



**T.C**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SURİYELİ SIĞINMACI ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİ KAZANIMLARI  
ELDE ETME SÜRECİNDE İKİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI  
SORUNLAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Kadir DAĞLI**

**Bursa**

**2020**





**T.C**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SURİYELİ SIĞINMACI ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİ KAZANIMLARI  
ELDE ETME SÜRECİNDE İKİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI  
SORUNLAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Kadir DAĞLI**

**Danışman**

**Prof. Dr. Sedat YÜKSEL**

**Bursa**

**2020**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



**Kadir DAĞLI**

**21.07.2020**



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih:21/07/2020

Tez Başlığı: Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Matematik Dersi Kazanımları Elde Etme Sürecinde İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 143 sayfalık kısmına ilişkin, 21/07/2020 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 15'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Kadir Dağlı  
Öğrenci No : 801420011  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri  
Programı : Eğitim Programları ve Öğretim  
Statüsü :Yüksek Lisans

21/07/2020

Danışman  
Prof. Dr. Sedat Yüksel  
21/07/2020

## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Matematik Dersi Kazanımları Elde Etme Sürecinde İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

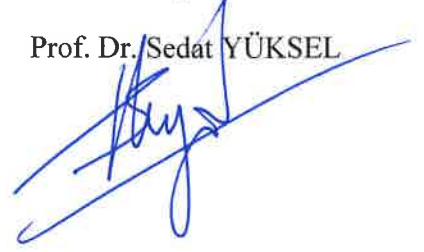


Tezi Hazırlayan

Kadir DAĞLI

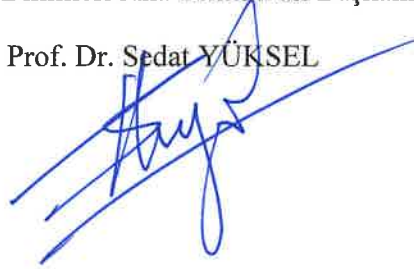
Danışman

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 801420011 numara ile kayıtlı Kadir DAĞLI'nın hazırladığı "Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Matematik Dersi Kazanımları Elde Etme Sürecinde İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı 28/08/2020 günü 11.30-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (~~başarılı/başarısız~~) olduğuna (~~oybirliği/oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye( Tez Danışmanı ve Sınav

Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üy. Şule Betül TOSUNTAŞ

Bursa Uludağ Üniversitesi

## ÖNSÖZ

Araştırmam sürecinde daima bilgisi, tecrübesi ve anlayışlılığıyla destek olarak çalışmalarımı kolaylaştıran danışman hocam Prof. Dr. Sedat YÜKSEL'e çok teşekkür ederim. Yüksek lisans ders dönemlerinde görev yaptığım okullarda programımı ayarlayarak yardımcı olan yöneticilerime ve ayrıca bu süreçte onlara ayıramadığım vakitlere rağmen anlayışları nedeniyle eşime ve kızıma minnettarım.

Kadir DAĞLI



## Özet

Yazar	: Kadir DAĞLI
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Bilim Dalı Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: xvi+131
Mezuniyet Tarihi	: 28/08/2020
Tez	: Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Matematik Dersi Kazanımları Elde Etme Sürecinde İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar
Danışmanı	: Prof. Sedat YÜKSEL

### **SURİYELİ SIĞINMACI ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİ KAZANIMLARI ELDE ETME SÜRECİNDE İKİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR**

Suriye'de çıkan iç savaş neticesinde ülkelerini terk ederek Türkiye'ye gelen sığınmacılar için geçen süreç göz önüne alındığında entegrasyon oldukça önemli hale geldi. Suriyeli sığınmacıların ülkeye entegrasyonu en az onlar için olduğu kadar Türkiye içinde önemli ve gerekli. Bu bağlamda en önemli rolü üstlenecek olan Suriyeli çocukların eğitimidir. Dili, dini, ırkı ne olursa olsun ülkemiz için zayi edilecek birey yoktur ve her bireyden her anlamda maksimum fayda elde etmek ülkemizin hedefi olmalıdır. Matematik dersinde öğrencilerin analitik ve soyut düşünme becerileri için temel teşkil ettiğini düşündüğümüz zaman mevcut tasarlanan araştırmayla sınıf öğretmenlerinin ikinci sınıf Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Matematik kazanımlarını elde etme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri göz önüne

sermek ve bu güçlükleri ortadan kaldıracak öneriler sunmak amaçlanmıştır. Araştırma doğrultusunda çokkültürlü eğitim kavramından ve farklı ülkelerdeki sığınmacı, göçmen öğrenciler için uygulanan çokkültürlü eğitim faaliyetlerinden bahsedilmiştir. Araştırma için görüşme yapılan çalışma grubu Bursa'da Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yoğun olduğu ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Bu araştırma nitel bir çalışma olup 13 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler çözümlenirken betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ikinci sınıf öğretmenleri en çok problem konularının Suriyeli sığınmacı öğrencilere öğretiminde zorlanmaktadır. Bunun nedeni olarak ise Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Türkçeye tam olarak hakim olmamalarını göstermektedirler.

***Anahtar Sözcükler:*** Göç, Suriyeli sığınmacı, sınıf öğretmenleri, çokkültürlü eğitim, matematik kazanımları

## Abstract

Author : Kadir DAĞLI  
University : Uludag University  
Field : Educational Sciences  
Branch : Curriculum and Instruction  
Degree Awarded : Master Degree  
Page Number : xvi+131  
Degree Date : 28/08/2020  
Thesis : Problems Met By Second Degree Primary  
School Teachers Obtaining Process Of  
Syrian Asylum Seekers Acquisition Of  
Mathematics  
Supervisor : Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

### **PROBLEMS MET BY SECOND DEGREE PRIMARY SCHOOL TEACHERS OBTAINING PROCESS OF SYRIAN ASYLUM SEEKERS ACQUISITION OF MATHEMATICS**

Considering the duration for the Syrian refugees coming to Turkey because of the civil war in Syria, entegrating has become significant. Entegration of Syrian refugees is at least as important and necessary for them as Turkey. The education of Syrian children should play the most significant role in this regard. There is nothing to lose for Turkey whatever their language, religion, race is. The aim of our country should be to make maximum use of every individual. Maths is base for studenst to have the ability to think analitically and abstractedly. With this research we aim to expose the difficulties that asylum seekers meet in the process of obtaining their acquisition of Mathmatics and to offer solutions to the problems. In the direction of the research we mentioned the concept of multicultural education and the

multicultural activities applied for asylum seekers in different countries. Primary school teachers who work in schools with a high concentration of asylum seekers in Bursa were chosen as a working has taken part in this research. This research is a qualitative study and interviews were made with 13 teachers. Descriptive analysis were used while analyzing the data obtained from the research. According to the research results, second grade teachers have difficulties in teaching Syrian refugee students the most problematic issues and as a result, they show that Syrian refugee students do not fully master Turkish.

