelemesi olarak öğretmen dosyaları, istatistik bilgiler, resmi yazı ve belgeler, en önemlisi de öğrencilere verilen ödevler doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Bu süreçlerin sonucunda elde edilen bulgular görüşmelerdeki veriler, saha notlarındaki destekleyici bilgiler, gözlemlerden elde edilen sonuçlar ve doküman analizi verileri ile dört noktadan doğruluğu ve tutarlılığı desteklenecek şekilde okuyucuya sunulmuştur.

Araştırmada hem yöntem aşamasında hem de bulguların sunulması aşamasında okuyucuya bilgiyi en iyi şekilde aktarmak amacı ile ayrıntılı betimlemelere yer verilerek etnografik çalışma alanının ve katılımcılarının okuyucuya en doğru şekilde aktarılması hedeflenmiştir. Diğer taraftan araştırmacının alanda uzun süre zaman geçirmesi prosedürü yukarı da bahsedildiği gibi okul ortamında rahat bir şekilde sağlanmıştır. Alanda geçirilen uzun süreler boyunca yapılan gözlemler bir diğer prosedür olan akran değerlendirmesi prosedürü ile desteklenmiştir. Bu destekleme araştırmacının araştırmaya meslektaş arkadaşlarını dahil etmesi ile sağlanmıştır. Bu sayede öğrenciler hakkında elde edilen bulguların diğer öğretmenler tarafından teyit edilmesi sağlanmıştır. Dış denetleyici prosedürü ise araştırmacının araştırmasına başkanlık eden tez danışmanlarına düzenli rapor vermesi yolu ile sağlanmıştır.

Şimşek ve Yıldırım (2013)' göre güvenilirlik kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilir olması ile ilgilidir. Nitel araştırmanın temel ilkelerinden birisi de bir araştırmada elde edilen bulguların bireylere ve bireylerin içerisinde bulunduğu ortama göre değişkenlik göstermesi, araştırmanın benzer gruplara uygulanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmamasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Aynı durum araştırmayı yürüten farklı araştırmacılar için düşünülmelidir. Dolayısıyla nicel araştırma için geçerli olan güvenilirlik nitel araştırma için aynı şekilde geçerli değildir. Nitel araştırmalar için önerilen bazı güvenilirlik prosedürleri, veri çözümlemeleri yapılırken aşikâr hatalara düşülmemesi, kodlama sürecinde kodların tanımlanmasında hata yapılmaması, çalışma eğer bir takım çalışması ise analizlerin paylaşımı ve iletişim konularına dikkat edilmesi prosedürleridir (Gibbs, 2007, akt. Creswell, 2013). Bu araştırma kapsamında bölüm (3.4)'te ve bölüm (3.5)'te ayrıntılı şekilde bahsedildiği gibi araştırma güvenilirliğini sağlamak amacı ile çözümleme ve kodlama süreçlerinde gerekli özen ve hassasiyet gösterilmiştir.

4. VERİLERİN ANALİZİ

4.1. Öğrencilerin Arapça ile Kurdukları İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin Arapça ile kurdukları ilişki incelenecek olup, bu ana başlık altında öğrencilerin Arapça dil becerileri, Arapçaya atfettikleri önem ve Türkiye toplumunda göçmen bir grup olarak yaşıyor olmalarından kaynaklanan ikidillilik durumlarına dair veriler analiz edilecektir.

4.1.1. Öğrencilerin Arapça Dil Becerilerinin İncelenmesi

Dilde değişkenlik durumu bireysel, siyasal ya da toplumsal nedenlerle ortaya çıkabilir ve de bireyin dili siyasal ve toplumsal nedenlerle değişebileceği gibi ait olduğu etnik grubuna, eğitim seviyesine, yaşına ve cinsiyetine göre de değişebilmektedir (Çağlar, 1992). Suriyeli öğrencilerin Arapça dil becerilerine yönelik veriler analiz edildiğinde Arapça dil becerilerini etkileyen en önemli faktör olarak araştırmanın yöntem bölümünde de belirtilmiş olan (bkz. Bölüm 3.2) etnik köken faktörünün etkili olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan Arap kökenli 4 öğrencinin evde iletişim dili Arapça, Türkmen kökenli 5 öğrencinin sadece 1 tanesinin evde iletişim dili Arapça iken diğerlerinin evde iletişim dili Suriye Türkmencesidir. Bu farklılık Arap kökenli Suriyeli öğrenciler ile Türkmen kökenli Suriyeli öğrencilerin Arapça dil becerileri arasında büyük farklılıklar oluşmasına yol açmış görünmektedir. Aşağıda her iki grubun dil becerilerine dair veriler paylaşılmaktadır.

Arap kökenli bir öğrenci olan, eğitim hayatı boyunca sadece Türk okullarında Türkçe eğitim almış ancak ailesi tarafından bazı derneklerde ve online kurslarda eğitim alması suretiyle Arapçası desteklenen Hanan Arapça dil becerisini şu şekilde ifade etmektedir:

Alıntı 1

- 1 Münibe: Hanan kendini Arapça konuşurken rahat ifade edebiliyor musun yoksa
2 zorlanıyor musun?
3 Hanan: cık {hayır anlamında} hayır zorlanıyorum {esefle gülümseyerek}

- 4 Münibe: nasıl biraz anlatır mısın?
- 5 Hanan: yani mesela-YARI cümlelerin yarısı Türkçe yarısı Arapça olabiliyor bazen
- 6 işte- kendimi ifade edemiyorum işte kelimeyi unutuyorum- bazen çok
- 7 kullandığım kelimeleri bile bazen işte- bii (.) bi anda unutabiliyorum ama
- 8 tabii- bu- çokta kalıcı bi şey değil yani hemen hatırlıyorum sonra (...)
- (...)
- 9 Münibe: kendini Arapçada güçlü ve yeterli hissediyor musun?
- 10 Hanan: yani çok diyi biraz- sanki- yani yaşma göre azmış gibi hissediyorum yani
- 11 daha çok bi(.) ıııı bi- bilgiye sahip olma- yani YETERLİ olduğumu
- 12 düşünmüyorum hayır
- 13 Münibe: peki eksik hissettiğin zamanlar yerler nereler şöyle biraz düşünecek
- 14 olursan?
- 15 Hanan: Arapça kurslarında dediğim gibi kurslarda işte mesela bi okuma şeyi
- 16 oluyo- ben- ıı okumada- ÇOK- hızlı diyi yani YAVAŞIM- diğerlerine göre
- 17 ONLAR böyle- okuyo- yazmada da iyiler mesela tahtaya Arapça yazıyorlar
- 18 ya- ben mesela bi kelimeyi yani (.) bi- beş on saniyede yazı- yazıyorum-
- 19 onlar da- nası- işte normal yazısı nasılsa böyle direk yazıyorlar (.) ben işte-
- 20 orda- biraz yetersiz hissediyorum kendimi (...)

Hanan, Röportaj - Aralık 2023

Hanan yukarıdaki alıntıda satır 3'te görüldüğü gibi Arapçada zorlandığını ifade etmektedir. Satır 5'te Türkçe ve Arapça arasında yaşadığı 'dil değiştirme' durumunu dile getiren Hanan, satır 6'da kendini ifade edemediğini, kullanacağı Arapça kelimeleri unutabildiğini söylemektedir. Satır 10 ve 11'de kendisini Arapçada yaşma göre yeterli görmediğini dile getiren Hanan, bu yetersizliği satır 16'da okuma yavaşlığı, satır 18'de yazma noktasında yavaşlık olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla zorlanmak, yetersiz hissetmek, unutmak, aynı cümlede bir dilden diğerine geçmek, okumada ve yazmada yavaşlık Hanan'ın Arapçada karşılaştığı problemler olarak dile getirilmektedir. Hanan, ailesinin desteği ile Arapça eğitimler almış olmasına ve aynı zamanda evde iletişim dili Arapça olmasına rağmen Arapçada karşılaştığı bir dizi problem olduğu görülmektedir.

Arap kökenli, bir yıl Arapça eğitim veren bir özel okulda eğitim aldıktan sonra Türk okullarında eğitim hayatına devam eden ancak ailesi tarafından cami dersleri aracılığıyla Arapçası desteklenen Macide'nin Arapça becerisine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Alıntı 2

- 1 Münibe: yani şunu söyleyebilir misin kendini Arapça'da güçlü ve yeterli
2 hissediyorsun?
3 Macide: hı hı (.) ama çok fazla değil
4 Münibe: neden çok fazla değil, nasıl?
5 Macide: hani- ııı (.) Arapça- yani- Türkiye'de işlediğimiz gibi Türkçe
6 derslerinde kuralları öğretiyolar ya ben Arapçasını bilmiyorum
7 Münibe: gramer?
8 Macide: evet- birinci sınıfta öğrenmiştim- ama tekrarlamadığım için- unuttum- hani
9 diyolar ki أَعْرَبُ كَلِمَةً- أَعْرَبُ جُمْلَةً 'علي ذهب المكتبة' (şu kelimeyi dilbilgisel
10 olarak çözümler, 'Ali kütüphaneye gitti' cümlesini çözümler) bunu ben
11 çözemiyorum yani {esefle gülümseyerek}

Macide, Röportaj - Şubat 2023

Macide yukarıdaki alıntıda satır 3'te kendisini Arapçada çok fazla yeterli görmediğini dile getirmekte, bu yetersizliği ise satır 9, 10 ve 11'de Arapça dil bilgisi alanındaki eksikliği ile açıklamaktadır. Ayrıca Macide bu durumu satır 5 ve 6'da Türkçe ile kıyaslayarak Türkçe dil bilgisi kurallarını öğrendiği gibi Arapça dil bilgisi kuralları eğitimi alma imkanının olmadığını ifade ederek bu alandaki bir ihtiyacını dile getirmektedir.

Arap kökenli bir diğer öğrenci olan Selman, sadece Türk okullarında eğitim görmüş ancak Arapça dil becerilerinin gelişmesi için ailesi tarafından cami dersleriyle desteklenmiştir. Onun Arapça dil becerilerine dair görüşleri şu şekildedir:

Alıntı 3

- 1 Münibe: kendini Arapça konuşurken rahat ifade edebiliyor musun Selman, yoksa
2 zorlandığın oluyor mu?
3 Selman: Arapçadaa- yok- olmuyo (.) çünkü- evde daha çok Arapça konuşuyorum-
4 arkadaşlarımla zaten (.) yani

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

Selman, Röportaj – Mayıs 2023

Selman yukarıdaki alıntıda satır 3'te evde Arapça konuşulduğu için Arapça konuşmakta zorlanmadığı ancak satır 6 ve 7'de Arapça okumada zorlandığını dile getirmektedir. Selman altı, yedi yıl gibi uzun bir süredir camide Kur'an derslerine katılıyor olmasına rağmen Arapça okumakta zorluk yaşayan bir öğrenci olarak dikkati çekmektedir.

Bu öğrenciler ve örneklerin özellikle tercih edilme nedeni öğrencilerin Arapça becerilerinde kendilerini eksik gördükleri noktaları da kapsayacak şekilde bilgi vermelerinden kaynaklanmaktadır. Bu veriler ışığında görülmektedir ki öğrenciler aile içerisinde iletişim dili Arapça olduğu için Arapça konuşma becerilerine sahiptirler. Ancak kendilerini bazı noktalarda eksik hissetmektedirler. Genel olarak eksiklik hissedilen noktaların Arapça okuma ve yazma becerileri ve Arapça gramer bilgisi eksiklikleri olarak ifade edildiği görülmektedir.

Aslen Türkmen kökenli, evde iletişim dili Suriye Türkmencesi olan ve Arapça dil becerileri okuldaki dersler dışında desteklenmemiş Suriyeli öğrenciler olan Efnan ve Miyase ise Arapça dil yeterliliklerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Efnan'ın Arapça dil becerisini değerlendirmesi:

Alıntı 4

- 1 Münibe: Arapça konuşabiliyor musun?
2 Efnan: yok hocam- tam (.) konuşamam
3 Münibe: konuşulduğu zaman anlıyor musun?
4 Efnan: bazen- bazı kelimeleri anlıyorum ama tam cümle haline- sokamıyorum-
5 kelimeleri

Efnan, Röportaj – Mart 2023

Efnan yukarıdaki alıntıda satır 2'de Arapça konuşamadığını, satır 4'te ise konuşulanları anlamadığını ifade etmektedir. Böylece Hanan, Türkmen kökenli bir

Suriyeli öğrenci olarak Arap kökenli Suriyeli öğrencilerden farklı olarak Arapça konuşma ve dinlediğini anlama becerilerine sahip değildir.

Miyase'nin Arapça dil becerisini değerlendirmesi:

Alıntı 5

- 1 Münibe: Arapça konuşabiliyor musun Miyase?
2 Miyase: hocam aslında çok konuşamıyorum sadece biraz anlıyabiliyorum
(...)
3 Münibe: yani Arapça güzel konuşamıyor musun?
4 Miyase: cık {hayır anlamında} (.) hocam benim yiğenlerim var altta onların
5 babaları Arap- onlar da Arapça biliyolar- 11 as- 11 yani- benim yiğenlerimin
6 babası hem teyzemin oğlu da oluyo- üstüne bomba düşen teyzemin oğlu-
7 onlar Arapça hocam mesela konuştuklarında hiçbir şey anlamıyorum
8 hocam
9 Münibe: anneler konuştuğunda anlıyor musun?
10 Miyase: annemlerde de konuştuklarında ÇOK anlamıyorum hocam

Miyase, Röportaj – Haziran 2023

Bir diğer Türkmen kökenli Suriyeli öğrenci olan Miyase yukarıdaki alıntıda satır 2'de Arapça konuşamadığını, satır 7'de ise Arapça konuşulanları anlamadığını ifade etmektedir. Miyase' de Efnan gibi Arap kökenli akranlarından farklı olarak Arapça konuşma ve dinlediğini anlama becerilerine sahip değildir.

Bu veriler ışığında Türkmen kökenli Suriyeli öğrencilerin Arapça konuşma ve dinleme becerilerinin oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Savaşlar, göçler, ticaret gibi farklı nedenler sonucunda birbirinden farklı diller konuşan insanlar bir arada yaşamak zorunda kalmış ve bu zorunluluk dil ilişkilerinin temelini oluşturmuştur (Yılmaz, 2014). Dolayısıyla Suriyeli Türkmenlerin dil becerileri göçün etkisi ile temelden bir değişikliğe uğramıştır. Türkmen kökenli Suriyeli öğrencilerin Arapça dil becerilerinin göç sonrası süreçte okuldaki Türk arkadaşlarının Arapça dil becerileri ile benzerlik gösteren bir seviyede olduğu görülmektedir. Ancak Arapça derslerinde öğrenmeye daha yatkın olduklarını ve Arapça derslerinde öne çıkan öğrenciler arasında olduklarını da belirtmek

gerekir. Bu durum da öğrencilerin Arapça konuşma ve dinleme becerilerinde zayıf olsalar da Arapçaya karşı aşinalıklarının ve yatkınlıklarının olduğu çıkarımını mümkün kılmaktadır.

Diğer taraftan etnik köken ayrımı olmadan öğrencilerin geneli Arapçanın zor bir dil olduğu kanaatindedirler. Bu konuda ise bazı öğrencilerin fikirleri şu şekildedir:

Arap kökenli öğrenci olan Reşide'nin görüşü:

Alıntı 6

- 1 Münibe: Arapça sence kolay bi dil mi?
2 Reşide: yok
3 Münibe: değil- neden?
4 Reşide: ıı çünkü dünyanın en- ZOR dili (.) bizz- ıı Arap- olmasaydık- öğrenmeyi
5 ÇOK zorlanırdık- çünkü- dünyanın gerçekten en zorr dili- Arapçası var-
6 ı- bi SÜRÜ lehçesi var (.) mesela- İdlip- Halep- ıı- çok fazla şey- dilleri
7 var- o yüzden zor

Reşide, Röportaj – 2023

Yukarıdaki Reşide'nin görüşmesine ait alıntıda satır 2'de Reşide Arap kökenli ve evde iletişim dili Arapça olan bir öğrenci olmasına rağmen Arapçanın kolay bir dil olmadığını, satır 5'te ise dünyanın en zor dili olduğunu ifade etmektedir. Satır 6 ve 7'de ise bu zorluğun nedenini çok fazla lehçesi olması ile açıklamaktadır.

Türkmen kökenli bir Suriyeli öğrenci olan Miyase'nin bu konudaki görüşü ise şu şekildedir:

Alıntı 7

- 1 Münibe: Arapça sence kolay bir dil mi?
2 Miyase: HOCAAM- bence yani o kadar kolay diyl (.) çünkü- ıı müzekkeri var
3 müennesi vaar- iki tane- hem Kur'an- ıı neydi Farsça mıydı?
4 Münibe: fasih?
5 Miyase: fasil vee- öbür Suriyelilerin konuştuğu var yani- bence o kadar kolay diyl
6 hocam (.) ha bi de öğrenmek için biraz SABIR da lazım hocam- bence

Miyase, Röportaj – Haziran 2023

Yukarıdaki alıntıda Türkmen kökenli bir Suriyeli öğrenci olan Miyase satır 2 de Arapçanın kolay bir dil olmadığını dile getirmektedir. Diğer yandan satır 2 ve 3'te Arapçanın zorluğunu dilde cinsiyet ayrımı olmasına, satır 5'te ise standart Arapça ve Suriye lehçesi farklılıklarına bağlayarak açıklamaktadır. Ayrıca satır 5'te fasih Arapça yerine 'fasil' ifadesini kullanması bu konudaki kavramlara aşina olmadığını göstermektedir. Diğer yandan bu araştırma kapsamında görüşmeler yapılan 9 Suriyeli öğrenciden 7'si benzer şekilde Arapçanın zor bir dil olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir.

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin etnik kökenleri de göz önünde bulundurularak Arapça dil becerilerine dair veriler incelenmiş ve öğrencilerin kendilerini eksik hissettikleri noktalara değinilmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin genel olarak Arap dilini zor bulduklarına dair veriler paylaşılmıştır. Bir sonraki bölümde öğrencilerin Arapça'ya atfettikleri önem incelenecektir.

4.1.2. Öğrencilerin Arapçaya Atfettikleri Önemin İncelenmesi

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin Arapça'ya atfettikleri önem ve atfedilen önemin farklı sebepleri veriler ışığında ele alınacaktır.