***Keywords:*** Migration, Syrian asylum seekers, primary school teachers, multicultural education, acquisition of Mathmetics

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar.....	xiv
ŞEKİLLER.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
<b>2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>6</b>
2.1. Çokkültürlü Eğitim Nedir?.....	6
2.1.1. Çokkültürlü eğitimin boyutları.....	13
2.1.1.1. İçerik entegrasyonu .....	13
2.1.1.2. Bilgiyi inşa süreci.....	13
2.1.1.3. Önyargı azaltması.....	14
2.1.1.4. Eşitlikçi pedagoji.....	14
2.1.1.5. Güçlendirici bir okul kültür yapısı ve sosyal yapısı.....	14
2.1.2. Çokkültürlü eğitimin güçlü yönleri.....	16
2.1.3. Çokkültürlü eğitimin dezavantajları.....	17

2.1.4. Çok dilli eğitim çok kültürlü eğitim ilişkisi.....	18
2.2. Sığınma Amaçlı Göç.....	20
2.2.1. Mülteci kavramı.....	20
2.2.2. Entegrasyon aracı olarak eğitim.....	23
2.3. Suriye Krizi ve Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Gelişi.....	24
2.3.1. Türkiye'nin Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikaları .....	24
2.3.2. Suriyelilerin eğitim durumları.....	27
2.3.3. Türkiye'nin Suriyeli çocuklara sunduğu eğitim hizmetleri .....	28
2.3.3.1. Geçici eğitim merkezleri.....	28
2.3.3.2. Suriyeliler tarafından açılan özel okullar.....	29
2.3.3.3. Devlet okulları.....	29
2.3.4. Suriyelilerin eğitimi sürecinde yaşanan temel sorunlar.....	30
2.3.5. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin sorunları.....	34
2.4. Çokkültürlü Matematik Eğitimi.....	35
2.5. Ülkelerin Sığınmacılara Yönelik Eğitim Politikaları.....	37
2.5.1. İsveç'te sığınmacı eğitimi politikaları.....	37
2.5.2. Almanya'da sığınmacı eğitimi politikaları.....	39
2.5.3. Avusturya'da sığınmacı eğitim politikaları.....	40
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>43</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Çalışma Grubu.....	44
3.3. Veri Toplama Aracı.....	45
3.4. Verilerin Analizi.....	45
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	45

<b>4. BÖLÜM: BULGULAR.....</b>	<b>47</b>
4.1. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencileriyle İletişim Düzeyleriyle İlgili Bulgular.....	47
4.2. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Ailevi ve Sosyoekonomik Düzeyleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	50
4.3. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyumlarıyla İlgili Görüşleri.....	52
4.4. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Matematik Başarıları Hakkındaki Görüşleri.....	56
4.4.1. İkinci sınıf öğretmenlerinin “sayılar ve işlemler” ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.....	62
4.4.2. İkinci sınıf öğretmenlerinin "geometrik cisimler ve şekiller" ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.....	79
4.4.3. İkinci sınıf öğretmenlerinin "uzamsal ilişkiler" ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.....	81
4.4.4. İkinci sınıf öğretmenlerinin " ölçme" ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.....	84
4.4.5. İkinci sınıf öğretmenlerinin " veri toplama ve değerlendirme" ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.....	95
<b>5. BÖLÜM:TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>97</b>
5.1. Tartışma.....	97
5.2. Öneriler.....	106
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>109</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>120</b>

Ek 1: Öğretmen Görüşme Formu.....	120
Ek 2: İkinci Sınıf Matematik Kazanımları.....	122
Ek 3: Araştırma İzin Belgesi.....	130
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>131</b>



## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Çalışma grubu bilgileri .....	45
2. İletişim düzeyi.....	47
3. Suriyeli öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik düzeyi.....	50
4. Okul kültürüne uyum .....	52
5. Matematik başarısı.....	57
6. Sayılar ve işlemler ünitesinde yaşanan sorunlar.....	63
7. Geometrik cisimler ve şekiller ünitesinde yaşanan sorunlar.....	83
8. Uzamsal ilişkiler ünitesinde yaşanan sorunlar.....	86
9. Ölçme ünitesinde yaşanan sorunlar.....	90
10. Veri toplama ve değerlendirme ünitesinde yaşanan sorunlar.....	103

## Şekiller Listesi

*Şekil*

*Sayfa*

1. Suriyeli öğrencilerin eğitim çağına göre okullaşması.....27

## **Kısaltmalar Listesi**

ÇOÇA: İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

HRW: Uluslararası İnsan Hakları İzleme Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

## 1. Bölüm

### Giriş

#### 1.1. Problem Durumu

Arap halklarının demokrasi ve hak arayışları kapsamında verdikleri mücadelelerin genel adı olan Arap baharı ilk olarak 2010 yılında Tunus'ta başlamıştır ve domino etkisi ile birçok Arap ülkesine yayılmıştır. Bu halk hareketleri ile Tunus, Mısır, Libya, Yemen gibi Arap ülkelerinde yönetimler devrilmiştir. Suriye'de başlayan halk hareketi ile yönetim devrilmemiş ve bir iç savaş başlamıştır. Bu durum Suriye'nin istikrarsızlığa sürüklendiği bir ortam meydana getirmiştir. Sonuçta birçok Suriye vatandaşı çıkan iç savaşta ölmüş, birçoğu yaralanmış, birçoğu da ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır. Savaş mağduru Suriye vatandaşlarının göç ettiği ülkeler arasında Lübnan, Ürdün, Irak, Mısır, Avrupa ülkeleri ve Türkiye gibi ülkeler bulunmaktadır. Türkiye bünyesine Suriyeli mülteci kabul eden ülkeler arasında sayıca ilk sırada bulunmaktadır.