Dilin varlığı olmaksızın insanların anlaşabilmeleri ve bir arada yaşayabilmeleri yani bir toplum meydana getirmeleri mümkün değildir ve bir insan topluluğunu topluma dönüştüren dildir (Aksan, 2020). Suriyeli öğrencilerden aile içerisinde iletişim dili Arapça olan öğrencilerin Arapçaya atfettikleri önemin başında aile ve akrabalarla yani kendi dilsel topluluklarıyla iletişimi sağlayabilme amacı gelmektedir. Dilsel topluluklar aynı dili konuşan kişilerin meydana getirdiği topluluk ya da aynı dilsel tutumları sergileyen kişilerin meydana getirdiği topluluklardır (İmer vd., 2011). Öğrencilerden Selman bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmektedir:

Alıntı 8

- 1 Münibe: Arapçayı bilmek senin için önemli mi Selman?
2 Selman: evet
3 Münibe: neden?

- 4 Selman: çünkü- ayle- aylem- aylemle ilişkilerim (.) bi de arkadaşlarımla (.) yani-
5 benim aynı insanlar- aynı- ı şey nasıl-? aynı (.) sizin dediğiniz neydi-
6 önceki soruda?
7 Münibe: ثقافة (Kültür)
8 Selman: نعم- نفس الثقافة ونفس التقاليد- فلذلك يعني- لازم أكون يعني- بعرف لغتي هي لغتي الأم (.) أنا
9 هذا البلد ولدت فيها لازم أكون بعرف لغتي
10 Selman: (evet- aynı kültür ve aynı adetler- o nedenle yani- dilimi biliyor olmam
11 gerekir o dil benim anadilim (.) doğduğum ülkenin dilini biliyor olmam
12 gerekir)

Selman, Röportaj – Mayıs 2023

Selman yukarıdaki alıntıda satır 2’de Arapçayı bilmenin kendisi için önemli olduğunu ifade etmiş, satır 4 ve 5’te de bu önemi aile, arkadaş ve yakın çevresi ile iletişim kurduğu dil olması üzerinden açıklamıştır. Satır 10’da kendi kültürel topluluğuna aidiyetin göstergesi olarak, satır 11 ‘de ise doğduğu ülkenin dili olarak ve anadil olarak Arapçaya önem atfettiği görülmektedir. Bu araştırma kapsamında görüşme gösterilen 9 öğrenciden 4’ü Selman gibi Arapçaya aile ve yakın çevreleriyle iletişim kurdukları dil olması üzerinden önem atfetmiş, 4 öğrenci de aynı şekilde bu öneme anadil vurgusunu da eklemişlerdir.

Aile içerisinde iletişim dili Arapça olan bir diğer öğrenci Macide kendi dilsel topluluğu ile iletişim konusuna dini bir neden de ekleyerek Arapçanın kendisi için önemini şöyle ifade etmektedir:

Alıntı 9

- 1 Münibe: Arapçayı biliyor olmak senin için önemli mi?
2 Macide: hı hı {evet anlamında}
3 Münibe: neden?
4 Macide: ilk önce kendi dilim olduğu için- akrabalarımla- ailemle iletişim kurmak
5 için (.) bi de Kur’an dili olduğu için- evet
6 Münibe: Kur’an dili olduğu için neden önemli?
7 Macide: Kur’an okuma- okumamız önemli olduğu için

Macide, Röportaj – Şubat 2023

Yukarıdaki alıntıda satır 2’de Macide Arapçanın kendisi için önemli olduğunu ifade etmiştir. Macide Arapçaya atfettiği önemi satır 4’te kendi dilsel topluluğu ile iletişim kurabilmek, satır 5’de ise dini aidiyetine işaret ederek açıklamaktadır. Diğer yandan araştırmaya katılan öğrencilerden 3’ü Arapçaya atfettiği önemi Macide gibi Arapçaya dini önem atfederek açıklamışlardır.

Bazı öğrenciler ise bu öneme ülkelerine geri dönmeleri ya da ülkelerini ziyarete gitmeleri durumunda duyacakları gereksinim ile Arapçanın önemini açıklamaktadırlar. Hanan’ın bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Alıntı 10

- 1 Münibe: Arapçayı iyi biliyor olmak senin için önemli mi?
2 Hanan: evet yani hiç- ARAPÇA dilini unutmak hiç istemem.
3 Münibe: neden önemli?
4 Hanan: yani (.) kendimi- yani daha böyle güvende hissediyorum işte- KENDİ
5 dilimi mesela bi gün diyelim ki- işte kendi ülkeme gittim Suriye’ye gittim
6 orda da yani iletişim kurmam- yani- zor- zorlaşabilir işte Arapça- Arapçam
7 olmadan- o yüzden yani- kendim için- bana göre Arapça çok önemli yani.

Hanan, Röportaj – Aralık 2022

Hanan yukarıdaki alıntıda satır 2’de Arapçanın kendisi için önemli olduğunu ve unutmak istemediğini ifade etmektedir. Verdiği bu önemi ise satır 4’te Arapçayı bilmesi ile kendisini güvende hissettiğini, satır 5 ve 6’da ise Suriye’ye gitmesi durumunda Arapçaya duyacağı ihtiyaç üzerinden açıklamaktadır. Ayrıca araştırmadaki 9 öğrenciden 2 sini Arapça’ya Suriye’ye dönme ihtimaline karşın önem atfetmişlerdir.

Evde iletişim dili Arapça olan Türkmen kökenli öğrenci Zehra ise Arapçaya atfettiği önemi dini nedenle açıklamaktadır:

Alıntı 11

- 1 Münibe: Arapçayı bilmek senin için önemli mi?
2 Zehra: evet
3 Münibe: neden?
4 Zehra: ilk- ilk öncee (.) 111 Kur’an okuduğumuzda- okuduğumuzu anlamak (.)

- 5 MESELA 111 Türk biri gelse (.) okusun- okuyo okuyo okuyo ama anlamıyo
6 yani (.) yani- öyle
7 Münibe: başka bir önemi?
8 Zehra: 111 (.) iyi (.) ya öğrenmek iyi (.) ya sadece ARAPÇA değil- başka dillerde
9 (.) öğrenmek iyi- güzel bir şey

Zehra, Röportaj – Nisan 2023

Zehra yukarıdaki alıntıda satır 2’de Arapçanın kendisi için önemli olduğunu ifade etmiştir. Atfettiği önemi satır 4’te Kuran’ın dili olması ile açıklamış, satır 5’te ise Kur’an in Arapça ile anlaşılabilirliğine vurgu yapmıştır.

Aile içerisinde iletişim dili Arapça değil Türkmençe olan Suriyeli bir öğrenci olan Rua Arapçanın kendisi için önemini dini sebeple ve ülkesinin dili olması ile açıklamaktadır. Bu konuda düşünceleri şöyle ifade etmiştir:

Alıntı 12

- 1 Münibe: Arapçayı bilmek senin için ne kadar önemli?
2 Rua: ÇOK- hocam {gülümseyerek}
3 Münibe: neden?
4 Rua: hocam Suriye'nin ana dili Arapça (.) Kur'an'ın da ana dili normalde
5 Arapça hocam (.) hem Kur'an'ı anlamak için- hem de bizim ana dilimizi
6 öğrenmek için

Rua, Röportaj – Mart 2023

Yukarıda görüldüğü gibi satır 2’de Rua Arapçanın kendisi için çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Atfettiği önemin nedenini ise satır 4’te hem ülkesinin dili olması hem de dininin dili olması ile açıklamaktadır. Ayrıca Rua bu araştırma kapsamında bu konudaki görüşlerini kendisinden istenilen ödevde kendi el yazısı ile şu şekilde ifade etmiştir:

Alıntı 13

Arapça benim için çok şey ifade ediyor.
Hem Kur'an, Kerim'in ana dili hem benim
ana dilim hem her bir dil bir insan gibi
olduğu için öğrenmek istiyorum daha çok
dil öğrenmek istiyorum bu yüzden önemli
bende çok büyük. Hem ileride olacak
biçim Allah emre dönersek inşallah orda
arkadaşlar edinmek isterim bu yüzden
arapça bilmem gerekiyor bence.

Rua, Ödev – Aralık 2022

Yukarıdaki alıntı 13'te Rua Arapçanın kendisi için önemini kendi el yazı ile ifade ederek, Arapçaya verdiği önemi Kuran'ın dili olması üzerinden açıklamıştır. Diğer yandan ana dili Türkmence olmasına rağmen ülkesine duyduğu aidiyetin bir göstergesi olarak Arapçayı 'anadili' olarak ifade ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin Arapçaya attıkları önem akabinde kendilerine Arapçanın ikideğişkelilik durumundan bahsedilerek bu konudaki görüşleri de alınmıştır. İkideğişkelilik Kocaman vd. (2021)'in ifade ettiği üzere "bir ülkede dilin iki farklı değişkesinin bulunması" durumudur. Yani bu değişkelerin farklı bağlamlarda farklı amaçlarla sistematik ve birbirinden ayrıştırılmış olarak kullanılmasıdır. Aynı dilin kullanımı esnasında birbirinden farklı özellikler gösteren iki ayrı değişkesinin olma durumu olan ikideğişkelilik durumuna Arapça söz konusu olduğunda Klasik Arapça üst (standart ve prestij sahibi) ve Mısır Arapçası alt (gayri resmi ve gündelik) değişkeleri olarak örnek olarak verilebilir (Kocaman, Özsoy, ve İmer, 2011). Öğrenciler bu soruyu daha çok Suriye lehçesini kullandıklarını ve Suriye lehçesinin standart Arapçadan daha kolay olduğu görüşünü belirterek cevaplamışlardır. Hanan bu konuda kendisini şöyle ifade etmiştir:

Alıntı 14

- 1 Münibe: sence standart Arapça ile Suriye lehçesi arasında ya da Arapçanın lehçeleri
- 2 arasında ne gibi farklar var?
- 3 Hanan: ya- onuu- iştee- işte daha işte- normalle- Suriye'deki konuştuğumuz

- 4 Arapça sanki daha BASİTleştirilmiş yani- daha işte- kelimeler (.) böyle (.)
5 daha- bilmiyorum (.) yani bana göre işte normal Arapça daha basit geliyo-
6 pardon işte Suriye'deki konuştuğumuz Arapça daha basit-daha kolay
7 geliyo- diğeri biraz kasıyormuş gibi- geliyo bana (.) yani sanki birisi- yani
8 arkadaşım la buu- bu lehçede konuşmam biraz zormuş gibi hissediyorum
9 Münibe: peki hangisinde konuşurken kendini daha rahat hissediyorsun?
10 Hanan: tabi ki de Suriye Arapçası

Hanan, Röportaj – Aralık 2022

Yukarıdaki alıntıda Hanan satır 4'te Suriye lehçesini standart Arapçaya göre daha basit olarak gördüğünü ifade etmektedir. Satır 7 ve 8'de ise standart Arapçayı 'kasıyormuş gibi' ifadesiyle günlük dil olarak arkadaşlarıyla sohbet ederken kullanabileceği bir dil olarak görmediğini belirtmektedir. Ayrıca bu araştırmaya katılan 5 Arap kökenli Suriyeli öğrenci Suriye lehçesi ile konuştuklarını, standart Arapça kullanmadıklarını ifade etmişlerdir ve 4 katılımcı öğrenci Suriye lehçesinin standart Arapçadan kolay olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin Arapçaya atfettikleri öneme dair veriler incelenmiştir. Öğrenciler Arapçanın önemini öncelikle aile, akraba ve arkadaşları ile yani dilsel toplulukları ile iletişim sağlayabilme aracı olarak açıklamışlardır. Diğer bir önem atfedilen nokta ise din ile ilişkilendirilerek Kur'an'ın dilinin Arapça olması nedeniyle Arapçanın öneminin açıklanmasıdır. Diğer yandan öğrencilerin geneli standart Arapça'nın zor olduğunu Suriye lehçesinin daha kolay olduğu dile getirmiş, iletişim aracı olarak daha çok Suriye lehçesi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bir sonraki bölümde öğrencilerin ikidillilik durumları incelenecektir.

4.1.3. Öğrencilerin İkidillilik Durumlarının İncelenmesi

İkidillilik en genel anlamıyla bireyin birden fazla dilde yeterli olması şeklinde tanımlanmaktadır (Karahan ve Savaşçı, 2021). Dillerin öğrenilme koşullarına göre ikidillilik çeşitleri bulunmaktadır. Bunlardan biri olan 'ardışık ikidillilik' türü Haznedar (2021)'a göre çocuğun 4-5 yaşlarında, okulda ya da toplumda başka bir dil ile tanışması

durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu tanımlar gereğince Türkiye’deki Suriyeli çocuklar evde anadillerini okul ve Türkiye toplumunda ise Türkçeyi öğrendiklerinden dolayı ikidilli bireylerdir. İkidilli, aynı zamanda Türkçeyi erken çocukluk döneminde okullarda öğrendikleri için ise ardışık ikidilli bireylerdir. Bu araştırmanın katılımcıları olan Suriyeli öğrencilerden 5 Arap kökenli öğrenci evde Arapça okul ortamında Türkçe öğrenmişler, Türkmen kökenli 4 öğrenci ise evde Türkmençe okulda Türkçe öğrenmişlerdir. Öğrenciler genel olarak okula başladıkları dönemlerde dil konusunda çok zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Selman şunları ifade etmiştir:

Alıntı 15

- 1 Münibe: Türkiye’de okula başladığında Selman zorlandın mı? hatırladığın şeyler
2 var mı Türkiye’de eğitim hayatında?
3 Selman: evet (.) mesela- ilk geldiğimde- Türkçe- tam bilmiyodum (.) yani ilk önce
4 zorlandım baktım arkadaşlarım (.) ııı Türkçe konuşuyo- ben
5 konuşamıyorum (.) yani ilişkilerim yoktu (.) arkadaş ya da öyle bir şey (.)
6 ıı bi de (.) mesela- diyelim ki ben hocayı kızdırdım bi şeyde (.) amaa ben
7 haklıyım- hocaya anlatamıyodum- o yüzden yani (.) ya da kavg
8 ettiğimde- ya da öyle bi şey- mesela
9 Münibe: bunlar seni üzüyor muydu?
10 Selman: evet

Selman, Röportaj – Mayıs 2023

Yukarıdaki alıntıda, satır 3’te Selman Türkiye’de okula başladığında zorlandığını ifade etmiştir. Satır 4 ve 5’te Türkçe konuşamadığı için arkadaş edinemediğini dile getirmiştir. Satır 6 ve 7’de ise karşılaştığı durumlarla ilgili olarak Türkçe kendisini ifade edememesinin zorluğunu anlatmaktadır. Satır 10’da ise tüm bu sürecin kendisini üzdüğünü belirtmiştir. Tüm katılımcı öğrenciler eğitim hayatlarının ilk yıllarında ikinci bir dil öğrenme süreçlerinin sıkıntılı geçtiğini ifade etmişlerdir. Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler dahi konuşma noktasında sorun yaşamamalarına rağmen okuma-yazma öğrenirken çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ancak öğrencilerin geneli Türkçeyi öğrenip belli bir aşama kaydettikten sonra Türkçenin Arapçadan daha kolay olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuda Hanan' ın görüşleri şu şekildedir:

Alıntı 16

- 1 Münibe: peki Arapça sence kolay bir dil mi?
2 Hanan: hayır (.) {gülümser} Türkçe çok daha kolay
3 Münibe: neden?
4 Hanan: ÇOK FAZLA- işte- 11 kural var- yazımda işte- mesela şöyle bi şey var
5 bende sonradan- yazımda (.) 11 elif koyulup ya da- hani vav elif veya var
6 ya- esre üstün gibi- onların yerine yazılıyolar ya bazen işte uzatma
7 olduğunda- işte o en ÇOK karıştırdığım şey

Hanan, Röportaj – Kasım 2023

Hanan yukarıdaki alıntıda satır 2'de Türkçe'nin Arapçadan kolay bir dil olduğunu dile getirmektedir. Arapça'nın zor olma nedenini satır 4 ve 5'te çok fazla yazım kuralı olmasına bağlamaktadır ve bunları çok karıştırdığını ifade etmektedir. Katılımcı öğrencilerden 5'i Türkçe'nin Arapçadan daha kolay bir dil olduğunu düşünmektedirler.

Diğer yandan öğrenciler ikidilli olmaktan mutluluk duymakta ve ikidilli olmayı bir avantaj olarak değerlendirmektedirler. Macide bu konuda şöyle düşünmektedir:

Alıntı 17

- 1 Münibe: şu anda sen iki dil biliyorsun (.) bu sence güzel bir şey mi?
2 Macide: güzel bence
3 Münibe: neden?
4 Macide: çünkü- her şeyi mesela ne derlerse anlıyorsun- biraz önce- bi oyun
5 oynamıştık- siyer dersinde- arkadaşlarım nası anlatcaklarını bilmiyolar o
6 yüzden Arapça konuştular (.) yani ben her iki halde de anlıyaktım -yani
7 ne Türkçe konuşturlarsa- Arapça konuşturlarsa da anlıyaktım (.) o yüzden
8 bence- güzel bir duygu

Macide, Röportaj – Şubat 2023

Alıntı 17 satır 2'de Macide iki dil bilmeyi 'güzel bence' diyerek ifade etmekte, satır 6 ve 7'de ise her iki dili de anlıyor olmaktan duyduğu memnuniyeti dile

getirmektedir. Ayrıca tüm katılımcı öğrenciler Macide gibi ikidilli olma durumlarından memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Türkmen kökenli öğrenciler Türkçe ile Türkmençe'nin birbirine benzediğini ifade etmektedirler. Türkçe ve Türkmençe arasında kıyas yapılması istediğinde Türkmen kökenli öğrenci Efnan şu örneği vermiştir:

Alıntı 18

- 1 Münibe: evde Türkmençe konuşuyorsunuz ya o evdeki Türkmençe ile okuldaki
2 Türkçe birbirine ne kadar benziyor sence?
3 Efnan: hocam kelimelerin başı daha çok aynı oluyo- sadece sonları birazcık
4 değişik oluyo
5 Münibe: örnek verebilir misin?
6 Efnan: hocam mesela (.) gelicek misiniz derken biz geliciz mi diyik (.) diyoruz

Efnan, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Türkmen kökenli bir Suriyeli öğrenci olan Efnan'dan Türkmençe ve Türkçe arasında kıyas yapması istenmiş ve satır 3, 4'te kelimelerin başının çok benzediğini sadece sonlarda az bir değişiklik olduğunu ifade etmiştir. Satır 6'da da bunu bir örnek ile açıklamaktadır. Bu araştırmanın 4 Suriyeli Türkmen katılımcı öğrencisi de bu benzerliği dile getirmişlerdir.