Türkiye'nin Suriye vatandaşlarına sağladığı güvenlik, barınma, gıda ve sağlık hizmetlerinin yanında sağladığı eğitim imkanları da hem Suriye vatandaşlarının geleceği açısından hem de Türkiye'nin kendi geleceği açısından büyük önem arz etmektedir. Öyle ki insanın eğitimi kendi geleceği açısından önemli olduğu kadar içinde yaşadığı ülkenin hatta küresel anlamda Dünyanın geleceği açısından farklı etkilerle de olsa büyük öneme sahiptir. Söz konusu durumda sığınmacı vatandaşların eğitimi olduğu için önem derecesi çok daha fazla bir hale gelmektedir. Suriyeli çocukların ülkelerini terk etmeden önceki eğitimden uzak kaldıkları dönem ve Türkiye'ye geldikleri ilk dönemlerdeki belirsizlik hali neticesindeki eğitimden uzak kaldıkları dönem bu durumu açıklamaktadır.

Mültecilerin eğitimi bireysel anlamda onlar için olduğu kadar bir anlamda sürgündeymiş gibi yaşamak durumunda kaldıkları ulus devletlerin mevcut istikrarının devamı, kaçarak kurtuldukları toplumların gelecekteki yeniden inşası ve bu sayede küresel anlamda

ekonomik ve politik istikrarın yeniden tesisini sağlama açısından önemlidir (Collier, 2007).

Mülteci öğrenciler buldukları ülkenin okullarında kendi kültürlerinden farklı bir kültür ile karşı karşıya kalmak durumundadırlar. Kendi kültürlerinden farklı bir kültür öğrenmek durumunda olan mülteci öğrenciler zor bir durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu süreçte mülteci öğrenciler her iki kültürü de öğrenmek durumundadırlar. Bu noktada başarısızlığa uğrayan öğrenciler ne içerisinde yaşadığı kültürü öğrenip adapte olabilirler ne de kendi kültürlerini devam ettirebilirler (Brilliant, 2000). Bu noktada mülteci eğitiminin önemi oldukça fazla ortaya çıkmaktadır.

Tadesse, Hoot ve Watson-Thompson'a (2009) göre kişisel güvenliklerinin tehlikede olması neticesinde ülkelerini terk edip farklı bir ülkede yaşama mecburiyetinde kalan, sığındıkları bu ülkelerde sığındıkları an itibarıyla ev ve iş imkanları bulunmayan mülteciler için en önemli fırsat yerel dili öğrenmektir. Onun için yeni coğrafyaya ve kültüre alışmanın en önemli görev alanı dil öğrenme haline gelmektedir. Bu noktada özellikle mülteci çocuklarla yerel insanlar arasında birleşmeyi sağlayacak olan okullardır.

Farklı ana dilden olan Suriyeli vatandaşların entegrasyonu kendileri ve Türkiye açısından oldukça gereklidir. Bu noktada Suriyeli sığınmacıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları entegrasyon açısından en önemli boyutu oluşturmaktadır. Bunu sağlamada şüphesiz ki eğitimin rolü oldukça fazladır.

Sınırlı olan ülke kaynaklarını en verimli şekilde kullanabilmek bir ülkenin geleceği açısından çok değerlidir. Böyle bakıldığı zaman insan kaynağı özellikle tüketme özelliğine karşılık üretme özelliği en potansiyelli hale getirilerek insan kaynağından olabildiğince en verimli şekilde faydalanılabilir. Suriyeli sığınmacıların ülke kaynaklarına zararının tartışıldığı bir ortamda eğitimin en verimli hali ile bu potansiyel insan kaynağının ülke açısından faydalı hale getirilebilmesi çok büyük meseledir.

Ülkelerin geleceği açısından içinde bulunulan çağ itibarıyla pozitif bilimlere endeksli sanayileşmenin önemi giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır. Nitekim geleceğin alanlarının dayandığı disiplinler üst düzey düşünme becerileri olan soyut düşünme becerileri, mantıksal-matematiksel düşünme becerileri, analitik düşünme becerileri, merak etme, sorgulama, araştırma gibi becerilerdir. Bu açıdan Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye entegrasyonunu en hızlı sağlayacak dil eğitiminin yanında potansiyel insan kaynağından Türkiye'nin en verimli şekilde faydalanmasına sağlayacak olan diğer eğitici disiplinler başta da matematik ve fen bilimleri gibi alanlardır.

Toplumun sadece okuma yazma aritmetik bilmesi yeterli olmamalı, herkes matematik okuryazarı olmalı. Yani tüm insanlar Matematikte güçlendirilmeli ve insanların pozitif bilimler, teknoloji alanında atılımlar yapma eğiliminde olan eleştirel düşünceye sahip, yaratıcı bireyler olmaları amaç edinilmelidir (Ersoy, 1997). Işık, Çiltaş ve Bekdemir'e (2008) göre günlük hayat içerisinde ihtiyaç duyulan sayma, zaman bilgisi, alışveriş hesaplamaları, grafikler, şemalar, dört işlem becerileri matematiksel becerilerdir. Bu beceriler herkes için öğrenilmesi gereken temel matematik okuryazarlığı olmakla birlikte toplumun gelişmişliğinin bir göstergesi olan bilgisayar, elektronik gibi mühendislik bölümleri içinde matematik olmazsa olmaz gereklilikte bir alandır. Meseleye böyle bakıldığı zaman matematik öğretiminin önemi fazlasıyla ortaya çıkmaktadır. Bir ülkenin gelişmişliği o ülkenin eğitim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bu noktada matematikte bireysel anlamda olduğu kadar toplum açısından da bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin hayat boyu kullanılması oldukça önemli bir yere sahiptir.

Matematik bilmek günlük hayat içerisinde problem çözmede, karar almada destekleyici ve güçlendirici bir etkisi olmakla birlikte toplumsal anlamda istatistik ve mühendislik gelişmişliği noktasında matematiksel yeterlilik üretken bir geleceğe kapı açarken bu noktadaki eksiklik bu kapının kapalı kalmasına neden olur (Roohi, 2007).

Dil dezavantajının tersine matematiğin evrensel bir yönünün olmasıyla Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okullarda kendilerini ifade edebilecekleri, potansiyellerini yansıtabilecekleri bir ortam sunması onların kendilerini gerçekleştirmelerine destek sağlayarak mutlu, özgüvene sahip, faydalı sığınmacı vatandaşlar olarak toplumda yer edinmelerine olanak sağlayacaktır.

Üst sınıflarda önemi daha da hissedilecek olan matematiksel üst düzey düşünme becerilerinin oluşumu ve gelişimi için alt sınıf düzeylerindeki temel matematik eğitiminin önemi oldukça fazla olup öğrencilerin matematik dersine yönelik geliştirecekleri tutum açısından da ileride oluşabilecek önyargılara karşı bir mücadelenin başlangıcı alt sınıf düzeylerindeki matematik eğitimidir. Sığınmacı eğitimi ve matematik eğitiminin önemi doğrultusunda Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik kazanımlarını elde etme sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Mevcut çalışmanın amacı ilkokul ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik kazanımlarını edinme sürecinde yaşadıkları sorunların neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İkinci sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilerle iletişimde yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. İkinci sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilere "sayılar ve işlemler" ünitesi öğretiminde yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. İkinci sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilere " geometrik cisimler ve şekiller" ünitesi öğretiminde yaşadığı sorunlar nelerdir?
4. İkinci sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilere "uzamsal ilişkiler" ünitesi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

5. İkinci sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilere "ölçme" ünitesi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir.

6. İkinci sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilere "veri toplama ve değerlendirme" ünitesi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

### **1.3. Önem**

Yoğun Suriyeli göçüne maruz kalan Türkiye için Suriyelilerin entegrasyonu fazlasıyla önemli bir konudur. Özellikle genç kuşak Suriyeli sığınmacıların entegrasyonu için eğitim en önemli boyutu oluşturmaktadır. Eğitim noktasında temel okuma yazma becerilerinin yanı sıra temel matematiksel beceriler de Suriyeli sığınmacıların günlük hayata uyumu açısından oldukça önemli ve gereklidir. Mevcut çalışma ilkokul ikinci sınıf öğretmenlerinin matematik kazanımlarını Suriyeli sığınmacı öğrencilere edindirme sürecinde yaşadıkları sorunları bize aktaracak ve ortaya çıkan sonuçlarla durumun iyileştirilmesi noktasında yol gösterici olacaktır.

### **1.4.Varsayımlar**

1.Öğretmenler görüşme sorularına samimi cevaplarını yansıtmışlardır.

2.Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın bulguları 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa'da görev yapıp araştırmaya katılan ilkokul ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.



## 2. Bölüm

### Kavramsal Çerçeve

#### 2.1. Çok Kültürlü Eğitim Nedir?

Çok kültürlü eğitim ABD'de 1960'lı yıllarda siyahlar ve beyazlar arasındaki ayrımcılığın yoğun olduğu hatta siyah ve beyazların aynı okula bile gidemediği bir dönemde toplumdaki bu adaletsizliği gidermek siyah ve beyazların eşit bir şekilde eğitim hakkından yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Ramsey, 2008). Bu tür kültürel ve etnik çekişmeler tarih boyunca Dünyanın birçok farklı noktasında yaşanmış olmasıyla beraber bahsi geçen dönemle birlikte çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmaya başlamış ve üzerine koyarak devam etmiştir.

Çokkültürlü eğitimin net bir tanımı olmamakla birlikte çokkültürlü eğitimin özellikleriyle ilgili açıklamalar bizim çokkültürlü eğitimle ilgili zihnimizde bir şablon oluşmasını sağlamaktadır. Örneğin; çok kültürlü eğitim farklı etnik kökenlerden, sosyal sınıflardan ve kültürel gruplardan öğrencilerin eşit eğitim fırsatları yakalayarak demokratik topluma etkin katılım göstermelerini sağlar. Çok kültürlü eğitim kavramı ırk, etnik yapı, dil, cinsiyet yönelimi, yaş, engellilik, cinsel tercih ve diğer kültürel farklılıklar noktasında bir duyarlılık oluşturulmasını gerekli görür (Banks, 2013). Yani çokkültürlü eğitimin bireysel ve toplumsal farklılıklar noktasında duyarlı ve destekleyici bir eğitim olduğu söylenebilir.

Çok kültürlü eğitime göre kaliteli bir eğitim kültürel baskılardan arınık olmalıdır. Etkili eğitim öğrenciler arasında kültürel, etnik, cinsiyet gibi farklılıklara değil bireysel farklılıklara dikkat eder. Çok kültürlü eğitim geleneksel eğitimin yapamadığı farklı ırklardan, kültürel yapılardan ya da farklı inançlardan olan öğrencilerin başarısını artırmak gibi bir misyonu vardır. Bu ise bir paradigma değişimi gerektirir. Geleneksel eğitimin farklı özelliklerden öğrencileri başarılı kılmada eksik kalan yönlerinden biri yetersizlik sendromudur. Birçok öğretmen baskın kültürden olmayan öğrencilerin başarısızlıklarını bu

öğrencilerin baskın kültürden olan öğrencilerin sahip oldukları imkanlara sahip olmamalarına bağlar. Çok kültürlü eğitim sosyoloji, psikoloji ve ekonominin avantajlı yönlerini bazı esaslara göre eğitim için buluşturur. Ortak beklentileri, kabulleri göz önünde bulundurarak çoğulculuk ve kültürel çeşitliliği eğitim sisteminin bir parçası haline getirmek çokkültürlü eğitimin gayesidir (Gay, 2014). Herkes için olan çok kültürlü eğitim eleştirel pedagoji ve sosyal adalete dayanır. Çokkültürlü eğitim müfredatında ırkçılık karşıtlığı kapsamlı bir şekilde öne çıkar (Nieto, 1994). Bu ifadeler doğrultusunda çokkültürlü eğitimin klasik anlayışın dışına çıkarak baskın kültürel ya da bireysel özelliklerin etkisine rağmen azınlığı oluşturan toplumsal ve bireysel özelliklere dezavantajlarına karşılık eşit eğitim imkanları elde etmelerini sağlamaya çalıştığı söylenebilir.