Haznedar'a (2021) göre ikidilli çocuklar maruz kaldıkları dilleri birbirinden ayırt edebilirler evet ama dillerin her zaman birbiriyle etkileşimi söz konusudur ve de dil-düzenek değiştirme davranışı bu etkileşimin bir sonucudur. İkidilli kişiler zaman zaman aynı cümlede kimi zamanda cümleler arasında iki dilin öğelerini aynı anda kullanabilmektedirler, bu durum '*dil değiştirme*' ya da '*düzenek değiştirme*' olarak tanımlanmaktadır (Haznedar, 2021). Öğrenciler iki dili kullanırken zaman zaman hissetmeden dil değiştirme durumu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın görüşmeleri esnasında da sık sık dil değiştirme örneklerine rastlanmıştır. Aşağıdaki diyalogda Zehra ile görüşme Türkçe devam ederken birdenbire Arapçaya geçiş yaptığı görülmektedir:

Alıntı 19

- 1 Münibe: sizin evinizde Arap ve Suriye kültürü var okula geliyor sun sokağa

- 2 çıkıyorsun Türklerle Türk kültürüyle karşılaşıyorsun bu nasıl bir duygu iki
3 kültürü aynı anda yaşamak?
4 Zehra: يوجد أشياء تختلف يعني- تختلف عن العرب- عن سوريين يعني- بس
5 yani-Arapların ve Suriyelilerinkinden farklı yani- sadece o kadar)
6 Münibe: هل هذا صعب عليك؟ (bu senin için zor mu?)
7 Zehra: عادات وتقاليد الأتراك؟ (Türklerin gelenek ve görenekleri mi?)
8 Münibe: نعم (evet)
9 Zehra: شوي (biraz)

Zehra, Röportaj – Nisan 2023

Yukarıdaki alıntı Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmelerde kendini gösteren dil değiştirme durumuna bir örnek olarak sunulmuştur. Zekiye Türkmen kökenli ancak evde iletişim dili Arapça olan bir öğrencidir ve görüşmeler esnasında sık sık dil değiştirdiği fark edilmiştir. Yukarıdaki alıntıda görüşme Türkçe devam ederken ve satır 1 ve 2’de kendisine Türkçe bir soru sorulmuşken satır 4’te birden Arapçaya geçerek cevap verdiği görülmektedir. Diğer yandan evde iletişim dili Arapça olan 6 öğrenciden 3’ünde çok bariz dil değiştirme örneklerine rastlanmıştır.

Bazı öğrenciler sosyal yaşamlarında ilk dillerini kullanmaya çekindiklerini ifade etmişlerdir. Türkçesi oldukça zayıf olan Beyan bu konuda şunları ifade etmiştir:

Alıntı 20

- 1 Münibe: Diyelim ki otobüste metroda pazarda sen ve kardeşlerin böyle kalabalık
2 ortamlarda kardeşlerinle Arapça konuşmaktan rahatsız oluyor musun?
3 Beyan: evet
4 Münibe: neden
5 Beyan: çünkü ÇOK insanlar var
6 Münibe: ne oluyor insanlar olunca?
7 Beyan: insanların ne konuştuysan (.) ÇOK büyük nasıl bakıyorlar ki onlar
8 Münibe: nasıl bakıyorlar?
9 Beyan: ÇOK KÖTÜ (...) onun için- Türkçeye (.) öğrenmek çok ÇOK öğrenmek
10 istiyorum

Beyan, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda satır 1 ve 2’de Beyan’a sosyal hayatında sokakta Arapça kullanma durumuna dair soru yöneltilmiş satır 3’te de Arapça konuşmaktan rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Satır 9’da ise bu rahatsızlığı insanların kötü bakışlarına bağlayarak açıkladığı görülmektedir. Arap kökenli 5 katılımcı öğrenciye de benzer soru yöneltilmiş sadece 2 öğrenci Arapça kullanmaktan rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Sokakta Arapça konuşmaya çekindiğini ifade eden bir diğer öğrenci olan Hanan bu soruya Arapça konuşmaya utandığını, insanların garip karşılayabildiğini belirterek cevap vermiştir.

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin ikidillilik durumları, ikidilliliğe geçerken karşılaştıkları zorluklar, ilk ve ikinci dilleri arasında yaptıkları kıyaslar ve ikidillilikten kaynaklanan dil değiştirme durumlar örnekler eşliğinde incelenmiştir. Bir sonraki bölümde ailelerin çocukların Arapçayı sürdürme noktasındaki düşünce ve pratikleri incelenecektir.

4.2. Ailelerin Arapçayı Sürdürme Pratiklerinin İncelenmesi

Bu bölümde Ailelerle yapılan görüşmeler incelenerek ailelerin Arapçayı sürdürmek için uyguladıkları, başvurdukları yöntemler değerlendirilecektir. Bu ana başlık altında ailelerin Arapçaya attettikleri önem, çocuklarının Arapça dil seviyelerine dair görüşlerine yer verilecektir.

4.2.1. Ailelerin Arapçaya Attettikleri Önemin İncelenmesi

Ailelerin Arapçaya attettikleri önem sıralamasının başında Arapçanın İslam’ın ve Kur’an’ın dili olmasının geldiği görülmektedir. İkinci olarak ise ‘Araplık’ vurgusu yapılarak ait olunan millete dikkat çekilmekte, Araplık vurgusuyla ilişkili olarak dünyanın çok farklı ülkelerine dağılmış olan Suriyelilerin sadece ortak dil olan Arapça ile iletişim sağlayabileceği ifade edilmektedir. Son olarak ise bir gün Suriye’ye dönüşmesi ihtimali düşünüldüğünde Arapça’ ya duyulacak ihtiyaç dile getirilmektedir. Katılımcılardan Macide’nin ailesi bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Alıntı 21

- 1 منيية : هل يهكم أن يعرف أولادكم اللغة العربية؟
- 2 الأم : نعم
- 3 الأب : طبعاً
- 4 منيية : لماذا؟
- 5 الأم : يكفي أنها بس لغة القرآن (.) نعم- بس أني مش أكثر من القرآن (.) القرآن- والدين الإسلامي (.)
- 6 لأنه التفاه نقدر نحكي مع بعضنا اللغة العربية عادية- بس نحن بدنا تتطور أكثر- مشان- يعني
- 7 ممكن واحد- بده يحفظه القرآن إذا ما كان عنده اللغة العربية اشلون بده يحفظ القرآن- إذا ما كان
- 8 يعرف يقرأ- يعرف الكتابة- اشلون بده يحفظه (.) هاي السبب بس أني مش أكثر من هيك
- 9 الأب: طبعاً (.) جواب واحد يعني اللي هو لغة القرآن (.) انتماننا للرسول صلى الله عليه وسلم- كمان
- 10 هو- عربي (.) فاللغة- مرتبطة بالقرآن- بالرسول صلى الله عليه وسلم (.) ولكن- لا تنسي أنه
- 11 نحن- يعني- عرب (.) يعني خالات الأولاد عرب (.) أعمامهم عرب (.) رغم من أنه نحن
- 12 موجودين نحن كأسرة- موجودين- خارج سوريا بالأصل- في الاغتراب- في الخليج- بأمريكا-
- 13 برومانيا (.) ولكن صلة الأولاد مع أقاربهم- كلها في اللغة العربية (.) لذلك نحافظ عليها

- 1 Münibe: çocuklarınızın Arapça bilmesi sizin için önemli mi?
- 2 Anne: EVET
- 3 Baba: TABİİ Kİ
- 5 Münibe: neden?
- 6 Anne: KUR'AN'IN DİLİ olması yeterli (.) evet- benim için sadece Kur'an'dan
- 7 daha fazlası değil- Kur'an- ve İslam dini (.) çünkü ANLAŞMAK için
- 8 birbirimizle Arapça konuşabiliyoruz- ama biz daha fazla geliştirmek
- 9 istiyoruz- çünkü- biri- Kur'an'ı ezberlemek isterse Arapça bilmiyorsa nasıl
- 10 Kur'an ezberleyecek OKUMAYI- bilmiyorsa YAZMAYI- bilmiyorsa
- 11 nasıl ezberleyecek- benim için sebebi bundan fazlası değil
- 12 Baba: tabii ki (.) tek cevap o da Kur'an'ın dili (.) olması peygamberimiz
- 13 sallallahu aleyhi ve sellem- (.) ile bağımız aynı zamanda o da- Arap (.) bu
- 14 nedenle dil- Kur'an ve Peygamber- sallallahu aleyhi ve sellem- ile ilişkili-
- 15 ancak- unutma ki yani biz- ARABIZ (.) çocukların teyzeleri ARAP (.)
- 16 amcaları ARAP (.) biz AİLE- olarak her ne kadar Suriye dışında olsak ta-
- 17 Körfez ülkelerinde- Amerika'da- Romanya'da (.) gurbette- olsak ta
- 18 çocukların akrabalarıyla- ilişkisi hep Arapça ile (.) bu nedenle onu

Yukarıdaki alıntıda Macide'nin annesi satır 2'de çocuklarının Arapça bilmesini önemsediyini belirtmekte, satır 6'da Arapçanın önemini Kur'an'ın dili olması üzerinden açıklamaktadır. Satır 12'de baba annenin görüşünü desteklemekte ve dini vurguyu o da öne çıkarmaktadır. Ancak devam eden satır 15'te baba Arapçanın önemine 'Araplık' vurgusu yaparak devam etmektedir. Diğer yandan satır 17 ve 18'de baba, çocuklarının tüm aile fertleri ve akrabalarıyla iletişim kurabilmeleri için Arapçaya ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir. Ayrıca katılımcı ailelerden 3'ü Arapçanın önemini Araplık vurgusu yaparak, 2'si Suriye'ye geri dönülmesi ihtimalini düşünerek, 3'ü de din vurgusu yaparak açıklamışlardır.

Ailelerin Arapça'nın önemini açıklarken söylemlerindeki din ve Araplık vurgusu, dil ile kimlik arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Toplum kimliğinin oluşması ve devamlılığı müşterek bir "dil" varlığına dayanmaktadır. (Karakaş, 2001). Karakaş (2001)'in bahsettiği müşterek dil bu araştırmanın katılımcıları için Arapçadır ve dünyanın farklı ülkelerine dağılmış şekilde yaşayan Suriyelileri etnik yönden birleştiren bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan kimlik, insanların, toplum ya da toplulukların "Kimsiniz?", "Kimlerdensiniz?" sorularına verdikleri yanıtlardır (Yıldız ve Demir, 2003). Aileler Arapçaya 'Araplık' vurgusu ile kimlik ve aidiyet üzerinden önem atfetmektedirler. Ayrıca aileler Kur'an söylemleri üzerinden dini kimliği de dil üzerinden inşa etmektedirler. Çünkü etnik kimlik benzer değerler ve benzer sosyal inançlar üzerinden tanımlanırken, dini kimlik insanların kendilerini bir dine bir inanca ait hissetmeleri üzerinden tanımlanmaktadır (Çağırkan, 2016). Dolayısıyla Aileler bir yandan da bu yaklaşımlarıyla çocuklarına Arapça öğretmekle kazandırmak istedikleri etnik ve dini kimliği ifade etmektedirler.

Bir sonraki bölümde ailelerin çocuklarının Arapça dil sevgilerini değerlendirdiği veriler incelenecektir.

4.2.2. Ailelerin Çocukların Arapça Dil Seviyelerini Değerlendirmesi

Ailelerin çocukların Arapça dil seviyelerini değerlendirmelerine dair söylemleri incelendiğinde etnik köken farkından kaynaklı bir farklılaşma fark edilmektedir. Bir diğer farklılaşma ise etnik köken farkından bağımsız olarak ailenin çocuğa Arapça destek sağlayıp sağlayamamış olması ile ilgili görülmektedir. Arap kökenli bir Suriyeli öğrenci olan ve ailesi tarafından çeşitli kurslara gönderilmek suretiyle Arapça dili desteklenmiş olan Hanan'ın annesinin bu konuda söyledikleri şöyledir:

Alıntı 22

- 1 منيية: إذا أردت منك أن تقيمي مستوى اللغة العربية لحنان كيف تقيمين؟
- 2 الأم: (.) يعني بالنسبة لنا- نحن (.) يعني- وسط؟
- 3 منيية: والقراءة والكتابة أو ما هي النواحي التي تنقصها؟
- 4 الأم: النواحي التي تنقصها!!! (.) يعني أحيانا مثلا الآن- تكتب لي باللغة العربية على واتساب (.) ممكن- تخطئ في الهمزات- ممكن تخطئ (.) تنقص الألف (.) أحيانا- يعني- تأتي إلي أنه ماما في وقت كانت الكورسات العربية إذا أردت أن تكتب شيئا للمعلمة هكذا صحيح هكذا صحيح بعض الأخطاء البسيطة ليس ليس- أضافة- البطء (.) يعني ليس كما تركية- تركية- مثل مل بيأولوا الغميضة تكتب (.) القراءة- تهجي- يعني- بشكل بطيء- فقط هذا يعني (...)

- 1 Münibe: Hanan'ın Arapça dil seviyesini değerlendirmenizi istesem nasıl değerlendirirsiniz?
- 2
- 3 Anne: (.) {derin nefes alır} yaniii BİZE (.) ORANLA yani- orta.
- 4 Münibe: okuma yazma ya da başka eksik olduğu yönler nedir?
- 5 Anne: eksik (.) olduğu yönleer mesela şimdi- bana WhatsApp'tan (.) Arapça yazıyor hemzelerde- hata yapabiliyor- elif eksik olabiliyor (.) bazen- yanii-
- 6 kursa gittiği zamanlarda öğretmeni bir şeyler yazmasını istediğinde anne böyle doğru mu böyle doğru mu diye geliyordu bazı BASİT hatalar çok büyük değil- buna ek olarak YAVAŞLIK Türkçe gibi değil- Türkçee- gözü
- 7 kapalı derler ya öyle yazıyor (.) ve OKUMAA- heceliyor- yani yavaş okuyor- sadece bunlar (...)
- 8
- 9
- 10
- 11

Hanan'ın annesi, Röportaj – Mayıs 2023

Hanan'ın annesi kızının Arapça seviyesini satır 3'te kendilerine oranla 'orta' olarak değerlendirmektedir. Eksik olduğu noktaları ise satır 6'da bazı yazım yanlışları, satır 9'da yazı yazmada yavaşlık, satır 10'da okumada yavaşlık üzerinden açıklamaktadır.

Bir diğer Arap kökenli Suriyeli öğrenci olan Beyan ise Arapça konusunda Ailesi tarafından çok sınırlı şekilde desteklenebilmiştir. Annesinin hem Beyan hem de kardeşlerinin Arapça dil seviyelerini değerlendirmesi şu şekildedir:

Alıntı 23

- 1 منيية: كيف مستوى أولادك باللغة العربية أريد أن تقيمي مستواهم باللغة العربية؟
2 الأم: ما يعرفوا يكتبو بقرأوا اشلون بدي أقيمه (.) ما بيعرفوا يقرأوا يكتبوا (.) هلا- أعطيههم- صفحة
3 أنا بعرف أقرأها أكتبها هن لا (.) بدون يهجوا هيك بشوي شوي أنا بحب يقرأوها هيك كرج (.)
4 أه ما بيعرفوا (.) بحب أنه يتعلموا لغة

- 1 Münibe: Çocuklarınızın Arapça dil seviyeleri nasıl, değerlendirebilir misiniz?
2 Anne: Nasıl değerlendireyim okuma yazma bilmiyorlar (.) okuma yazma
3 BİLMİYORLAR (.) şimdi- ben onlara bir sayfa veriyorum- ben okuma
4 yazma biliyorum onlar hayır (.) heceliyorlar yavaş yavaş ben hızlı
5 okumalarını istiyorum (.) evet bilmiyorlar (.) dil öğrenmelerini istiyorum.

Beyan'ın annesi, Röportaj - Nisan 2023

Beyan'ın annesi yukarıdaki alıntıda satır 2'de seviye konusunda çocuklarını değerlendiremeyeceğini çünkü çocukların Arapça bilmediklerini ifade etmektedir. Satır 2 ve 3'te ne okuma ne yazma bilmediklerini eklemektedir. Suriyeli bir aile profili olarak Beyan ve ailesinin bu araştırmanın katılımcıları arasında en zayıf halkayı oluşturduğunu söylemek gerekir. Aile kısıtlı ekonomik şartlar içerisinde çocuklarına Arapça öğrenme imkânı sağlayamamış, çocukların Arapça bilgisi ev içi iletişim dili ile sınırlı kalmıştır. Beyan Akademik Arapça bilgisine sahip olmadığı gibi, katılımcı öğrenciler arasında Türkçe dil becerileri de en zayıf olan öğrenci olarak dikkati çekmektedir. Diğer yandan Beyan'ın öğretmenleri Beyan'ın öfke kontrolü problemi olduğunu, zaman zaman arkadaşlarına saldırgan tavırlarla yaklaştığını ifade etmişlerdir. Beyan'ın bu çalışmanın katılımcıları arasında bu tarz okul içi problem yaşayan tek öğrenci olduğunu da belirtmek

gerekir. Beyan hem anadili Arapça’da hem de ikinci dili Türkçe’de eksiklikleri olan ve aynı zamanda şiddete eğilimli bir öğrenci olarak dikkat çekmektedir.

Diğer yandan Türkmen kökenli bir Suriyeli öğrenci olan Efnan, evde Arapçayı öğrenememiş olmasının yanı sıra Aile tarafından da farklı şekillerde desteklenememiştir. Annesi Efnan’ın dil seviyesini ‘düşük’ olarak değerlendirmektedir:

Alıntı 24

1 Münibe: Efnan’ın Arapça seviyesi nasıl şimdi sizce?

2 Anne: yav (.) işte evde konuşmadığımız için (.) düşük (.) onun için evde konuşsak

Efnan’ın annesi, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Efnan’ın annesi satır 2’de Efnan’ın dil seviyesini ‘düşük’ olarak ifade ettiği görülmektedir. Anne bunun nedenini aynı satırda ev içi iletişim dilinin Arapça olmamasına bağlayarak açıklamaktadır.

Hanan örneğinde görüldüğü gibi evde iletişim dili Arapça olan ve Arapça derslerle dili desteklenmiş olan ailelerin çocuklarında bile Arapça seviyesi aile tarafından ‘orta’ seviye olarak değerlendirilmektedir. Beyan örneğindeki olduğu gibi evde iletişim dili Arapça olsa dahi Arapça dil seviyesi ailesi tarafından ortanın da altı bir seviyede, okuma yazma problemleri dile getirilerek değerlendirilmektedir. Efnan örneğindeki gibi Türkmen kökenli bir öğrencinin ailesi ise Arapça dil seviyesini çok basit seviye olarak ifade etmektedir. Ailelerdeki farklılıklara rağmen ve Arapça dil seviyesindeki farklılıklara rağmen ortak noktanın çocukların Arapça dil seviyelerindeki eksiklikler ve yetersizlikler olduğu görülmektedir.

Bir sonraki bölümde ailelerin çocuklarının Arapça dil becerilerini desteklemek ve geliştirmek için uyguladıkları pratiklere dair veriler incelenecektir.

4.2.3. Ailelerin Uyguladıkları Pratiklerin İncelenmesi

Bu bölümde ailelerin çocuklarının Arapçayı geliştirmesi ve unutmaması için uyguladıkları pratiklere dair veriler incelenecektir. Görüşmelerde, uygulanan üç farklı yöntem ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yöntemlerden ilkinin çocukların 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 aileler genelde camileri ve vakıfları tercih etmekte, Türkmen kökenli aileler ise genelde okuldaki destek eğitimlerini tercih etmektedirler. Bu araştırmanın katılımcılarından 4 öğrenci okuldaki derslere, 2 öğrenci camilerdeki derslere, 2 öğrenci bir derneğin kurslarına katılmakta, 1 öğrenci ise hiçbir takviye dersine katılmamaktadır.

Türkmen kökenli bir aile olan Rua'nın ailesi Rua'yı iki yıldır okuldaki Arapça destekleme eğitimlerine göndermek suretiyle kızına Arapça destek sağlama çabası içerisinde. Bu eğitimler hakkında bir sonraki bölümde detaylı bilgi verilecektir. Rua'nın annesi kızını kurslara gönderme sebebini şöyle açıklamıştır:

Alıntı 25

- 1 Münibe: Arapça kursları benim verdiğim okuldaki Arapça kurslarına özellikle
2 kalmasını istiyorsunuz sanırım oradaki amacınız ne?
3 Anne: işte bi tek- Arapça'yı- zihnine kazınsın diye başka HİÇ amacım yok
4 {gülümser} Arapça'yı unutmasın diye- diğer kurslara da kalmasını
5 istiyorum da ama EN ÇOK- EN ÇOK ısrar ettiğim şey Arapça- Arapça'yı
6 kullansın diye (.) yani öbür kurslar da kaçamaklık yapıyo- anne bugün
7 kalmıyım yorgunum tamam kızım kalma diyorum- ama Arapça'da
8 kaçamaklık yok ona kalacak Arapça'da- hani Allah korusun hasta
9 falansa tabi o ayrı bir durum- ama Arapça'da kaçamak yok kalacak
10 Arapçaya

Rua'nın annesi, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Rua'nın annesi satır 3'te Rua'yı Arapça kursuna gönderme nedenini 'Arapçayı zihnine kazınsın' ifadesiyle dile getirmektedir. Satır 4'te Arapçayı unutmasını istemediğini ifade etmektedir. Ayrıca anne satır 6 ve 7' de kızının kurslara katılımı noktasında ne kadar ısrarcı olduğunun da altını çizmektedir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan ailelerden 4'ü çocuklarını okuldaki Arapça destekleme kurslarına göndermektedirler. Ayrıca bu ailelerden 3'ü Türkmen kökenli ailelerdir.

Arap kökenli bir aile olan Hanan'ın ailesi ise Hanan ve ailenin diğer çocuklarına Arapça öğretebilmek için Arapça kurslara gönderme yöntemini benimsemişlerdir. Hanan'ın annesi nasıl bu yönetime yöneldiğini şöyle ifade etmiştir:

Alıntı 26

- 1 منية: كيف تعلمت حنان وأختها الكبيرة اللغة العربية؟
2 الأم: حنان وأختها كان- بالنسبة للكلام- في المنزل نتكلم العربية- أما بالنسبة للكتابة والقراءة- أنا من يعني في- في الصف الثالث- الثالث (.) يعني كانوا قد بدؤوا بالتركية روضة أول ثاني الثالث (.)
3 بدأنا هنا بالتفكير أنه يجب عليهم أن يتكلموا العربية كتابة وقراءة يعني- كلغة الأم أولا- ومن أجل قراءة القرآن- يعني شيء أساسي ثانيا (.) فبدأت أضع لهم كورسات (.) كورس عربي كان أول ما بدأت هنا في.. في إسطنبول- كان في مراكز عربية- تعليم القرآن بداية- وبشكل بسيط الحروف من ثم بدأت بكورسات أونلين (...)

- 1 Münibe: Hanan ve ablası nasıl Arapça öğrendiler?
2 Anne: Hanan ve ablası konuşmayı- evde öğrendiler evde Arapça konuşuyoruz-
3 ama okumayı ve yazmayı- üçüncü sınıftan itibaren- üçüncü (.) yani
4 Türkçe öğrenmeye başlamışlardı anaokulu birinci sınıf ikinci sınıf üçüncü
5 sınıf (.) bu noktada Arapça okuma yazma öğrenmeleri gerekiyor diye
6 düşünmeye başladık yani- birincisi anadil olarak- ikinci temel mesele
7 Kur'an okuyabilmeleri için- onları kurslara kaydettirmeye başladım (.)
8 Arapça kursu ilk olarak burada İstanbul'da- başlangıçta Kur'an öğreten
9 Arapça kursları ve basit bir şekilde harfleri sonra da online kurslara başladım (...)

Hanan'ın annesi, Röportaj – Mayıs 2023

Yukarıdaki alıntıda Hanan'ın annesi satır 3, 4, 5'te çocuklarının üçüncü sınıfa kadar Arapça okuma yazma eğitimi almadıklarını, satır 6 ve 7'de çocuklarına Arapça öğretebilmek için onları Arapça kurslarına gönderdiğini ifade etmektedir. Yine aynı satırlarda bu eğitimlere verdiği önemi anadil eğitimi ve Kur'an eğitimi üzerinden açıklamaktadır. Satır 9'da da online eğitimlerden de yararlandığını belirtmektedir.

Hanan'ın hali hazırda eğitim aldığı son Arapça kursunda bu araştırmanın bir diğer katılımcısı olan Zehra'nın da eğitim aldığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan ikisinin birden eğitim aldığı Arapça kursunu daha yakından tanımak ve aldıkları eğitimin içeriğini

öğrenebilmek amacıyla kursa ziyarette bulunulmuş, ders esnasında gözlem yapılmış ve üç yıldır orada çalışmakta olan müdire ile görüşme gerçekleştirilerek kurs hakkında bilgi alınmıştır. Kurs İstanbul'daki Filistinliler tarafından 2017 yılında kurulmuştur. Kursta hem Kuran hem de Arapça dersleri verilmektedir. Arapça derslerinde Filistin 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 27

- 1 منيية: برأيك الأسر لماذا يرسلون أولادهم الى هذا المركز؟
- 2 المديرية: أولا الحفاظ على اللغة العربية- لماذا لأنها هي لغة القران (.) يعني يهمننا كثيرا أن يستطيع أبناؤنا أن يقرؤوا القرآن أن يقرؤوا كتاب الله أن يقرؤوا كلام الله هذا هو الهدف الرئيسي (.) ربما أيضا
- 3 في يوم من الأيام- لا نعلم هل هم- سيستقرون في هذه الدولة- أم بدولة أخرى- أو يعودون إلى بلادهم إن شاء الله بإذن الله- فلا بد أن يكونوا يعرفون لغتهم الأم
- 4 طلابكم ما مستواهم في اللغة العربية خصوصا السوريين؟
- 5 منيية: 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
- 6 في الصف الخامس- أو السادس- ويأتي إلى المؤسسة يبدأ من الصف الأول كلغة عربية- لكي يأخذ الحروف من البداية (.) والحمد لله نسبة الاستفادة يعني من برنامج اللغة العربية لطلابنا يخرجون
- 7 بنسبة 80 إلى 90% ما شاء الله- يعني يستطيعون القراءة والكتابة

- 1 Münibe: sizce aileler çocuklarını neden gönderiyorlar buraya?
- 2 Müdire: öncelikle Kur'an ezberlemek için- neden? çünkü Arapça Kur'an'ın dili (.) yani bizim için çocuklarımızın Kur'an okuması Allah'ın kitabını okuması
- 3 Allah'ın kelamını okuması ana hedef (.) diğer yandan belki bir gün-
- 4 bilmiyoruz- bu ülkede mi kalacaklar yoksa başka bir ülkeye mi gidecekler
- 5 yoksa inşallah Allah'ın izniyle kendi ülkelerine mi dönecekler- bu nedenle
- 6 mecburen dillerini bilmeleri gerekiyor
- 7 Münibe: öğrencilerinizin Arapça seviyesi nasıl özellikle de Suriyelilerin?
- 8 Müdire: bize neredeyse SIFIR seviyesinde geliyorlar (.) doğru Arapça

- 10 konuşabiliyorlar- ama Arapça'yı okuyabiliyor mu?- hayır- çünkü harfleri
11 bilmiyor nasıl okusun yani- bize geldiğinde belki üst sınıflarda oluyor 5.
12 sınıfta- 6. sınıfta oluyor- ama Arapça olarak 1. sınıftan başlıyor ve harfleri
13 en başından öğreniyor (.) çok şükür Arapça programımızdan %80 %90
14 oranında istifade ederek ayrılıyorlar maşallah- ve okuyup yazabiliyorlar

Arapça Eğitim Kursu Müdiresi, Röportaj – Nisan 2023

Yukarıdaki alıntıda kurs müdiresi ailelerin kursa gönderme nedenini satır 2’de Kuran ezberlemek olarak açıklamaktadır. Satır 6’da buna öğrencilerin kendi ülkelerine dönme ihtimalini de eklediği görülmektedir. Kurs müdiresine öğrencilerin dil seviyesi sorulduğunda ise satır 9’da kursa neredeyse ‘sıfır’ seviyesinde geldiklerini ifade etmektedir. Satır 10 ve 11’de konuşabildiklerini ama harfleri bilmedikleri için okuyamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca satır 11 ve 12’de beşinci ve altıncı sınıf seviyelerinde olmalarına rağmen Arapça seviyelerinin birinci sınıf seviyesinde olduğunu da dile getirmektedir.

Katılımcılardan Selman’ın ailesi Selman’ı uzun yıllardır ikamet ettikleri site içerisindeki camide Suriyeli hocalar tarafından verilen derslere göndermektedir. Selman’ın annesi çocuklarını camideki eğitimlere gönderdiğini ancak camideki eğitimlerin tek başına yeterli olmadığını şöyle ifade etmiştir:

Alıntı 28

- 1 منيية: كيف تجدين مستوى أولادك باللغة العربية؟
2 الأم: رديء جدا
3 منيية: وترسلينهم إلى المسجد؟
4 الأم: أرسلهم إلى المسجد (...) يعطونهم فقط القرآن- أولادي يعرفون يقرؤون القرآن الكريم (.) ولكن
5 لا يوجد عندهم رغبة في قراءة الكتب
6 منيية: بالعربي؟
7 الأم: بالعربي.
8 منيية: ما السبب برأيك؟
9 الأم: القرآن مشكل (.) الكتب غير مشكلة (.) لا يفهمون (.) هنا إذا كان كلام مشكل- يستطيع القراءة
10 أما في الكتب لا يوجد تشكيل (.) تمام- ولا يوجد مثلا 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 OKUMA
6 İSTEKLERİ YOK
7 Münibe: Arapça?
8 Anne: Arapça
9 Münibe: sence bunun sebebi ne?
10 Anne: Kur'an'da harekeler var (.) ama kitaplarda harekeler yok (.)
11 ANLAMİYORLAR (.) eğer harekeler varsa- okuyabiliyorlar ama
12 kitaplarda harekeler yok (.) tamam mı- Kur'an'da dil yapısını bilmeye de
13 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'de 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 araştırmanın katılımcılarından 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:

- 1 منى: منى تدرسين هنا؟
- 2 مدرسة: هنا- والله عند قدومي إلى هذا المجمع كان في مسجد- صغير وعندما أنشئ هذا الجامع بدأت فيه
- 3 (. يعني حوالي ست سنوات- أنا منذ قدمت إلى هنا أعطي الأطفال يعني.
- 4 منى: كيف بدأت دروس هنا هل تتذكرين؟ هل كنت موجودة منذ البداية؟
- 5 مدرسة: نعم منذ البداية- منذ البداية- بحثنا عن المسجد- وكان في- عبارة عن مسجد صغير جدا- تعرفنا
- 6 على الأمهات العرب هنا (. ووضعوا أولادهم في المدارس التركية (. حرّموا اللغة العربية- في
- 7 المدارس التركية لا يوجد لغة عربية- إلا إمام خطيب يوجد- يوجد المبادئ- عندما تضعين أطفالك
- 8 في إمام خطيب هم كانوا مثلا بعض الأطفال في صفوف مختلفة- وهم صف الخامس والسادس
- 9 والسابع أعادوا لهم الصفر (. بدؤوا من الأحرف (. وهنا ضاعت عليهم يعني هم يعرفونها
- 10 ويشعرون بالملل خلال المدرسة (. لا يحبون يعني هم متقدمين بعض الأطفال متقدمين (.)
- 11 بعض الأطفال الذين نشأوا هنا وولدوا- هنا حرّموا اللغة العربية من القراءة والكتابة- بعضهم لا لا
- 12 غير مسجلين في إمام خطيب مسجلين في المدارس الحكومية العامة (. فلا يعرفون يكتبون
- 13 العربية- لا يعرفون يقرؤون العربية- فقط يتكلمون (. قلنا نحن أنا قلنا للمشرفة لماذا لا ندرسهم
- 14 اللغة العربية- تكاد تندثر- يعني من القراءة والكتابة (. أنا أعرف مبادئ اللغة العربية القاعدة
- 15 النورانية والجزء الرشدي تعلمتهم يعني تعلمتهم وأعطيتهم قالت لا بأس اجعلي لهم حصّة- بشكل
- 16 متواصل والحمد لله (...)

- 1Münibe: Ne zamandan beri burada ders veriyorsunuz?
- 2 Hoca: Buradaa- vallahii bu siteye geldiğimde küçük bir mescit vardı- ve bu cami
- 3 yapıldığında başladım (. yaklaşık 6 senedir- buraya geldiğimden beri
- 4 çocuklara ders veriyorum
- 5 Münibe: Burada dersler nasıl başladı hatırlıyor musun? En başından beri var
- 6 mıydın?
- 7 Hoca: evet en başından beri- en başından beri- bir cami aradık ve çok küçük bir
- 8 cami vardı- burada Arap annelerle tanıştık (. onlar çocuklarını Türk
- 9 okullarına kaydettirmişlerdi (. çocuklar Türk okullarında Arapçadan
- 10 mahrum kaldılar çünkü Arapça yok- sadece İmam Hatiplerde var- temel
- 11 olarak var- çocuklarını imam hatibe kaydettirdiğinde de onlar mesela bazı
- 12 çocuklar farklı sınıflarda oluyor- beşinci altıncı yedinci sınıf onları SIFIR
- 13 noktasına döndürüyorlar ve harflerden başlıyorlar (. bu noktada onlar için
- 14 kayıp oluyor çünkü onlar onu biliyor ve sıkılıyorlar okulda (. sevmiyorlar
- 15 yani onlar ilerde bazı çocuklar ilerde burada büyüyen burada doğan bazı
- 16 çocuklar Arapça okuma yazmadan mahrum oldular bazıları İmam Hatip
- 17 okullarında da değil normal devlet okullarında Arapça yazmayı
- 18 bilmiyorlar Arapça okumayı bilmiyorlar sadece konuşuyorlar (. ve biz

- 19 dedik ki ben buradaki sorumlu hocaya dedim ki neden onlara Arapça ders
20 vermiyoruz dedim- neredeyse yok olacak- ben Arapçanın temel kurallarını
21 biliyorum Kaide En-Nuraniyye ve Er-Reşidi {camide okutulan kitaplar}
22 kitaplarını öğrendim ders verebilirim dedim ve bana olur böyle devamlı
23 bir ders verebilirsin dedi ve çok şükür (...)

Suriyeli Cami Hocası, Röportaj - Mart 2023

Yukarıdaki cami hocası satır 3'te altı yıldır camide dersler verdiğini ifade etmektedir. Satır 9 ve 10'da derslerin başlama nedenini Suriyeli çocukların Türk okullarında Arapçadan mahrum kalması olarak açıklamaktadır. Satır 8'de ise Arap annelerle tanıştığını belirterek aslında derslerin aileler arasında görülen ve fark edilen bir ihtiyaca binaen derslerin başladığına işaret etmektedir. Diğer yandan satır 10, 11, 12 ve 13'te 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 21'de camide okutulan kitapların isimlerini de belirtmektedir. Bu kitaplar incelendiğinde kitap içeriklerinin Arap harflerini, harekelerini, harflerin yazılış ve okunuşlarını öğreten kitaplar olduğu görülmüştür.

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. Macide ve Selman'ın yaşadığı site yakından incelendiğinde Bezci (2021)'nin bahsettiği göçmenler için önemli olan mekân ve çevre etkisi kendini göstermektedir. Çok büyük bir ikamet merkezi olan sitede, içerisinde Suriyelilerin de olduğu çok farklı Arap ülkelerinden göçmenler yaşamaktadır. Site içerisindeki büyük cami 2014 yılında inşa edilmiştir. Cami imamı ile yapılan görüşme sonucunda edinilen bilgiye göre camide Arap cemaat yoğun iken Türk cemaat azınlıkta kalmaktadır. Camide verilen dersler yukarıda caminin Arapça hocasının alıntısında da geçtiği gibi cami daha inşa edilmeden önce sitenin zemin katındaki mescitlerden birinde başlamıştır. Az sayıda öğrenci ile başlayan dersler ailelerin sosyal medya grupları üzerinden haberdar edilmesiyle hem sayı olarak

büyümüş hem de içerik olarak gelişmiş, büyük caminin de inşa edilmesiyle farklı yaş gruplarından 150 kadar öğrenciye hizmet sunar hale gelmiştir. Camideki dersler belli aralıklarla diyanetten izin alınması suretiyle tamamen resmi şekilde gerçekleşmektedir. Küçük yaştaki öğrencilere Kur'an okumayı öğreten kitaplar olan Kaide En-Nuraniyye ve Er-Reşidi adlı kitaplar okutularak öğrencilerin Arapça okur yazar olması sağlanmaktadır. Daha büyük yaştaki öğrenciler ise Kur'an ezberi yaptıkları derslere katılmaktadırlar. Kız öğrenciler için dersler caminin zemin katındaki büyük salonda erkek öğrenciler içinse cemaatin namaz kıldığı bölümde yapılmaktadır. Dersler ilahiyat ve İslami ilimler alanlarında eğitim almış Suriyeli hocalar tarafından verilmektedir. Derslerin veriliş şekli Suriye'nin camilerinde görülmeye alışık olunan ilim halkaları manzaralarıyla büyük benzerlik göstermektedir. Farklı gruplar farklı hocalarla birlikte caminin farklı bir köşesinde toplanarak derslerini yapmaktadırlar. Siyer, Hadis gibi dersler ise tüm grupları bir araya toplayarak verilmektedir. Yıl içerisinde haftada bir gün verilen dersler tatil dönemlerinde haftada üç güne çıkarılmaktadır. Öğrencilerin camiye sevmesi ve derslere devamlılık göstermeleri için ders aralarına farklı eğlenceli etkinliklere yer vermekte unutulmamaktadır.