Dünyayı sadece kendi bakış açılarından anlamaya çalışan bireyler bu açıdan eksik kalırlar ve kültürel, etnik anlamda sınırlanırlar. Bireyler kendi kültürlerini ancak başka kültürlerin penceresinden gördükleri zaman tam anlamıyla anlayabilirler. Bu anlamda çok kültürlü eğitim bireyin kendi kültürünü başka kültürlerin penceresinden bakarak anlamalarını sağlamaktadır. Farklı ırklardan öğrencilerin kültürlerinin öğretmenler tarafından doğru algılanmayışı ve bu öğrencilerin okullarda yaşadığı olumsuz tecrübeler onların çağın gerektirdiği becerileri kazanamamalarına neden olmaktadır. Çok kültürlü eğitimin temel amaçlarından birisi hakim kültür ve diğer kültürler içerisinde bütün öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Çok kültürlü eğitimin diğer bir temel amacı etnik grupların kendi benzersiz fiziksel ve kültürel özellikleri nedeniyle yaşadıkları ayrımcılığı en aza indirmektir. Farklı etnik gruplardan öğrenciler hakim kültürün kurumları içerisinde kendi etnik özelliklerini yok sayabilir ve ayrımcılığı azaltmak adına inkar edebilirler (Banks, 2013).

Daha öncede belirtildiği gibi çokkültürlü eğitimin kesin, net bir tanımı olmamakla birlikte literatürde çokkültürlü eğitimin özellikleri boyutundaki ifadelerle bakıldığında

çokkültürlü eğitimin bireysel ve toplumsal farklılıklar noktasında hakim kültüre karşılık göz ardı edilen kesimlere eğitim noktasında fırsat eşitliği sağlamayı amaç edindiğini söyleyebiliriz. Çokkültürlü eğitim bireysel ve toplumsal farklılıkları zenginlik olarak görmekte olup hakim kültür açısından bu doğrultuda empatiyi yöntem olarak sunup farklılıkları eğitim noktasında toplumun çimentosu haline getirmeyi amaç edinmektedir. Çokkültürlü eğitim toplumun genelinden ayrışan kesimin farklılıklarını öncelikle kendilerinin kabul etmesini ve özgüven problemini aşmasını sağlayıp sonrasında toplumun geri kalanının bu noktada bu kesime empatiyle yaklaşmasını sağlamak istemektedir.

Nieto' ya (1996) göre çok kültürlü eğitimin temel özellikleri şunlardır:

- Çok kültürlü eğitim ırkçılık karşıtıdır.
- Çok kültürlü eğitim temel eğitimidir.
- Çok kültürlü eğitim tüm öğrenciler içindir.
- Çok kültürlü eğitim yayılmacıdır.
- Çok kültürlü eğitim sosyal adalet sağlar.
- Çok kültürlü eğitim bir süreçtir.
- Çok kültürlü eğitimin eleştirel pedagoji yönü vardır.

Leeman (2003) çok kültürlü eğitimin özelliklerini şöyle ifade etmektedir:

- Öğretmenlerin kendi arasında, öğrencilerin kendi arasında ve öğretmenlerin öğrencilerle karşılıklı güven ortamını katılımcı bir şekilde tesis etmelerini sağlar.
- Tartışmalı durumları çözüme kavuşturmak için öğrencilere demokratik ve adaletli bir ortam oluşturur.
- Okulda öğrenciyi merkeze alarak ve öğrenciler arasındaki sosyal yapıyı güçlendirir.
- Farklı kültürel grupları bir araya getirir.

- Kùltürler arası etkileşimi sağlar.
- Farklı kültürel grupların işbirlikli öğrenmesini sağlar.
- Okulların her türlü ayrımcılığı kaldırmasını sağlar (akt. Damgacı, 2013).

Leeman çokkùltürlü eğitim ile ilgili açıklamalarında çokkùltürlü eğitimin demokrasiye vurgu yapan bölümünü ön plana çıkarmıştır ve çokkùltürlü eğitimin farklı kültürler arasında köprü vazifesi görmesine değinmiştir.

Gay (1994) çok kültürlü eğitimin özelliklerini şu şekilde ifade eder:

- Hümanistik sosyal dönüşüm
- Okulların farklılıkları nedeniyle yaptığı yanlışların giderilmesi
- İnsanlığın ilerlemesi adına farklı kültürel toplulukların katkısını anlama
- Hümanistik kuram ile daha iyi anlama
- Eğitimi anlayış, bilgi ve değerlere göre yeniden dizayn etme
- Herkes için eğitim
- Eğitimde fırsat eşitliği
- Eğitimde değişim
- Farklı kültürel değerleri önemseme
- Kültürel farklılıklar bulunan öğrencileri birleştirme
- Eğitim için demokrasi, adalet, eşitlik

Banks ve Banks (2009) çok kültürlü eğitimin özelliklerini şöyle ifade etmiştir:

- Eğitim kurumlarının farklı etnik kökenden öğrencilerin başarılı olmasını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesini sağlama
- Demokratik topluma katılımcı birey özelliklerini geliştirme
- Öğrencilerin olumlu kişilik geliştirerek eleştirel düşünürken empati yapabilmelerini sağlamak

Çokkültürlü eğitimin özelliklerine genel olarak bakıldığında çokkültürlü eğitimin bireylerin farklılıklarına rağmen ve bu farklılıkları zenginlik olarak görerek demokratik, katılımcı, hümanistik bir eğitim ortamı sağlamayı amaçladığı söylenebilir. Bunu yaparken bireylerin birbirine empatiyle yaklaşmasına, eleştirel düşünmesine, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında güven ortamı oluşmasına, farklı olanın kendini değerli hissedip özgüveninin yükselmesine yardımcı olur.