Site içerisindeki bir caminin Suriyeliler ve diğer Arap topluluklar tarafından bu şekilde kullanılıyor olmasını göçmen ve etnik grupların oluşturdukları toplulukların etkileşiminden kaynaklanan bir sonuç olarak değerlendirmek doğru olacaktır. Çünkü etnik gruplar bir topluluk oluşturduklarında özel ve kamusal alanların farklı kullanımıyla kendini gösteren kendi mahallelerini inşa ederler (Castles ve Miller, 2008). Site içerisinde yoğun Arap etnik kimliğinin varlığı adeta bu mahallenin oluşturulduğuna işaret etmektedir. Bu mahalledeki kamusal bir alan olan cami de Arap cemaatin kendi ihtiyaçlarına binaen farklı bir şekilde kullandığı bir alan haline gelmiştir.

Bu bölümde ailelerin çocuklarına Arapça öğretmek için kendi imkanlarıyla uyguladıkları pratikler incelenmiştir. Bir sonraki bölümde Millî Eğitim Bakanlığının Kurumsal çerçevede Suriyeli öğrencilere sunduğu Arapça destekleme eğitimleri incelenecektir.

4.3. Kurumsal Arapça Destekleme Eğitimlerinin İncelenmesi

Araştırmanın yapıldığı kurumda Arapça destekleme eğitimleri 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim-öğretim yıllarında verilmiştir. Ancak araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında 6. sınıflar için açılmış olan destek eğitimi sınıfı öğrencileri ile yürütülmüştür. Arapça destekleme eğitimlerinin resmi yapısı araştırmanın giriş bölümünde (bkz, 1.5) ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Bu bölümde ise araştırmanın yürütüldüğü sınıfın yapısı, katılımcıların eğitimleri tercih etme/tercih etmeme nedenleri, öğretmen ve okul yönetiminin eğitimler hakkındaki görüş ve düşünceleri incelenecektir. Bu bölümde araştırmacı kendi sınıf ile ilgili aktardığı bilgilerde gözlem ve saha notlarından faydalananak değerlendirmelerde bulunmuştur.

4.3.1. Arapça Destekleme Eğitimi Sınıfının Yapısının İncelenmesi

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 kurumlarda 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. Arap kökenli öğrenciler hem aile ve yakın çevrelerinde Arapçayı iletişim dili olarak kullandıkları için hem de camilerde ya da kurslarda Arapça eğitimler alma imkânı buldukları için seviye olarak Türkmen kökenli öğrencilerden çok daha ileri seviyede oldukları görülmektedir. Türkmen kökenli öğrenciler ise hem evdeki aile ortamında Arapça kullanmadıkları hem de Arapça eğitim alma imkanına sahip olmadıkları için Arapça dil becerileri çok daha düşük seviyededir. Türkmen kökenli aileler sosyo-ekonomik olarak daha çok problem yaşayan aileler olduklarından çocuklarını çeşitli kurslara gönderme imkanları olmamış, diğer yandan etnik köken ve ikamet bölgesi farkı gibi nedenlerle diğer Suriyeli Araplarla gerekli sosyal bağları kuramadıkları için camilerde derneklerde verilen Arapça derslerinden yararlanma

imkanına sahip olamamışlardır. Lakin bu seviye farklılıklarına rağmen Arapça her iki Suriyeli öğrenci grubu için de miras dil olma özelliğini korumaktadır. Çünkü Miras dil konuşucuları tanımını bireylerin dilde yeterliliği olmasını göz önünde bulundurmaksızın, eğer bir dil azınlık bir topluluk ile kültürel ve duygusal bir bağa sahip ise o dil ile ilişkisi olan herkese atıfta bulunmaktadır (Bayram, 2015). Miras diller resmi bir statüsü olmayan, kendi ülkeleri dışında yaşayanlar tarafından kullanılan, eğitim yoluyla değil aile ya da gruplar içerisinde konuşularak öğrenilip yaşatılmaya ve sürdürülmeye çalışılan dilleri ifade etmektedir (Sallabaş ve Tekin, 2022). Miras dilin bu şekilde yapılmış tanımına uygun olarak Arapça Suriyeli öğrencilerin hem anadilleri hem de miras dilleridir.

Bu arka plan farklılıklarının bilinmesi ve 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). Ana dili öğrenenler için kullanılan etiketler ve tanımlar önemlidir, çünkü etiketler ve tanımlar hem öğrenenlerin durumunu hem de öğrenilen dillerin durumunun şekillendirilmesine yardımcı olur (Wiley, 2001). Bu bilgiler ışığında Arapça destekleme eğitimlerine katılan öğrencilerin tümü için Arapça'yı miras dil olarak kabul etmek mümkün olsa da daha yakından bakıldığında sınıfın yapısının çok daha karmaşık olduğu fark edilmektedir. Çünkü Arap kökenli öğrenciler Arapçayı hem miras dili ve anadili olarak öğrenmekteyken, Türkmen kökenli öğrenciler hem miras dili olarak öğrenmekte hem de yabancı dil öğrenir gibi öğrenmektedirler. İki grup arasında ciddi seviye farkı olduğundan dolayı Arap kökenli öğrenciler eğitime katıldıktan bir süre sonra sınıflarda sıkılmakta ve eğitimi bırakma eğilimi gösterebilmektedirler. Çünkü onlar daha üst seviye dil bilgisi ve becerileri talep etmektedirler. Eğitimde kullanılan kitap ve materyaller tamamen Arapçayı yabancı dil olarak öğreten kitap ve materyallerdir. Grupları seviyelerine göre ayırarak sınıf açmak istendiğinde ise sınıf açılabilmesi için gereken sayı sağlanamadığından dolayı gruplara ayrı sınıflar açılamamaktadır. Dolayısıyla uzun vadede Arapça destekleme eğitimlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için sınıf yapılarında oluşan bu seviye farklılıkları göz önünde bulundurularak planlamalar yapmak daha isabetli olacak, daha iyi sonuçlar verecektir.

Bir sonraki bölümde öğrencilerin Arapça destekleme eğitimlerini tercih etme/tercih etmeme nedenleri veriler ışığında incelenecektir.

4.3.2. Öğrencilerin Arapça Destekleme Eğitimlerini Tercih Etme/Tercih Etmeme Nedenlerinin İncelenmesi

Öğrencilerin Arapça destekleme eğitimlerine katılıp katılmama tercihlerinde yine etnik köken farkının devreye girdiği görülmektedir. Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler eğitimlere daha çok katılım sağlamakta, Arap kökenli öğrenciler ise dersleri kendileri için faydalı görmemektedirler ve katılmayı tercih etmemektedirler.

Türkmen kökenli olan ve Arapça eğitimlerine düzenli olarak katılan Rua, katılma nedenini şöyle ifade etmektedir:

Alıntı 30

- 1 Münibe: okuldaki Arapça kurslarına katılıyorsun ya sen neden katılıyorsun o
2 kurslara?
3 Rua: hocam Arapçayı öğrenmek için (.) Kur'an'ın dilini öğrenmek için (.) ondan
4 sonra hocam böyle ana dilimiz olduğu için o kadar
5 Münibe: Arapça'nın ana diliniz olduğunu sana kim öğretti nereden öğrendin bunu?
6 Rua: hocam annemlerden sanırım- heralde
7 Münibe: okuldaki Arapça derslerinde kendini nasıl hissediyorsun?
8 Rua: hocam- yanii- biraz daha böyle hocam Arapçayı birazcık fazla bildiğim
9 için azıcık sınıftakilerden iyi hissediyorum

Rua, Röportaj – Mart 2023

Rua yukarıdaki alıntıda Arapça destekleme eğitimlerine katılma nedenini satır 3'te Arapçayı öğrenmek, Kur'an'ın dilini öğrenmek olarak açıklamaktadır. Ayrıca satır 7 ve 8'de Arapça kurslarına katılmasının da etkisiyle Arapça'da sınıftaki akranlarından önde olmasından duyduğu memnuniyeti dile getirmektedir. Diğer yandan Rua'nın ana dili Türkmençe olduğu halde Arapçayı satır 4'te 'anadilimiz' diyerek ifade etmesi Suriyeli olmasından kaynaklı Arapçaya karşı geliştirdiği aidiyet duygusu ile ilişkilendirilerek okunmalıdır. Bu ifadeye farklı Türkmen kökenli öğrencilerde ve Türkmen ailelerle

yapılan görüşmelerde de rastlanmıştır. Her ne kadar evlerinde iletişim dilleri Arapça olmasa da adeta Arapçaya kendilerinin ‘miras dili’ olarak önem atfetmeye devam etmektedirler. Çünkü miras dil kavramı bireylerin kişisel bağlarının olduğu dillere işaret etmektedir (Fishman, 2001). Valdés (2001)’e göre miras dil kavramı söz konusu olduğunda bireylerin dil ile olan kişisel ve tarihsel bağları söz konusudur. Dolayısıyla Suriyeli Türkmen öğrencilerin Arapça kurslarına katılmaları ve Arapçayı öğrenmek istemeleri bu tarihsel bağın bir yansıması olarak okumak mümkündür.

Diğer yandan Arap kökenli Suriyeli bir öğrenci olan Hanan okuldaki Arapça derslerinden faydalanmadığını ifade etmekte ve kurslara katılmama nedenini şu şekilde ifade etmektedir:

Alıntı 31

- 1 Münibe: peki okulda daha fazla Arapça dersi olmasını ister miydin?
2 Hanan: hayır yani faydası yok çünkü bana {gülümser} yani faydası yok derken
3 bildiğim şeyler- daha mesela daha Arapçanın derinliklerine işte daha zor
4 konulara girseydi evet isterdim (.) işte normal Suriye’de hangi konuları
5 işliyorlarsa onları verseydi işte öyle isterdim ama şu an işlediğimiz şeyler
6 sadece kelime öğreniyoruz bir de bazı kurallar
7 Münibe: okulda Arapça kursu da destekleme kursu da var ben bir ek gruba ders
8 veriyorum sen mesela o kurslara katılmak istemedin (.) çünkü başka
9 kaynaklardan alıyorsun ders peki- o kurslar nasıl olsaydı sen katılırdın?
10 Hanan: ben mesela iştee- (...) normal- Arapçanın kurallarını böyle bütün
11 kurallarıyla anlatsalar katılırdım (.) yani işte daha böyle zor konular falan-
12 öyle olsa katılabilirdim

Hanan, Röportaj – Aralık 2022

Yukarıdaki alıntıda Hanan okuldaki Arapça derslerine katılmamasını satır 2’de ‘faydası yok’ diyerek ifade etmekte ve derslerden istifade etmediğini dile getirmektedir. Ayrıca satır 3’te katılabileceği dersleri ‘Arapçanın derinliklerini öğreten’ dersler olarak nitelemektedir. Diğer yandan satır 4 ve 5’te akranlarının Suriye’de aldığı eğitime benzer bir eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Satır 7’de kendisine sorulan dersler nasıl olsa katılırdın sorunu satır 10 ve 11’de yine benzer şekilde Arapçanın tüm kurallarını

kapsayan bir eğitim olması durumunda katılacağını ifade ederek cevaplamıştır. Araştırmaya katılan 5 Arap kökenli Suriyeli öğrenci de benzer görüşlerle okuldaki Arapça derslerini ve kurslarını yeterli bulmadıklarını dile getirmişlerdir.

Ailelerle yapılan görüşmelerde verilecek Arapça eğitimlerin kimler tarafından ve ne tür içeriklerle verilmesi gerektiğine dair de veriler elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerden Reşide'nin annesi katıldığı Kur'an derslerini veren Türk hocaların nasıl hatalı öğrettiğinden bahsederek derslerin Arap hocalar tarafından verilmesinin daha doğru olacağını dile getirmektedir:

Alıntı 32

- | | |
|--|-----------|
| من لازم يدرس العربية الأتراك أم العرب؟ | 1 منيية: |
| لازم يدرسوا العرب (...) نحن هون حضرنا دروس قرآن عنا هون أترك هم عم يعطونا دروس | 2/ الأم: |
| القرآن يعني بده تصليح (.) ما تقبلوا | 3 |
| أنه نحن نصلحن (...) | 4 |
| في المسجد؟ | 5 منيية: |
| لا- بالبيت فاتحة واحدة- هون بتدرس القرآن عنا بالضبعة | 6/ الأم: |
| يعني هي تركية؟ | 7 منيية: |
| هي تركية تدرسنا | 8/ الأم: |
| مشان هيك لازم تدرس العرب؟ | 9 منيية: |
| نعم (.) لازم تدرس العرب | 10/ الأم: |

- | | |
|-----------|---|
| 1 Münibe: | Arapça derslerini kim vermeli Türkler mi, Araplar mı? |
| 2 Anne: | Araplar vermeli (...) biz burada Kur'an derslerine katıldık, burada Türkler |
| 3 | Kur'an dersi veriyor DÜZELTMEK gerekiyor, biz hocayı düzeltmek |
| 4 | istedik kabul etmedi |
| 5 Münibe: | Camide mi? |
| 6 Anne: | Hayır evde, burada mahallede bir kadın evini açmış Kur'an dersi veriyor |
| 7 Münibe: | Yani o Türk? |
| 8 Anne: | Türk bize ders veriyor. |
| 9 Münibe: | Bu nedenle mi Araplar ders vermeli? |
| 10 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 ve 3'te Türklerin verdiği Kur'an derslerine katıldığını ve Kur'an derslerinde Türk hocanın Arapçayı yanlış okuduğunu, hocayı düzeltmek gerektiğini belirterek desteklemektedir.

Bilinçli bir Anne olarak dikkati çeken ve kendisi de öğretmen olan Selman'ın annesi verilecek derslerin içeriklerinin nasıl olması gerektiğine dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Alıntı 33

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

- 1 Münibe: Suriyeliler için ne yapılmalı?
- 2 Anne: Türk okullarında (.) Suriyeliler ya da Araplara özel dersler olmalı çünkü
- 3 Libyalılar için- Iraklılar için- çok Yemenliler var onlar için Arapçayı iyi
- 4 bilen güvenilir hocalara ihtiyacımız var çocukları okumaya- yazmaya
- 5 teşvik edecek- dil bilgisi öğretecek- şiir- edebiyat öğretecek- hocalar buna
- 6 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 Arap öğrencilerin geneli için özel dersler düşüncesini dile getirmektedir. Satır 5 ve 6'da derslerinin içeriğinin dil bilgisi, şiir ve edebiyat gibi konuları içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Selman'ın annesi de satır 8'de alıntı 32'de olduğu

gibi Arapça derslerinin Araplar tarafından verilmesinin daha iyi olacağı fikrini paylaşmaktadır.

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 bakımından, dil yeterlilikleri bakımından ve arka plan özellikleri bakımından farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla anadili miras dili öğrenenlerin ihtiyaçları yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçlarından farklılık göstermektedir ki Selman'ın annesinin istekleri bu görüşü desteklemektedir. Arap kökenli Suriyeli öğrenciler için okulda aldıkları Arapça eğitiminin seviyesi yeterli gelmemektedir ve bu nedenle de Arapça kurslarına da çoğunlukla katılmamaktadırlar. Talepler daha ağırlıklı dil bilgisi içerikli olan derslere, Hanan'ın ifade ettiği gibi Suriye'de eğitim alan akranları gibi bir Arapça eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Aynı zamanda dilin şiirini ve de edebiyat bilgisi de içeren bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Bir sonraki bölümde Arapça destekleme eğitimlerinin ders veren öğretmenler ve okul idaresi tarafından değerlendirilmesi incelenecektir.

4.3.3. Arapça Destekleme Eğitimi Veren Öğretmenler ve Kurum Yönetiminin Görüşlerinin İncelenmesi

Bu araştırmanın yürütüldüğü 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde okuldaki diğer Arapça öğretmeni tarafından 5. Sınıf seviyesinde de Arapça destekleme eğitimleri verilmiştir. Araştırma kapsamında kendisinin eğitimlerle ve proje ile ilgili görüşleri alınmıştır. Arapça öğretmeni dersler ve proje hakkındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Alıntı 34

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

(...)

6 Münibe: Hocam sence programın olumlu yönleri neler olumsuz yönleri neler?

7 Arapça Öğrt: olumlu yönünü çok bilemeyeceğim ama {gülümser} bence olumsuz

8 yönleri- Araplara Arapça dersini vermek (.) bana göre olumlu yönü- yok

9 (.) ama

10 olumsuz yönü işte dediğim gibi Araplara Arapça dersi vermek çok

11 mantıksızdı- okul içerisinde bütün Türkler benden hep şey dedi hocam biz

12 zaten yazamıyoruz okuyamıyoruz neden Araplara veriyorsunuz kursu biz

13 katılmak istiyoruz dediler

14 Münibe: Sence Araplara Arapça dersi vermek saçma mı?

15 Arapça Öğrt: çok saçma (.) yani bence Türkçeyi almaları gerekiyo- bi de farklılıkları

16 görüyorlar evet biz buna böyle DEMİYORUZ (.) hadi diyorum o sizin

17 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 yaşıyorum

20 evet (.) okuduğumda ya da bi kelimenin anlamını söylediğimde öğretmen

21 kelimesi en basitinden hocam biz öğretmene bunu DEMİYORUZ- biz

22 bunu diyoruz- diyorum ki o da deniliyor onda sıkıntı yok ama çocuk inatla

23 BASKI uyguluyor biz bunu diyoruz bunu kullanıcam ben diye

(...)

24 Münibe: peki gelenlerle devam edenlerle verim aldın mı hocam ilerleme kaydettiler

25 mi

26 Arapça Öğrt: ÇOK verim aldım- evet (.) müfredatı da geçtik biz geldiklerinde ilk

27 sınavları düşüktü çocuklar yani biliyoruz evet 11 sıkılıyor diyorlar ama

28 sınavları çok yüksek çıkmadı hepsinin ilk sınavları (...)

29 Münibe: projenin daha sağlıklı yürütülmesi için neler yapılmalı?

(...)

30 Arapça Öğrt: yani aslında bizim kaynaklarımız yok (.) ortaokula yönelik hiçbir yerde

31 bulamıyoruz- bu yönde bir gelişme yapılabilir yani- pek de çocuklara

32 yapacağımız etkinlik yok

Okul Arapça Öğretmeni, Röportaj – Mayıs 2023

Okul Arapça öğretmeni satır 3'te derslerin genel olarak sıkıcı geçtiğini, satır 4, 5'te ise öğrencilerin ders içeriklerini basit bulduğu için bir süre sonra gelmeyi bıraktıklarını ifade etmektedir. Bu yorum ders içeriklerinin sınıfın karma yapısından kaynaklı tıpkı 6. Sınıf Arapça destekleme eğitimi sınıfında olduğu gibi (bkz, bölüm 4.3.1) öğrencilerin tümüne hitap edecek şekilde planlanmadığına işaret etmektedir. Diğer yandan Arapça öğretmeni satır 15'te Araplara Arapça dersi vermenin 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 görülmektedir. Ancak öğrencileri sıkılsalar da satır 26'da devamlılık gösterenlerin ilerleme kaydettiğini, istifade ettiklerini belirtmektedir. Arapça öğretmenin şikâyet ettiği bir diğer nokta ise satır 23'te belirttiği gibi öğrencilerden gelen 'baskı' olarak ifade edilmektedir. Sınıflarda görülen bu durum 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, 21 ve 22'deki gibi tartışma ve diyaloglara girebilmektedirler. Son olarak Arapça öğretmeni satır 30 ve 31'de kaynak ve materyal sıkıntısı yaşadığını dile getirmektedir.

Proje hakkında projenin okulda yürütülmesinden sorumlu okul müdür yardımcısının görüşlerine de başvurulmuştur. Kendisinin proje hakkında görüşleri şu şekildedir:

Alıntı 35

- 1 Münibe: hocam Pictes projesinin okulda uygulamasından sorumlu idarecisi olarak
2 projenin işleyişini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3 Müdür Yrd: ııı yani projenin- ııı programlanması planlanması çok güzel (.) ııı ayrıca
4 Pictes'in farklı konularda maddi kaynak sağlaması da güzel (.) mesela
5 bizim okulumuza- halı saha filesi gönderdiler- top gönderdiler- bilgisayar
6 gönderdiler- ondan sonra iki tane klima gönderdiler- zaten bizim 150 falan
7 yabancı öğrencimiz var (.) ayrıca öğrencilere kitap desteği gönderdiler-
8 Türkçe kitap desteği (.) bir de Kırtasiye seti gönderdiler
(...)
9 Münibe: istifade ettiler mi sizce öğrenciler bu programdan hocam?

10 Müdür Yrd: ya şöyle şimdi onlar Suriye'nin ammice Arapçasını biliyorlar ya- ama
11 burda akademik Arapça öğreniyorlar- o güzel bir şey bence bilmediklerini
12 öğrenmişlerdir- ve siz de bu konuda yardımcı olmuşsunuzdur diye
13 düşünüyorum öğrencilere

Okul Müdür Yardımcısı, Röportaj – Mayıs 2023

Satır 3'te görüldüğü gibi okul idarecisi projenin yürütülme şekinden ve işleyişinden memnun olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca satır 4, 5, 6 ve 7'de okulda Suriyeli öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı okula ve öğrencilere sağlanan araç gerek desteğinden de memnuniyet duyduğunu dile getirmektedir. Diğer yandan satır 10, 11 ve 12'de görüldüğü gibi Arapça eğitimlerinin öğrencilere akademik açıdan katkı sağladığını düşündüğünü belirtmektedir.

Diğer yandan Arapça destekleme eğitimlerinin yürütülmesinde karşılaşılan bazı teknik problemler de bulunmaktadır. Eğitimlere kayıtlanabilmek için Suriye vatandaşı olmak gerekmekte olup, öğrenciler geçici kimlik kartlarında mevcut bulunan kimlik numaralarıyla kayıt yaptırılabilir. Fakat Suriyeli öğrencilerin bir kısmı Türk vatandaşı olmuşlar ve TC. 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 artıracığı görülmektedir. Çünkü öğretmenlere ders içerikleri ve materyalleri konusunda herhangi bir destek ve yönlendirmede bulunulmamakta elde olan kitaplarsa her iki grubun da ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmadığı görülmektedir. Projenin amaçları ve hedefleri Suriyeli öğrenciler için çok güzel düşünülmüş olmakla birlikte bu tür sorunlar öğretmenlerin sahada karşılaştıkları problemlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı uzun yıllardır Türkiye’de yaşayan ve Türk okullarında eğitim gören Suriyeli ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ‘Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi’ projesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında verilmeye başlanılan ve 2022-2023 eğitim öğretim döneminde de devam etmiş olan Arapça destekleme eğitimlerinin toplumdilbilimsel açıdan incelenmesidir. Bu tez çalışması, etnografik bir hassasiyetle Suriyeli göçmen öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine anlamaya odaklanmıştır. Bir birey olarak Suriyeli göçmen öğrencilerden ailelere ve toplumun daha geniş katmanlarına kadar genişletilmiş bir perspektifle, bu denklemden rol oynayan tüm önemli fertler çalışmaya dahil edilmiş ve bütüncül bir yaklaşım elde edilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşım dilin ve kültürün karmaşık etkileşimlerini anlamak ve dil eğitimi süreçlerini zenginleştirmek için önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğrencilerin anadilleri ve miras dilleri olan Arapça ile kurdukları ilişkinin boyutu ve Arapça dil becerilerinin ne durumda olduğu, ailelerin çocuklarının Arapçayı öğrenmeleri için sergiledikleri tutum ve uyguladıkları pratiklerin neler olduğu, kurumsal verilen Arapça destekleme eğitimlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını ne şekilde karşıladığı sorularına yanıt aranmıştır.

Bu amaç ve araştırma soruları çerçevesinde öncelikle araştırmanın giriş bölümünde Suriye toplumunun genel yapısı ele alınmış, toplumun farklı dinleri ve farklı etnik kimlikleri barındıran yapısı incelenmiştir. Ardından Suriye resmi dili olan Arap dili’ nin geçirdiği tarihsel dönemler, Arapçanın lehçeleri ve Suriye’de konuşulan Arapça lehçeleri hakkında bilgi verilerek Suriye Arapçası tarihsel süreçte ele alınmıştır. Daha sonra Suriye toplumunun içerisinde yaşıyor olduğu Türk toplumunun göçe ve Suriyelilere bakışı ele alınmış, Türk toplumunun ikidilliliğe yaklaşımı toplumdilbilimsel yaklaşım çerçevesinde incelenmiştir. Toplumdilbilim toplumsal grupların dil kullanımlarını, dilsel tutumlarını, ikidillilik, çokdillilik konularını dil-toplum arasında ilişki üzerinden incelemektedir (İmer vd., 2011). Vardar (2007)’a göre toplumdilbilim, dil ve toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin birbirini birbirinin değişkeni olarak etkilemesini, başka bir ifadeyle dil ve toplum arasındaki eşdeğerliği inceleyen karma

daldır. Dil ve toplum arasındaki var olan bu güçlü bağdan hareketle hem Suriyeli göçmenlerin Türk toplumu içerisinde benimsediği dil kullanımları ve dilsel tutumları hem de Türk toplumunun ikidilli bireylere karşı takındığı tutum, alanda yapılan araştırmalar üzerinden incelenmiştir. Ardından da Suriyelilerin Türk eğitim sistemine uyumları için yapılan eğitim planlamaları sunulmuş ve bu araştırma kapsamında incelenen Arapça destekleme eğitimlerinin resmi ve uygulama boyutunun ayrıntılı şekilde tanıtılması sağlanmıştır.

İkinci bölüm olan literatür taraması bölümünde araştırmanın teorik tabanını oluşturan tartışmalar okuyucuya sunulmuştur. Öncelikle göç bağlamında ikidillilik ve çok dillilik başlığı altında ikidillilik ve çok dillilik kavramlarının literatürdeki tanımları, ikidillilik çeşitleri ve yine göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde sergiledikleri dilsel tutumlar ve göç eden toplum ve göç edilen toplumların dilleri arasında gerçekleşen dilsel etkileşimin boyutları ele alınmıştır. Ardından göç bağlamında dil-kültür ilişkisi incelenmiş ve göçmen gruplar için son derece büyük önem arz eden dilin kültür aktarımı işlevi ve dil-kimlik-aidiyet ilişkisi göç bağlamında tartışılmıştır. Daha sonra araştırmanın saha çalışması bölümünü oluşturan Arapça destekleme eğitimlerinin oturduğu teorik taban olarak literatürdeki miras dil kavramı ve önemi, miras dil konuşucuları, miras dil eğitim programları ele alınmış, dünyada miras dil olarak Arapça örnek araştırmalar üzerinden incelenmiştir.

Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın bağlamı ve katılımcıları, araştırma deseni, araştırmanın veri toplama araçları, araştırma verilerin analiz yöntemi, araştırma etiği ve araştırma geçerlik ve güvenilirliği tüm ayrıntıları ile okuyucuya aktarılmıştır.

Dördüncü bölüm olan verilerin analizi bölümünde ise öğrenci ve veli röportajları, saha gözlemleri, öğrenci ödevleri ve sınıf gözlemleri ile elde edilen verilerin ses kayıtları detaylı bir şekilde deşifre edilmiş ve söylem analizi yoluyla araştırma soruları çerçevesinde üç ana başlık altında incelenmiştir. Öncelikle öğrencilerin anadilleri ve miras dilleri Arapça ile kurdukları ilişkinin incelenmesi bağlamında öğrencilerin Arapça dil becerileri, Arapçaya atfettikleri önem ve ikidillilik durumları analiz edilmiştir. Ardından ailelerin Arapçaya atfettikleri önem, çocukların Arapçayı sürdürmeleri için ailelerin uyguladıkları pratikler ve ailelerin çocukların dil seviyelerini değerlendirmeleri

analiz edilmiştir. Son olarak da kurumsal Arapça destekleme eğitimleri incelenmiş olup, araştırmanın odak grubunu oluşturan Arapça destekleme eğitimi sınıfının yapısı, öğrencilerin eğitimleri tercih etme/etmeme nedenleri ve eğitimlerin öğretmenler ve okul idaresi tarafından değerlendirilmesi analiz edilmiştir. Tüm bu analizler gözlem, saha notları ve görüşmeler aracılığıyla yapılmış olup görüşmelerden direkt alıntılar eşliğinde okuyucuya sunulmuştur.

Tüm bu basamakların ardından bu araştırmanın sonucunda öncelikle Suriyeli öğrencilerden Arap kökenli olanların Arapçaya hem aile, akraba ve yakın çevreleriyle yani kendi dilsel topluluklarıyla ilişkilerini sürdürebilmeleri hem de ülkelerinin ve dinlerinin dili olması üzerinden önem atfettikleri sunucuna ulaşılmıştır. Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler tarafından ise ülkelerinin ve dinlerinin dili olması üzerinden önem atfedildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla her iki Suriyeli öğrenci grubu da Arapça'ya kendi dilsel topluluklarına, ülkelerine, dinlerine aidiyetleri üzerinden, dini ve etnik kimlikleri üzerinden önem atfetmektedirler. Literatürde de sıkça tartışıldığı gibi miras dil konuşucuları açısından miras dilin önemi onların kimlikleriyle olan yakın ilişkisinden ileri gelmektedir (bkz. Şen, 2022). Miras dil edinimi bireylerin kendilerini ve düşüncelerini ifade etmeleri daha da önemlisi aidiyet oluşturabilmeleri noktasında büyük öneme sahiptir (Sallabaş ve Tekin, 2022). Ayrıca öğrencilerin geneli Arapçanın zor bir olduğunu düşünmektedirler ve ilk yıllarda Türkçe öğrenmekte zorlanmış olsalar da halihazırda Türkçe'nin Arapça' dan daha kolay bir dil olduğu kanaatindedirler. Bu da öğrencilerin Türkiye'de eğitim hayatına dahil olmalarının ardından baskın dilin etkisine girdiklerini göstermektedir. Baskın dil, bir toplumda daha çok insan tarafından kullanıldığı için çoğunluğun dili olup, böyle bir ortamda yaşayan ikidilli kişilerin dillerinden birisinin diğerine göre daha çok kullanılması durumunu ifade etmektedir (İmer vd., 2011).

Öğrencilerin Arapça'ya dair beyan ettikleri bir diğer önemli nokta ise Arapça'nın iki değişkelilik durumuyla ilgili olarak standart Arapça yerine daha çok Suriye lehçesi kullanmaları ve Suriye lehçesinin daha kolay olduğunu düşünmeleridir. Arapçanın iki değişkelilik durumunun Arapça eğitim programlarında karşılaşılan bir zorluk olduğuna literatürdeki miras dil çalışmalarında değinilmiştir. Sehlaoui (2008)'ye göre Arapçanın kendi özelliğinden kaynaklı standart ve standart olmayan lehçelerinin varlığı dil

programlarının karşılaştıkları zorluklar arasında yer almaktadır. Bale (2010)'e göre standart Arapça'nın yanı sıra bölgesel lehçe çeşitlerindeki zenginlik ABD'deki Arap eğitimciler arasında dilin hangi biçiminin öğretim hedefi olarak ayrıcalıklı olması gerektiği konusunda uzun süredir devam eden bir tartışma konusudur.

Miras dil konuşucuları çoğunlukla göçmen, azınlık veya mülteci durumunda olan ikidilli bireylerdir (Ergüt ve Baş, 2021). Bu araştırmanın katılımcıları olan göçmen ikidilli öğrencilerin 'ikidillilik' durumları ile ilgili olarak da bazı bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenciler genel olarak ikidilli olmaktan memnuniyet duymaktadırlar. Ayrıca öğrenciler ikidilli olmayı bir avantaj olarak değerlendirmektedirler. Bir diğer önemli nokta ise Arap kökenli Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmelerin tümünde görüşmeler esnasında öğrencilerin ikidilli olma durumundan kaynaklı 'dil değiştirme' örneklerine rastlanmıştır. Haznedar'a (2021) göre ikidilli çocuklar maruz kaldıkları dilleri birbirinden ayırt edebilirler ama dillerin her zaman birbiriyle etkileşimi söz konusudur ve de dil-düzenek değiştirme davranışı bu etkileşimin bir sonucudur.

Bu araştırmaya tüm katılımcı öğrencilerin aileleri de dahil edilmiş ve her bir öğrencinin anneleri ile görüşmeler yapılmıştır. Aileler çocuklarının Arapça dil seviyelerini 'orta', 'düşük', 'okuma yazma bilmiyor', 'bize kıyasla orta', gibi ifadelerle değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla ailelere göre öğrencilerin Arapça dil becerilerinde eksiklikler söz konusudur. Uluer ve Haznedar (2021), ailelerin bu görüşünü destekleyerek, miras dil konuşucularının çocukluk döneminin ardından toplum dilinin yoğun kullanımı nedeniyle evdeki dile yeterli derece maruz kalamadıklarından dolayı miras dil becerilerinde sınırlılıkların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Keza, bu araştırmanın hem yürütücüsü hem de katılımcı çocuklara yönelik verilen Arapça destek eğitiminin öğretmeni olarak, araştırma kapsamında toplanan öğrenci ödevleri ve ders kayıtlarında, araştırmaya katılan tüm Suriyeli öğrencilerin Arapça dil becerileri konusunda sıkıntı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Arapça hususunda yaşanan bu zorlukların Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler için okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak dört temel dil becerisini de kapsamaktadır. Arap kökenli Suriyeli öğrencilerin ise günlük pratik konuşma becerisine sahip oldukları ancak Arapça okuma, yazma ve dilbilgisi alanlarında kendilerini yetersiz hissettikleri gözlemlenmiştir. Bu bulguya literatürde İspanyolca miras dil konuşucuları olarak göçmen çocukları morfolojik açıdan

ele alan Montrul' un çalışmasında da rastlanmaktadır. Montrul (2011)'e göre, dilde yaşa uygun dilsel yeterliliğe ulaşamayan miras dil konuşucuları dilde yapısal değişiklikler yaparak konuşmakla birlikte dili işitsel ve sözlü olarak öğrendikleri ve kullandıkları için sözlü becerilerde sorun yaşamaları da okuma ve yazma becerilerinde zorluk yaşamaktadırlar.

Araştırmanın yapıldığı okulda 'Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu projesi' kapsamında kurumsal yapı içerisinde verilen Arapça destekleme eğitimleri Suriyeli öğrenciler için büyük önem arz eden eğitimlerdir. Dil bir milletin en önemli hazinelerinden biridir ve miras dilin bir milletin hazinesi olarak sürdürülmesi gerektiği (Sallabaş ve Tekin, 2022), fikri göçmen aileler arasında yaygın bir inanıştır. Dolayısıyla Arapça destekleme eğitimleri Suriyeli göçmen öğrencilerin miras dilleri olan Arapça'yı sürdürmeleri amacına katkı sunmak ve öğrencilerin Arapça dil becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmek amacıyla planlanmış eğitimlerdir. 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. Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler eğitimlere katılmakta ve faydalanmaktadırlar ancak Arap kökenli Suriyeli öğrenciler eğitimleri tercih etmemektedirler. Öğrenciler tercih etmeme nedeni olarak eğitimlerin seviye olarak beklentilerini karşılamadığını ifade etmektedirler. Çünkü Arapça destekleme eğitimi sınıfındaki Türkmen kökenli öğrenciler Arapçayı bir yandan miras dilleri olarak öğrenirken bir yandan da aileleriyle ev içi iletişimde kullanmadıkları için adete yabancı dil olarak öğrenmektedirler ve Arapça dil seviyeleri Arap kökenli Suriyeli öğrencilere göre çok daha düşük seviyededir. İki farklı grup arasında denge sağlanamadığında ve daha alt seviyedeki öğrencilerin seviyesi göz önünde bulundurularak ders işlendiğinde Arap kökenli Suriyeli öğrenciler eğitimlere ya hiç kayıt yaptırmamakta ya da yaptıran öğrenciler de bir süre sonra sıkılmakta ve derslere devam etmemektedirler. Dolayısıyla sınıf yapısında ortaya çıkan seviye farkları eğitimlerin amacına ulaşmasının önünde bir sorun olarak görünmektedir. Diğer yandan Türkiye vatandaşı olmuş Suriyeli öğrencilerin eğitimlere kayıt yaptıрма hakkının olmaması da sınıfların oluşturulabilmesi önünde bir sorun olarak kendisini göstermektedir.