Çokkültürlü eğitimin özelliklerinden sonra çokkültürlü eğitimin amaçlarına bakılarak daha fazla fikir sahibi olunabilir. Örneğin; Demir'e (2012) göre çokkültürlü eğitimin temel amaçları şu maddelerle ifade edilebilir:

- Öğrencilerin kendilerinden farklı kültürel özellikleri olan insanlarla, onları anlayarak bir arada yaşayabilmeyi öğrenebilmeleri
- Farklı kültürel özellikteki öğrencilerin onlar için önemli olan içerik ve etkinlikleri kullanarak onların okuma, yazma, matematik becerileri, problem çözme, kritik düşünme becerilerinin daha etkin bir şekilde kazandırılmasını sağlamak
- Toplumdaki bireylerin kendi kültürlerinden başka kültürlerin de olduğunu farkına vararak onlara saygı duymayı öğrenmesi
- Öğretim programları dışında tutulan farklı etnik grupların tarihleri ve varlıkları hakkında öğrencileri bilgilendirme
- Farklı kültürel gruplarla ilgili mevcut eğitim programında kullanılan yanlış ve taraflı ifadelerin doğruları ile değiştirilmesini sağlama
- Farklı kültürdeki bireylerin kendi kültürlerini anlamasını ve olumlu, kendileri ile barışık kimlik oluşturmalarını sağlama
- Bireyler arasında kültürel farkındalığı sağlama
- Bireylerin çok yönlü bakış açısı edinmelerini sağlama

- Demokratik katılımcı toplum oluşturma
- Bireylerin önyargıları yıkarak her türlü ayrımcılığın karşısında durabilmesini sağlama

Banks (1994) çok kültürlü eğitimin amaçlarını şöyle ifade eder:

- Farklı etnik gruplardan cinsiyetlerden sosyolojik yapılardan öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak
- Toplumda sadece farklı özellikteki öğrencilere değil bütün öğrencilere yardım etmek

Gay'e (2014) göre çok kültürlü eğitimin temel amaçları şu şekildedir:

- Eşitlikçi bir eğitim
- Değerleri ifade etme
- Çok kültürlü sosyal yapı
- Temel yeteneklerin edinilmesi
- Kültürel ve etnik okuryazarlık
- Kişisel gelişim

Davidman ve Davidman (1997) çok kültürlü eğitimin amaçlarını şöyle ifade etmişlerdir:

- Öğrencinin potansiyelini yansıtması
- Öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme
- Öğrenme faaliyetlerinin temeline öğrencinin deneyimlerini getirerek onların kendi öğrenmelerinin aktif üyeleri olmalarını sağlama
- Farklı öğrenme stillerine uyum sağlama
- Toplam bilgiye katkı sağlayan farklı grupları takdir etme
- Farklı insan topluluklarına olumlu bakış
- Okul ve toplum için iyi vatandaş olma

- Bilgiyi farklı açılardan değerlendirebilme
- Etnik ve ulusal kimlik oluşturma
- Öğrencilerin günlük hayatlarını sürdürebilecekleri kararları verebilmelerini sağlama

Çokkültürlü eğitimin amaçlarına bakıldığında çokkültürlü eğitimin kültürlerarası saygı, farklı kültürlerin birlikte sorunsuz yaşayabilmeleri, farklı kültürlerden öğrencilerin temel becerileri edinmeleri, bu bireylerin kendi kültürleriyle ilgili olumlu benlik geliştirmelerini sağlama, demokratik katılımcı bir toplum gibi amaçları olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü eğitimde öğretmenin özelliklerine bakılırsa; çokkültürlü eğitim duyarlılığı olan öğretmen önem kazanmaktadır. Banks (2005a) çok kültürlü öğretmen özelliklerini şu şekilde sıralar:

- Öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı duyarak katılımcı bir öğrenme ortamı hazırlar.
- Bütün öğrencilere fırsat eşitliği sunar.
- Kendi önyargılarını bilir ve aşmaya çalışır.

Gay (1994) çok kültürlü öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde ifade eder:

- Öğretmenlerin etnik dil, din, cinsiyet gibi ayrımcılıklardan uzak durması
- Kültürel farklılıkları zenginlik kabul edip sınıf ortamına yansıtabilmesi
- İşbirlikli öğrenme ile farklı kültürleri bir noktada buluşturabilme

Bu ifadeler ışığında çokkültürlü eğitim duyarlılığına sahip bir öğretmen farklı kültürlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamında hakim kültürden olmayan öğrencilerine yönelik adil, eşit katılım hakkının bulunduğu, onlara karşı empatiyle yaklaşıldığı, onlara değerli olduklarının hissettirildiği bir eğitim-öğretim ortamı sunmakla sorumludur.

**2.1.1. Çok kültürlü eğitimin boyutları.** Çok kültürlü eğitim çok boyutludur fakat eğitimciler genellikle bir boyutuna odaklanır. Bazı öğretmenler çok kültürlü eğitimin etnik gruplar ile alakalı içeriklerin ya da etnik grupların özel gün ya da bayramlarının müfredata eklenmesi olarak görür ancak çok kültürlü eğitimin farklı boyutları vardır (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, önyargı azaltması, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici okul kültür ve sosyal yapısı boyutları vardır ve bu boyutlar çokkültürlü eğitim konusunda daha teknik bilgiler elde etmemizi sağlayabilir.

**2.1.1.1. İçerik entegrasyonu.** İçerik entegrasyonu öğretmenlerin konuları açıklarken kullandığı fikirleri, genellemeleri farklı etnik gruplar için bu grupların kültürel özellikleri ile ilgili örneklerle ve bilgilerle sunmasıdır. Çoğu eleştirmen çok kültürlü eğitimi sadece bir içerik entegrasyonu olarak görür. Bu dar bir bakış açıdır ve bu görüş birçok matematik ve fen bilimleri gibi sayısal ders öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimin kendileri ile ilgili olmadığını düşünmelerine neden olur (Banks, 2013).

İçerik entegrasyonu ile eğitimcilerin günlük ders anlatım süreçleri içerisinde farklı etnik kökenlerin ve kültürlerin özelliklerini derse entegre etmesi ifade edilmektedir (Aydın & Kaya, 2014).

**2.1.1.2. Bilgiyi inşa süreci.** Bilgiyi inşa süreci toplum bilimcilerinin, davranış bilimcilerinin ve doğa bilimcilerinin bilgiyi oluşturma sürecinde kültürel etkenlerin, bakış açılarının ve önyargıların nasıl etki ettiği noktasında görüşlerini ifade eder. Bilgi inşa süreci ile ilgilenen yazarlar araştırmacılar bu sürece bireyin cinsiyetinin, etnik kimliğinin nasıl etki ettiğini araştırırlar. Bu uzmanlar bilgi inşa sürecinde kişilerin insani değerlerinin, değer yargılarının araştırılması, incelenmesi ve tartışılması gerektiğini ifade ederler (Banks, 2013).

Bilgi inşa süreci ile ifade edilen kültürel farklılıkların öğrencilere nasıl yansıtılacağı ve hangi etkenlerin kültürel farklılıkları nasıl şekillendireceğidir (Aydın & Kaya, 2014).



**2.1.1.3. Önyargı azaltması.** Çok kültürlü eğitim doğrultusunda önyargı azaltması için yapılacak ilk faydalı iş önyargı tutum ve inançlarının doğasını anlamaktır. Bir gruba yönelik olan olumsuz sosyal tutum nedeniyle kişiye sosyal grup içerisinde uygulanan kötü muamele ona karşı olan önyargıyı gösterir. Bu olumsuz tutumlara neden olan grup kategorileri ırk, sosyal sınıf, cinsiyet, dil, yaş, yetenek ve etnik köken olabilir (Stephan & Vogt, 2004).

Önyargı azaltması ile ifade edilen farklı kültürlerden ve etnik kökenlerden öğrencilere karşı yapılabilen ayrımcılığın nedenleri ve bunların nasıl azaltılabileceğidir (Aydın & Kaya, 2014).

**2.1.1.4. Eşitlikçi pedagoji.** Eşitlikçi pedagoji ile ifade edilen eğitimcilerin farklı kültürlerden ve ırklardan öğrenciler için uygulayacağı öğretim yöntemlerinin öğretim planları ile uyumlu hale getirilmesidir (Aydın & Kaya, 2014).

Eşitlikçi pedagoji farklı etnik yapılardan ve kültürlerden öğrencilere akademik kazanımları edindirmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını ifade eder (Banks, 2013).

Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim teknikleri ve işbirlikli öğretim teknikleri kullanmak farklı sınıf ve etnik gruplardan öğrencilerin eğitimlerinde oldukça etkilidir (Mahiri, 2004). Öğretmenler akademik kazanımları edindirmede başarı miktarını bütün sosyal sınıflar için artırmak istiyorlarsa öğrenmenin sosyal ve kültürel bağlamını bilmelidirler (Lee, 2007). Başarılı öğretmenler öğrencilerinin etnik geçmişlerini bilirler ve bunu öğretme materyallerinde kullanabilirler (Gay, 2000).

Araştırmalara göre öğretmenler öğretim tekniklerini farklı etnik kökenlerden öğrencilerin özellikleri ile zenginleştirdikleri zaman bu öğrencilerin derse katılımları ve ders başarıları artmaktadır (Banks, 2013).

**2.1.1.5. Güçlendirici bir okul kültür yapısı ve sosyal yapısı.** Çok kültürlü eğitim ile okulun bulunduğu çevre ile arasındaki uyumu sağlamaya yönelik çalışmaları ifade eder.

Çevre kaynaklı önyargı ve ayrımcılığın nasıl giderilebileceği üzerinde durur. Güçlendirici bir okul kültür ve sosyal yapısı farklı etnik kültür veya sosyal sınıflardan öğrencilerin okul içerisinde eğitim adına eşit fırsatlar edinmesi için okul kültür ve organizasyonunun yeniden yapılandırılmasını ifade eder. Bunu sağlamak adına okul değişimin bir parçası haline gelmelidir. Okullarda farklı etnik köken ve sosyal sınıflardan öğrencilerin aynı anda öğrenebileceği bir standart oluşturulmalı ve bu ortam güçlendirilebilmelidir (Banks, 2013).

Banks (2013) çok kültürlü okulun sekiz özelliğini şu şekilde ifade etmektedir:

- Resmi müfredat farklı etnik grupların özelliklerini yansıtır.
- Öğretmenlerin öğretim tarzı farklı etnik gruplardan öğrencilerin kültürlerine, güdülenme tarzlarına uygundur.
- Eğitimciler öğrencilerin ana dillerine saygı duyar.
- Okul gösteri ve kutlamalarında farklı etnik grupların kültürel özellikleri yansıtılır.
- Okuldaki ölçme-değerlendirme faaliyetleri kültürel anlamda hassastır ve farklı kültürlerden öğrencilerin bu sebeple elimine olmalarına engel olur.
- Okul kültürü ve gizli müfredat farklı etnik grupların özelliklerini yansıtır.
- Okul danışmanları ve öğretmenlerin farklı etnik gruplardan öğrenciler için beklentileri yüksektir ve onlara iyi bir kariyer sağlamak için çalışırlar.
- Öğretmen ve okul yöneticileri tüm farklı etnik gruplara karşı olumlu tutumdadırlar, onlara karşı pozitif ilgi sergilerler.

Çokkültürlü eğitimin boyutları; farklı kültürlerle müfredatların uyumu, bilginin yapılandırılmasında farklı kültürel özelliklerin etkisi, farklı kültürlere karşı önyargının önlenmesi, farklı kültürler için öğretim yöntem ve teknikleri, çokkültürlü eğitim duyarlılığı bulunan bir okulun yapısı olarak özetlenebilir.

**2.1.2. Çok kültürlü eğitimin güçlü yönleri.** Çok kültürlü eğitimle ilgili büyük önyargılar bulunmaktadır. Çok kültürlü eğitim genel olarak etnik ya da dini ayrılıklarla ilgili eğitim yaklaşımı olarak görülmektedir. Hatta çok kültürlü eğitim Amerika'daki Afrika kökenliler, Hispanikler ya da kadınlar, fakirler diğer azınlık gruplarla ilgili bir eğitim şekli olarak görülmektedir. Ancak çokkültürlü eğitim kültürel farklılıkların birçok boyutuyla alakalıdır (Glazer, 1997). Çokkültürlü eğitime yönelik bütün önyargılara rağmen Ameny-Dixon (2004) çokkültürlü eğitimin güçlü yönlerini şu maddelerle ifade eder:

- Çokkültürlü eğitimin insanlar arasında oluşturduğu ahlaki iklim bilişsel ve manevi gelişimlerinin verimliliğini artırır.
- Çok kültürlü eğitim yaratıcı problem çözme becerilerini artırır
- Çok kültürlü eğitim öğrencilerin birbirlerine karşı saygı, takdir, eşitlik taahhütlerini daha fazla yerine getirmelerini sağlar.
- Farklı bireyler arasındaki önyargıyı azaltır.
- Farklı kültürlerin zenginliği ile toplumun yeniden canlanmasını sağlar.
- Bireylerin Dünya'ya daha geniş bir bakış açısıyla bakmasını sağlar.