Bir diğerk önemli nokra ise analiz kısmında da değinildiğı gibi eğitim materyalleri meselesidir. Çünkü anadili öğrenenlerin eğitim ihtiyaçları yabancı dil öğrenenlerden farklılık gösterdiği için bu öğrencilere yönelik yeni materyaller, yeni öğretim stratejileri ve yeni değerlendirme prosedürleri geliştirilmesi gerekmektedir (Peyton vd., 2001). Ders içeriklerinin hazırlanması ve planlanması mevcut kitap ve materyaller eşliğinde tamamen öğretmene bırakılmakta, öğretmenler özellikle Arap kökenli Suriyeli öğrenciler özelinde zaman zaman eğitim materyalleri konusunda yetersizlik hissetmektedirler. Literatürde bu görüşü destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Yağmur (2006), Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerilerine yönelik araştırmasını Hollanda örneğı üzerinde gerçekleştirmiş, araştırmada özellikle Türklere Türkçe öğretiminin yabancılara Türkçe öğretiminden somut olarak farklı olduğu ve Türklere Türkçe öğretecek öğretmen, kaynak kitap ve diğerk materyal ihtiyaçlarının bu gruba özel tasarlanması gerektiğı sonucunu elde etmiştir. Bu araştırmanın yapıldığı okuldaki Arapça öğretmeni ile yapılan görüşmede, Arapça öğretmeni materyal konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Diğerk yandan Arapça öğretmeni öğrencilerin derslerde öğrendikleri standart Arapça ile günlük hayatta kullandıkları Suriye lehçesi arasında kıyaslamalar yaparak kendisini sorguladıklarını ifade etmiştir. Bir diğerk önemli husus da araştırmada röportaj yapılan eğitimcilerden Arapça öğretmenin Suriyeli öğrencilere Arapça eğitimlerin verilmesini gereksiz gördüğünü dile getirmiş olmasıdır. Bu durum öğretmenin verdiği eğitimin önemine ve amacına dair desteğe ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Tüm bu değinilen noktalar eğitimler esnasında sahada karşılaşılan eksiklikler olarak kendisini göstermektedir. Dolayısıyla Arapça destekleme eğitimlerinin hedef ve planlanma açısından son derece iyi niyetle ve sahada gözlemlenen ihtiyaca ve talebe istinaden düşünülmüş ancak uygulama sahasında giderilmesi gereken eksiklerle birlikte geliştirilmeye açık olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Bu araştırma kapsamında, ayrıca, görüşme yapılan 9 katılımcı öğrenciden 8’inin ailesinin çocuklarının Arapça dil seviyelerini iyileştirmek için okul içi ve dışı destek mekanizmalarından faydalandıkları tespit edilmiştir. Veri analizi kısmında da detaylıca aktarıldığı gibi 8 öğrenciden 4’ü okuldaki Arapça destekleme eğitimlerine gönderilmektedirler. 2 öğrenci yaşadıkları site içerisindeki camide Suriyeli hocalar tarafından verilen din ve Kur’an-ı Kerim derslerine devam etmektedirler. Diğerk 2 öğrenci

ise Arapların kurmuş olduğu Arapça ve Kur'an-ı Kerim derslerinin verildiği bir derneğe devam etmektedirler. Bu araştırmanında gösterdiği gibi ailelerin çoğunluğu çocuklarının Arapça dil seviyesinin iyileşmesi ve gelişmesi için uygun pratikler ve destek mekanizmaları arayışındadırlar. Ailelerin  oğu Arapça dil desteğini yukarıda da aktarıldığı gibi camiler ve dernekler aracılığıyla Kur'an-ı Kerim dersleri üzerinden sağlamaya çalışmaktadırlar. Keza, çoğunlukla göçmenlerin ikamet ettiği bir site camisine yapılan saha ziyaretlerinde, Suriyeli hocalar tarafından 150 kadar öğrenciye Kur'an ve din derslerinin verildiği görülmüştür. Göçmenlerin hem site içerisindeki yoğunlukları hem de sitenin camisini kullanma biçimleri ile kendi 'kültürel cemaatlerini' oluşturmuş olduğu görünmektedirler. 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. Ailelerle yapılan görüşmeler de bu bulguyu desteklemiş ve Suriyeli ailelerin Arapçaya atfettikleri önemi de din ile ilişkili olarak değerlendirdikleri, dile dini kimlik üzerinden önem atfettikleri tespit edilmiştir. Bu noktada ailelerin İşlam dinini kendi kültürel kimliklerinin de bir parçası olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Dolayısıyla burada göçmenler için dilin kültür aktarımı işlevi devreye girmektedir. Çünkü azınlık gruplar için kültürel öğeler ve ritüellerin önemi çok daha uzun süreler devam edebilmektedir (Castles ve Miller, 2008). Ailelerin bu yaklaşım ve uygulamalarıyla hem dilsel devamlılık dini ritüeller üzerinden devam edebilecek hem de dini kimlik üzerinden aidiyet hissi kazanılmış olacaktır.

Bu araştırma kapsamında fark edilmiştir ki Suriyeli aileler çocuklarının Arapça dil eğitimi ihtiya ını karşılayabilmek için, yukarıdaki örnek uygulamalarda da tespit edildiği gibi, okul dışı uygulamalar olan camilerde ve derneklerde kendi imkanlarıyla bu ihtiya ı gidermeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla okullarda verilen Arapça destekleme eğitimlerinin eksikliklerinin giderilerek Suriyeli  ğrencilerin genelinin Arapça eğitimi ihtiya ını karşılayacak hale getirilmesi, ailelerin farklı uygulamalara başvurmaları yerine, devlet tarafından düzenlenen eğitimlere dahil olmaları öğrencilerin okul ve eğitim sistemi ile kaynaşmasına da hizmet edecektir. Bu araştırmanın katılımcıları olan Suriyeli  ğrenciler Türkiye'deki ikinci kuşak Suriyelileri oluşurmaktadırlar. Onlar için dilin bir sonraki kuşağa aktarılabilmesi için miras dil eğitimleri son derece önemlidir. Çünkü

azınlık gruplar çoğunlukla dillerini iki üç kuşak aktararak devam ettirme eğiliminde olsalar da bu durum daha sonraları hızlı bir şekilde azalabilmektedir (Castles ve Miller, 2008). Nitekim literatürde Avrupa'daki Türkler üzerinde yapılan çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir. Bayram (2015), Türkçenin farklı diller ile temasından sonra Almanya'daki mevcut nesil ile Almanya'ya ilk gelen neslin kullandığı Türkçenin aynı olmadığını belirtmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları açısından belirtmek gerekir ki bu çalışmada Arapça destekleme eğitimlerinin verildiği sınıflardaki öğrenci sayılarının azlığı nedeniyle daha küçük bir katılımcı öğrenci sayısı ile sınırlı kalmıştır. Diğer yandan okulun butik bir okul olması ve okulda sadece 2 Arapça öğretmenin olması nedeniyle araştırma sadece iki Arapça öğretmenin görüşleri ile sınırlı kalmıştır. Bu konuda bundan sonra yapılacak çalışmalar için daha fazla öğrenci ve daha fazla eğitimci görüşü alınarak çalışma yapılması çalışmaları daha da zengin hale getirecektir. Diğer yandan bu çalışmada Arapça eğitimlerini değerlendirmeye odaklanılmış ve alandaki dilsel ihtiyaç ve beklentiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak bu alanda yapılabilecek daha kapsamlı çalışmalara da ihtiyaç vardır. Örneğin ileriye dönük yapılabilecek çalışmalarda Arapça-Türkçe ikidilli bireylerin bizzat kendi dilsel verileri incelenebilir, sınıf içi davranışları ve akademik başarıları da değerlendirilebilir.

Araştırmayı sonlandırırken belirtmek gerekir ki dil, bir kültür taşıyıcısı olarak insanın gelişimi ve sosyalleşmesi için son derece büyük önem taşımaktadır ve iletişim sağlayan tarafı ile de eğitim süreçlerinin olmazsa olmazıdır (İnal ve Çakır, 2021). Diğer yandan miras dillerin muhafaza edilmesi, sürdürülmesi ve yeni nesillere aktarılması konusu toplumdilbilim araştırmalarında öne çıkan, özellikle de göçmen ve azınlık topluluklar bağlamında çokça çalışmaların yapıldığı alanlardan biri olarak kendini göstermektedir (Uluer ve Haznedar, 2022). Bu bağlamda Türkiye çok sayıda göçmene ev sahipliği yapmakta ve bu göçmenlerin büyük çoğunluğunu da Suriyeli göçmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla hem göçmenlerin dil eğitimleri hem de Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin miras dili olarak Arapça eğitimleri alanlarında yapılacak çalışmalar alandaki eksikliklerin giderilmesi ve eğitim programlarının daha sağlıklı planlanabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Fishman (2001)'ın dediği

gibi miras diller birer zenginliktir ve bu dillerin ÷lkedeki eēitim sistemine katılması ÷lkenin bu zenginlikten yararlanması anlamına gelmektedir.



KAYNAKLAR

- AAI, (2023). Arap Amerikan Enstitüsü. *Ulusal Arap Amerikan Demografisi*. 21 Şubat 2023 tarihinde, <https://www.aaiusa.org/demographics> adresinden erişildi.
- Abourehab, Y., ve Azaz, M. (2023). Pedagogical translanguaging in community/heritage Arabic language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(5), 398-411.
- Akarsu, B. (1998). *Dil—Kültür Bağlantısı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Akata, Z. H. (2018). Genel ağ dilinde kullanılan seslenme öğelerinin toplumdilbilimsel açıdan değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15(2), 63-82.
- Akıncı, M. A., ve Yağmur, K. (2003). Fransa'daki Türk göçmenlerin dili kullanımı ve dile yönelik tutumları ve onların öznel etnik-dilsel canlılık algıları. *Toplum Dilbilimsel Dinamikler (UMR 6065 CNRS), Fransa Babil, Tilburg Üniversitesi*.
- Akkaya, N., ve Cenani, İ. Ş. C. İ. (2016). Akademik çevrenin ikidillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 328-343.
- Aksan, D. (2020), *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Al-Sahafi, M. (2015). The role of Arab fathers in heritage language maintenance in New Zealand. *International Journal of English Linguistics*, 5(1), 73-83.
- Albirini, A. (2014). Toward understanding the variability in the language proficiencies of Arabic heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 730-765.
- Albirini, A. (2018). The role of age of exposure to English in the development of Arabic as a heritage language in the United States. *Language Acquisition*, 25(2), 178-196.
- Alkhier, j. ve Knaj, R. (2015). Generation and Analysis of Vowel Polygons for Syrian Dialects Using a Created Speech Database. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies -Engineering Sciences Series Vol. (37) No. (6)*.
- Alp, M. (2007). Kelimelerin Göçü: Türkçe Nisbet Eki “-Ci’ nin” Şam Bölgesi (Suriye, Ürdün, Filistin ve Lübnan) Arap Halk Ağzında Kullanımı Hakkında Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (1), 179-226.
- Alsahafi, M. (2018). Pluricentricity and heritage language maintenance of Arab immigrants in the English speaking New World countries. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(2), 93-102.

- Alşagel, A. İ. ve Doğru, E. (2021). Suriye Lehçesi ve Türkiye Türkçesindeki Deyimlerin Karşıtsal Analizi. 5. Uluslararası Mardin Artuklu Bilimsel Araştırmalar Konferansı, Mardin, Türkiye, 15-16 Ocak 2021, s.155-162
- Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 7(24), 101-109.
- Balbay, M. (2006). *Suriye Raporu*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları Yayınları
- Bale, J. (2010). Arabic as a heritage language in the United States. *International Multilingual Research Journal*, 4(2), 125-151.
- Başkanlığı, G.İ. (2022). *Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaşa ve Cinsiyete Göre Dağılımı*. 13 Şubat 2022 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- Bayram, F. (2015). A new theoretical agenda: Immigrant Turkish becomes heritage language. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 8, 8-34.
- Bezci, B. (2021). Türk Diasporasında Dil, Kültür ve Kimlik. Güleç, İ., İnce, B., & Demiriz, H. N. (Ed.), *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi* İçinde (ss.63-78). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Biçer, N., ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 24(100), 346-352.
- Bostancı, G. Ç. (2014). Amerika'daki birinci ve ikinci kuşak Türklerin dil tercihleri, sürdürümleri, tutumları ve etnik dilsel canlılıkları. *Bilig*, (70), 105-130.
- Boumans, L. (2006). The attributive possessive in Moroccan Arabic spoken by young bilinguals in the Netherlands and their peers in Morocco. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(3), 213-231.
- Brecht, R. D., ve Ingold, C. W. (2002). Tapping a National Resource: Heritage Languages in the United States. ERIC Digest.
- Canatan, K. (2013). Avrupa toplumlarının göç algıları ve tutumları: Sosyolojik bir yaklaşım. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(27), 317-332.
- Castells, M. (2006). *Kimliğin Gücü / Enformasyon Çağı: Ekomomi, Toplum ve Kültür Cilt 2* (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Castles, S. ve Miller, M.J. (2008). *Göçler Çağı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

- Cengiz, K., & Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 190-208
- Cinnî, İ. (2008). *el-Hasâis*. Kahire: Daru l-Hadis. 10 Eylül 2023 tarihinde, noor-book.com/cxsq9e adresinden erişildi.
- Cleveland, W. L. (2008). *Modern Ortadoğu Tarihi*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Coşkun, İ., ve Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. *Seta Yayınları*.
- Creswell, j. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap: Ankara.
- Creswell, J. W., ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Çağırkan, B. (2016). Göç, hibrit kimlik ve aidiyet: yeni toplumlar, yeni kimlikler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2613-2623.
- Çağlar, G. (1992). Dil ve cins kadın ve erkeklerin dil kullanımı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 25-36.
- Çakır, M. (2002). *Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı*. 18 Mayıs 2022 tarihinde, <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/11129> adresinden erişildi.
- Çelik, H., ve Halil, E. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Çetin, N.M. (1991), *Arap-Dil, DİA*, III, İstanbul.
- Dağabakan, F.Ö (2019). *Toplumdilbilim*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Demir, E. (2022). Göç ve Kültür. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 129-135.
- Demirkıran, C. (2011). Türk-Arap İlişkileri Bağlamında Türkiye'nin Yabancı Dilde İlk Uluslararası Kamu Televizyonu: TRT Et Türkiye (TRT Arapça). *New World Sciences Academy*, 6(3), 427-428.
- Deniz, A. Ç. (2010). Gümüş dizisinin Arap kamuoyuna etkileri bir sosyal medya incelemesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 50-67.
- Diker, N. P., ve Karan, O. (2021). Suriyeli mültecilerin karşılaştıkları sosyal dışlanma ve geliştirdikleri direniş taktikleri: Ankara örneği. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 281-321.

- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişci, K., ve Çarmıklı, E. Ö. (2013). Suriyeli mülteciler krizi ve Türkiye: Sonu gelmeyen misafirlik. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, Brooking institute*, 1-46.
- Emin, M. N. (2016, March). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. Seta.
- Erbaş, H. (2019). *Gidişlerden Kaçışlara Göç ve Göçmenler Kuram, Yöntem ve Alan Yazıları*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Erdoğan, M. M. (2018). *Türkiye'deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M.M. (2021). *Suriyeliler Barometresi 2021: Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi*. 11 Eylül 2022 tarihinde, <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/12/SB-2021-TURKCE-01122022.pdf> adresinden erişildi.
- Erdoğan, M.M. ve Kaya A. (Der.). (2016). *Türkiye'nin Göç Tarihi 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Erdomal, M. K. (2013). *Suriye Denklemi*. Ankara: Notabene Yayınları.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çokdillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03).
- Ergil, D. (2010). *Barışı Aramak Dilde, Hayatta, Kültürde*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ergüt, S. E., ve Baş, B. (2021). Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1285-1315.
- Ertek, B., ve Süverdem, F. B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Farhat, K., ve Çelik, M. (2020). Türk Kültürünün Suriye Arapçası Üzerindeki Etkileri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 298-324.
- Ferguson, G. R. (2013). Language practices and language management in a UK Yemeni community. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), 121-135.
- Fishman, J. A. (2001). "300-plus years of heritage language education in the United States." *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Düz. Joy Kreeft Peyton., Donald A. Ranard, ve Scott McGinnis. Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics. 81–98.
- Fuller, J. M. (2007). Language choice as a means of shaping identity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(1), 105-129.

- Gencer, T. E. (2017). Göç Ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi Ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54).
- GİB, (2023). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. *Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler*. 25 Mayıs 2023 tarihinde, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- GİB, (2023). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. *İstanbul İlinde Bulunan Yabancılar Hakkında Basın Açıklaması*. 28 Temmuz 2023 tarihinde <https://istanbul.goc.gov.tr/istanbul-ilinde-bulunan-yabancılar-hakkında-basın-aciklamasi-18062023> adresinden erişildi.
- GİB, (2023). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. *İstanbul İlinde Bulunan Yabancılar Hakkında Basın Açıklaması*. 29 Temmuz 2023 tarihinde, <https://istanbul.goc.gov.tr/istanbul-ilinde-bulunan-yabancılar-hakkında-basın-aciklamasi-01012023> adresinden erişildi.
- Gül, S. S., & Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 181-198.
- Güldalı, P. Ş., ve Özmen, Z. (2022). Eğitim Düzeyi Yüksek Suriyelilerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Sorunlarının Toplumsal Kabul ve Uyum Açısından Değerlendirilmesi: Kayseri Örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 346-373.
- Gürbüz, O. (2017). Dil-Kültür İlişkisi, Etnik Dilsel Canlılık ve Dil Ölümü Bağlamında Fransa'da Yaşayan Türklerde Ana Dil Olarak Türkçe'nin Durumu. *The Journal of Academic Social Sciences*, 61, 271-288.
- Hassoy, H. (2016). *Savaş, Göç ve Sağlık*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve Çokdillilik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Husseinali, G. (2012). Arabic heritage language learners: Motivation, expectations, competence, and engagement in learning Arabic. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 11, 97-110.
- İnal, E., Çakır, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Sürecinde İkinci Dil Edinimi. Güleç, İ., İnce, B., ve Demiriz, H. N. (Ed.), *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi İçinde* (ss.135-176). İstanbul: Kesit Yayınları.
- İnce, B., Demiriz H. N. (2021). Avrupa Birliği Ülkelerinde İkidillilik/Çokdillilik Politikaları. Güleç, İ., İnce, B., ve Demiriz, H. N. (Ed.), *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi İçinde* (ss.177-200). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Kahıoğulları, K. (2012). *Suriye-Özgürlük Mücadelesi mi? Uluslararası Komplo mu?*. Ankara: Ürün Yayınları

- Kara, C. Ö. D. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Kapsamında Suriyelilere Yönelik Eğitim Politikaları. *Sosyal Politikada Kurum ve Kuruluşlar*, 1.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 5(17), 2886-2899.
- Karahan, F., Savaşçı, M. (2021). Türkiye’de İkidillilik. Güleç, İ., İnce, B., ve Demiriz, H. N. (Ed.), *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi İçinde* (ss.9-44). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karakaş, M. (2001). Küreselleşme sürecinde dil-kültür etkileşimi. *9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*.
- Kargı, B. (2017). International Journal of Languages’ Education and Teaching Volume 5, Issue 3, September 2017, p. 108-115.
- Kaya, A. ve Bahar, Ş. (2007). *Kökler ve Yollar / Türkiye’de Göç Süreçleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları:
- Kızıl, Ö., ve 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 Researches*, (4).
- Kocaman, A., Özsoy, A.S., İmer, K. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Bağlam Yayınları: İstanbul.
- Mackey, W. F. (1968). The description of bilingualism. *Readings in the sociology of language*, 3, 554-584.
- Mango, O. (2011). Arabic heritage language schools in the United States. *Alliance for the Advancement of Heritage Languages Publications*.
- MEB, (2014). *Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. 12 Aralık 2022 tarihinde, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. 25 Aralık 2022 tarihinde, <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2017). *Geçici Eğitim Merkezlerinin Kapatılması Kararı*. 12 Aralık 2022 tarihinde, <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/mebden-suriyeliler-icin-acilan-egitim-merkezlerine-kapatma-karari-708584> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi Arapça Destekleme Eğitimi*. 15 Kasım

- 2022 tarihinde, <https://www.kamumeb.net/images/upload/ARAPCA-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2022). *Geçici Koruma Altında Bulunan (SURIYE) Yabancı Uyruklu Öğrenciler*. 25 Kasım 2022 tarihinde, https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mohammed, R. (2022). The Role of Language Socialization in Arabic Heritage Language Development in the US. In *Selected Proceedings of the 11th workshop on immigrant languages in the Americas (WILA 11)* (pp. 48-54). Cascadilla Proceedings Project.
- Montrul, S. (2011). Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 163-192.
- Oğuz, M. C. (2008). Söylem analizi. *Sosyoloji Notları*, 5, 52-57.
- Okur, A., ve Azizoğlu, N. İ. (2017). Yurtdışında yaşayan Türklerin eğitiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarının yeri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 747-757.
- Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Bircan, E. Y. Ü. P. (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 87-112.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11(1), 323-343.
- Peyton, J.K., Ranard, D.A., McGinnis, S. (2001). "Charting a New Course: Heritage Language Education in the United States." *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics. 3-26.
- PIKTES, (2022). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*. 24 Aralık 2022 tarihinde <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda> adresinden erişilmiştir.
- Poyraz, T., ve Güler, A. (2019). Ahıska kimliğinin göç sürecinde inşası: Amerika'ya göç eden Ahıska Türkleri. *Bilig*, (91), 187-216.
- Sakın, B. (2018). Almanya Türklerinin dil tutumları üzerine toplumdilbilimsel bir araştırma. *Current Research in Social Sciences*, 4(1), 1-17.
- Saussure, F.D. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri* (B. Vardar, Çev.). Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Sehlaoui, A. S. (2008). Language learning, heritage, and literacy in the USA: The case of Arabic. *Language, Culture and Curriculum*, 21(3), 280-291.

- Sezgin, A. A., ve Yolcu, T. (2016). Göç ile Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Sözen, E. (1998). Modernite ve Kültürel Kimlik. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (25), 153-160.
- Sözen, E. (1999). Söylem. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Sözer, A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431.
- Şahin, Ş., Ökmen, B., ve Kılıç, A. (2018). Söylem analizi model önerisi. *Uluslararası Öğrenme Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi*.
- Şen, Y. (2022). Miras Dil Kavramı ve Miras Dil Konuşucuları. *Kafkasya Çalışmaları*, 7(13), 25-44.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- T.C İşçileri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, (2022). *Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler*. 20 Aralık 2022 tarihinde, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişilmiştir.
- T.C.B.K, (2023). Türkiye Cumhuriyeti Başakşehir Kaymakamlığı. *İlçemizin Tarihçesi*. 23 Temmuz 2023 tarihinde, <http://www.basaksehir.gov.tr/ilcemizin-tarihcesi> adresinden erişilmiştir.
- T.C.B.K, (2023). Türkiye Cumhuriyeti Başakşehir Kaymakamlığı. *Coğrafya*. 23 Temmuz 2022 tarihinde, <http://www.basaksehir.gov.tr/cografya> adresinden erişilmiştir.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- TDK (Güncel Türkçe Sözlük), (2022). 10 Mayıs 2022 tarihinde, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK (Güncel Türkçe Sözlük), (2023). 10 Mayıs 2022 tarihinde, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Tekin, E., ve Sallabaş, M. E. (2022). Almanya’da Yaşayan Türk Öğrencilerin Miras Dil Olarak Türkçeye Yönelik Görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(32), 165-175.
- Tufan, F., İslam, M. (2021). Günümüz Toplumlarda İkidillilik. Güleç, İ., İnce, B., ve Demiriz, H.N. (Ed.), *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi İçinde* (ss.79-102). İstanbul: Kesit Yayınları.

- Uluer, B. P., ve Haznedar, B. (2021). Miras Dil Olarak İsveç'te Türkçe. Yılmaz, M. C., ve Uluer, P. (Ed.), *İkidiillilik Çalışmaları ve Avrupalı Türkler İçinde* (ss. 5-28). Stockholm: İsveç Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği.
- Uluslararası, G. Ö. (2013). Göç Terimleri Sözlüğü. *İkinci Baskı*, (31).
- Unat, N. A. (2002). *Bitmeyen Göç / Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- UNHCR, (2020). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği.
- <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/SB2019-OZET-TR-04092020.pdf>
- Uysal, A. (2015). Londra'daki Türklerde aidiyet ve mekân ilişkisi. *Coğrafya Dergisi*, (30), 61-78.
- Ünalın, Ş., (2012). *Dil ve Kültür*. Eskiyei Yayınları.
- Valdés, G. (2001). "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Düz. Joy Kreeft Peyton., Donald A. Ranard, ve Scott McGinnis. Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics. 37-77.
- Van Dam, N. (2000). *Suriye'de İktidar Mücadelesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Visonà, M. W., & Plonsky, L. (2020). Arabic as a heritage language: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 599-615.
- Wiley, T. G. (2001). "On Defining Heritage Languages and Their Speakers." *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Düz. Joy Kreeft Peyton., Donald A. Ranard, ve Scott McGinnis. Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics. 29-36.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları Ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, (134), 31-48.
- Yaylacı, F. G. (2012). Belçika'daki Türklerin dil kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-88.
- Yıldız, C., Arslan, K., Thomas, R. (2021). *İki Dillilik ve Dil Edinimi (Almanya'da Türkçe-Almanca İkidiilli Büyüyen Çocuklar Üzerinde Bir İnceleme)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, R., ve Demir, S. (2003). Milli kimliğin oluşumunda zihniyet. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8).

- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yüksel, K., & Aydemir, C. (2020). Misafirlikten Kalıcılığa: Düzce İlinde Bulunan Suriyelilerin Sosyal Uyumu. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 284-299.
- Zenginoğlu, S. (2019). Avrupa ve göç: “Tehdit” olgusuna yönelik teorik ve politik bir analiz. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(1), 42-49.



EKLER

EK-1: Veri Toplama Aracı

VERİ TOPLAMA ARACI

1.ÖĞRENCİLER İÇİN RÖPORTAJ SORULARI

1.1. GENEL BİLGİLER

1)	Kaç yaşındasın?
2)	Nerede doğdun?
3)	Türkiye'ye kaç yılında geldin? Kaç yıldır Türkiye'desin?
4)	Türkiye'ye geldiğinde kaç yaşındaydın?
5)	Türkiye'ye gelmeden önce okula gittin mi? Nerede? Kaç sene?
6)	Türkiye'de okula kaçınıcı sınıftan başladın? Sırasıyla hangi okullara gittin?

1.2 DİL TUTUMU- ARAPÇA ÖZYETERLİK

1)	Türkiye'de ya da başka bir ülkede Arapça eğitim aldın mı?
2)	Türkiye'de okula başlamadan önce Arapça bir eğitim aldın mı? Nerede? Nasıl?
3)	Şu anda Arapça aldığın ya da katıldığın dersler var mı? Nerede? Ne tür dersler?
4)	Kendini Arapça konuşurken rahat ifade edebiliyor musun? Zorlandığın oluyor mu?
5)	Kendini Arapçada güçlü ve yeterli hissediyor musun? Eksik hissettiğin zamanlar oluyor mu? Örnek verebilir misin?
6)	Arapça kitap okur musun? Ne sıklıkla?
7)	Arapça sence kolay bir dil mi?
8)	Arapça dil becerilerini nasıl değerlendirirsin? 1-Okuma- Arapça her okuduğunu rahatça anlar mısın? Yüzde kaç? 2-Yazma- Düşüncelerini Arapça rahatça yazarak ifade edebilir misin? Yüzde kaç? 3-Konuşma- Her zaman Arapça rahat bir şekilde konuşabilir misin? Yüzde kaç? 4-Dinleme- Arapça duyup dinlediğinde anlamadığın şeyler olur mu? Yüzde kaç?

1.3 DİL TUTUMU-TÜRKÇE ÖZYETERLİK

1)	Türkiye’de okula başladığında dil konusunda zorluk yaşadın mı? Nasıl?
2)	Okulda Türkçe ile ilk karşılaştığında neler hissettin? Paylaşacağın bir hikaye ya da anın var mı?
3)	Okul dışında aldığın Türkçe dersler var mı? Neler? Neden ihtiyaç duyuyorsun?
4)	Kendini Türkçe konuşurken rahat ifade edebiliyor musun? Zorlandığın oluyor mu?
5)	Kendini Türkçede güçlü ve yeterli hissediyor musun? Eksik hissettiğin zamanlar oluyor mu? Örnek verebilir misin?
6)	Türkçe kitap okur musun? Ne sıklıkla?
7)	Türkçe sence kolay bir dil mi?
8)	Türkçe konuşurken kendine güveniyor musun yoksa çekiniyor musun?
9)	Türkçeyi öğrenmiş olmak sana nasıl hissettiriyor?
10)	Türkçe dil becerilerini nasıl değerlendirirsin? 1- Okuma- Türkçe her okuduğunu rahatça anlar mısın? Yüzde kaç? 2-Yazma- Düşüncelerini Türkçe yazarak ifade edebilir misin? Yüzde kaç? 3-Konuşma- Her zaman rahatça Türkçe konuşabilir misin? Yüzde kaç? 4-Dinleme- Türkçe duyup dinlediğinde anlamadığın şeyler olur mu? Yüzde kaç?

1.4. GÜNLÜK YAŞAM DİL PRATİKLERİ

1)	Okul dışında çoğunlukla hangi dili kullanıyorsun? Türkçeyi mi Arapçayı mı?
2)	Arapçayı nerede ve kimlerle daha çok Türkçeyi nerede kimlerle daha çok kullanıyorsun?
3)	Evde daha çok Türkçe mi yoksa Arapça mı konuşuyorsun? Anne babanla kardeşlerinle?
4)	Günlük yaşamında Arapça bilmen işe yarıyor mu?
5)	Günlük yaşamında Türkçe bilmen işe yarıyor mu?

EK-1: -devam

6)	Normal hayatında metroda otobüste pazarda vs Arapça konuşurken çekiniyor musun?
7)	İnterneti ve sosyal medya hesaplarını hangi dilde kullanıyorsun?
8)	Yaz tatillerini neler yaparak değerlendirdin/değerlendiriyorsun?
9)	Yazları ya da yıl içerisinde Kuran derslerine ya da Arapça din derslerine katılıyor musun? Neden?
10)	Televizyon izlerken Türkçe mi yoksa Arapça kanallarını mı daha çok izliyorsun?

1.5. OKUL HAYATI DİL PRATİKLERİ

1)	Okulda çoğunlukla hangi dili kullanıyorsun? Türkçe mi Arapça mı? Kimlerle? Nasıl?
2)	Okulda daha çok Arapça kullanmak ister miydin?
3)	Okulda Arapça bilmen işe yarıyor mu?
4)	Okulda daha çok Arapça kullanmak ister miydin?
5)	Okuldaki Suriyeli arkadaşlarınla hangi dilde konuşuyorsun?
6)	Okul idaresiyle ya da öğretmenlerinle rahatlıkla iletişime geçip isteklerini dile getirebiliyor musun?
7)	Derslerde rahatlıkla söz alıp düşüncelerini ifade edebiliyor musun?

1.6. DİL- KÜLTÜR- AİDİYET- KİMLİK

1)	Kendini hangi dile daha yakın hissediyorsun Türkçeye mi Arapçaya mı?
2)	Kendini nereli olarak tanımlıyorsun?
3)	Arapçayı iyi biliyor olmak senin için önemli mi neden?
4)	Suriyeli ve Arap kökeninle gurur duyuyor musun?
5)	Fırsatın olsa Suriye'yi ziyaret etmek ister misin? Neden?
6)	Fırsatın olsa Suriye'de dönmek orada yaşamak ister misin?
7)	Okulda ve dışarda Türk kültürü evde Suriye kültürü içerisinde yaşıyorsun bu nasıl bir duygu?
8)	Sence iki kültür birbirine yakın mı? Nasıl?

EK-1: -devam

9)	Sen kendini hangi kültüre daha yakın hissediyorsun?
10)	Türkiye’de farklı şehirleri ziyaret ettin mi? Nerelere gitmek istersin?
11)	Türkiye’de yaşadığın için mutlu ve memnun musun?
12)	Okulda daha çok Türklerle mi yoksa Suriyelilerle mi arkadaşlık kuruyorsun? Neden?
13)	En sevdiğin şarkı ve şarkıcılar kimler? Arapça mı Türkçe mi? Neden?
14)	En sevdiğin diziler hangileri? Türkçe mi Arapça mı? Neden?
15)	Hangi dilde film izlersin? Türkçe mi, Arapça mı? Neden?
16)	Türk toplumu içerisinde Suriyeli Arap olarak tanımlandığında nasıl hissediyorsun?

1.7. DİL VE AİLE

1)	Ailen seninle hangi dili daha çok kullanıyor?
2)	Ailen seni Arapçayı bilmen konusunda teşvik ediyor mu? Neden? Neler söyleyerek?
3)	Ailenin Arapçayı unutmamanı sağlamak için uyguladığı pratikler var mı? Neler?
4)	Akrabalarla hangi dili kullanıyorsun?
5)	Ailen seni daha çok hangi dili kullanmaya teşvik ediyor? Neden?

1.8. SURIYE LEHÇESİ VE STANDART ARAPÇA

1)	Standart Arapçayı mı daha çok kullanıyorsun Suriye lehçesini mi?
2)	Standart Arapça ve Suriye lehçesi arasında ne gibi farklılıklar var sence?
3)	Senin için Standart Arapçayı bilmek mi daha önemli yoksa Suriye lehçesini mi?
4)	Standart Arapça hakkında ne düşünüyorsun?
5)	Standart Arapçayı ne sıklıkla kullanıyorsun, nerede, kiminle?
6)	Suriye lehçesini ne sıklıkla kullanıyorsun nerede, kimlerle?
7)	Suriye lehçesi diğer Arap lehçelerine göre nasıl değerlendirirsin?
8)	Sence Arapçanın bazı lehçeleri birbirinden daha üstün mü?

1.9. OKULDAKİ ARAPÇA DERSLER

1)	Okuldaki Arapça derslerinde kendini nasıl hissediyorsun?
2)	Okulda daha fazla Arapça dersi olmasını ister misin?
3)	Okuldaki Arapça destekleme kurslarını katılıyor musun? Neden?
4)	Katılmıyorsan bu kurslar nasıl olsaydı katılırdın? Bu derslerden beklentin ne?

2. AİLELER İÇİN RÖPORTAJ SORULARI

1)	Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?
2)	Anne ve baba meslekleri neler?
3)	Nerede ikamet ediyorsunuz?
4)	Kaç çocuğunuz var ve hangi okullarda eğitim aldılar-alıyorlar?
5)	İlk geldiğiniz günlerden beri çocuğunuzun eğitim hayatını ve okullarını belirlerken öncelikleriniz neler oldu?
6)	Çocuğunuzun anadilden ikinci dile geçiş süreci nasıl oldu kısaca anlatabilir misiniz? Bu konuda anlatacağınız anı-hikayeleriniz var mı?
7)	Çocuğunuzun anadilini iyi derecede bilmesi sizin için ne kadar önemli? Neden?
8)	Çocuğunuzun anadilini yeterli seviyede öğrenebilmesi için ne gibi pratiklere başvurdunuz?
9)	Çocuğunuzun anadil seviyesini nasıl değerlendirirsiniz?

3. ÖĞRETMENLER İÇİN RÖPORTAJ SORULARI

1)	Suriyeli öğrencilerinizin Türkçe dil yeterliliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2)	Öğrencilerinizin okulda akranlarıyla iletişimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3)	Öğrencilerinizin okula uyumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4)	Öğrencilerin öğretmenleriyle ve okul idaresiyle iletişimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5)	Öğrencileriniz sınıf içersine rahatlıkla söz alarak kendilerini ifade edebiliyorlar mı?

6)	Derslerde Arapça konuşma isteği ve eğilimi gösteriyorlar mı?
7)	Daha çok Suriyeli öğrencilerle mi yoksa Türk öğrencilerle mi arkadaşlık kurduklarını gözlemliyorsunuz?
8)	Suriyeli öğrencilerinizin başarı durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?



EK-2: Veri Deşifreleme Sembolleri

VERİ DEŞİFRELEME SEMBOLLERİ

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

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Münibe	ALTIPARMAK
Doğum Yeri ve Yılı		
Bildiği Yabancı Diller	Arapça	İngilizce
Düzeyi	Çok iyi	Orta
Eğitim Durumu	Başlama-Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	- 2002	Melikgazi İmam Hatip Lisesi
Lisans	- 2015	İstanbul Üniversitesi
Yüksek Lisans	2021 2024	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Doktora		
Çalıştığı Kurum/lar	Başlama - Ayrılma Yılı	Çalışılan Kurumun Adı
1. Lise ve Ortaokul Düzeyi Devlet Okulları	2016 Halen	Lise ve Ortaokul Düzeyi Devlet Okulları Arapça Öğretmeni
2.		
3.		
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar		
Katıldığı Proje ve Toplantılar		
Yayınlar:		
Diğer:		
İletişim (e-posta):		
	Tarih İmza Adı Soyadı	22/01/2024 Münibe ALTIPARMAK