Çok kültürlü eğitim savunularına göre çok kültürlü eğitim kültürel çeşitliliğin gelişimini sağlar ve kültürel çeşitliliğin olumlu yönlerini sınıf ortamına taşır (Grant, 1995). Aydın (2013) ise çok kültürlü eğitimin olumlu yönlerini şu şekilde ifade eder:

- Önyargı ve ırkçılığı ortadan kaldırmaya yardımcı olur. Birçok uzmana göre farklı etnik gruplara karşı olumsuz tutum toplumsal birlikteliğe, fikir birliğine ve kültürel çeşitliliğin gelişmesine engel olmaktadır. Fakat bu durum müfredat birlikteliği ve sosyal faaliyetlerle, öğrencilerin yaşayabileceği korku ve engeller kaldırılarak ortadan kaldırılabilir.

- Farklılıkların toplum içerisinde uyumunu sağlar. Toplum içerisindeki çeşitlilik birbirini kabullendiği zaman ayrımcılık yok olur. Bu doğrultuda çok kültürlü eğitim kültürlerin uyumunu sağlayabilir.
- Toplumsal cehaletin azalmasını sağlayabilir. Araştırmalar toplumda baskın etnik köken dışındaki farklı etnik kökenden öğrencilerin fakir, okula soğuk bakan, potansiyellerini yansıtamamış öğrenciler olduklarını göstermektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler kendilerini bu duruma hazırlamalıdır. Toplumsal cehaletin ve okuldan kopuşların azalması çok kültürlü eğitimin faydalarından sayılabilir.
- Gruplar arasında hoşgörüyü tesis eder. Çok kültürlü eğitim farklı etnik kökenden öğrencilerin birbirlerinin kültürlerini anlamasını sağlayarak farklı kültürlerin birbirine uyumunu tesis eder.
- Kültürel engelleri kaldırır. Çok kültürlü eğitim farklı kültürlerden öğrencilere eşit fırsatlar sunar. Farklı kültürlerden öğrencilerin empati yapmasını birbirleri ile doğru iletişim kurma ve müzakere etmelerini sağlar bu durumda medeni bir toplumun oluşmasına zemin hazırlar.

Çokkültürlü eğitimin güçlü yönleri özetlenecek olursa; farklı özellikteki bireyler ve toplumlar arasında sağlıklı ilişkiler, hakim kültür dışında kalan kesimin bireysel becerilerinin geliştirilmesi, bireylere demokratik davranışlar kazandırma olarak ifade edilebilir.

**2.1.3. Çokkültürlü eğitimin dezavantajları.** Çok kültürlü eğitime karşı çıkanlar çok kültürlü eğitimin ortaya çıkardığı sorunlara dikkat çekmek istemektedirler. Çok kültürlü eğitimin zayıf yönlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (akt. Aydın & Kaya, 2014).

- Çok kültürlü eğitim için en çok eleştirilen nokta herkes tarafından uzlaşılmış net bir tanımının olmamasıdır. Üzerinde en çok durulan tanım Banks'in ifade ettiği çok kültürlü eğitimin bir reform hareketi ve süreç olduğudur. Bu tanım

insanlara kendilerine göre çok kültürlü eğitimi tanımlama ve yorumlama fırsatı vermekte ve zafiyet oluşturmaktadır (Banks, 2013).

- Genel görüş çok kültürlü eğitimin ırk ve etnisite üzerinde durduğu ve diğer sosyal sınıf gibi farklılıkları ihmal ettiği (Furman, 2008).
- Yapılan araştırmalara göre öğretmenler çok kültürlü eğitimin etkililiğine inanmamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler çok kültürlü eğitim noktasında çalıştıkları kurumlardan destek alamadıklarını ifade etmektedirler (Aydın, 2013).
- Çok kültürlülüğün çok fazla ön plana çıkarılması öğrencilerde fazlaca farkındalık oluşturmaktadır. Birden fazla etnik kimlik taşıyan bireyler bu ön plana çıkarma ile beraber alt kimlikleri baskın hale gelip yaygın kültürden uzaklaşma durumunda olabilirler. Bu durum milli birlik ve toplumsal bütünlük açısından zaaf oluşturabilir (Glazer,1997).
- Çokkültürlülük özünde bir kültürün diğerinden üstün olmadığını vurgulasa da farklı kültürleri göz önüne getirmesi bireylerin kültürler arasında kıyas yapmasına ve kendi kültürlerini üstün görmelerine neden olabilir (D'Souza, 1995).

Çok kültürlü eğitime karşı görüşler olsa da çok kültürlü müfredat anlamında özellikle Amerika Birleşik Devletleri önemli işler yapmıştır. Çok kültürlü eğitimin zayıf yönleri dikkate alınsa bile ülkelerdeki toplumsal düzen ve birlik açısından çok kültürlü eğitim büyük öneme sahiptir (Damgacı & Aydın, 2013).

**2.1.4. Çok dilli eğitim çokkültürlü eğitim ilişkisi.** Birçok uzmana göre çok dilli eğitimin çocukların gelişimi için çok önemli bir yeri var. Bu yüzden ülkeler toplumun bu ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Çok dilli eğitim verimli bir eğitimin yapı

taşlarındandır. Çok dilli eğitim yüzyıllardır var olmasına rağmen üzerindeki ilgi ve tartışmalar giderek artmıştır (Aydın, 2013).

Dünyada farklı çok dilli eğitim uzmanları kıtalardaki kültürel ve dinsel çeşitliliğin artması nedeniyle çok dilli eğitime olan ihtiyacın giderek daha da fazla arttığını söylemektedirler. Çok dilli eğitimle ilgili birçok araştırmada toplumların ve insanların kimlik gelişimine çok dilli eğitimin çok önemli katkılarının olduğu ifade edilmektedir. Kişilerarası ve toplumsal ilişkilerin sağlıklı ilerlemesi için çok dilli eğitim ön şarttır (Lopez, 2005). Schulter (2004) çok dilli eğitimin tüm çocukların barış içerisinde yaşayıp farklı kültürlere karşı saygı duyabilmelerini sağlayabilmek için önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir.

Çok kültürlü toplumlarda bireyler öncelikle ana dillerini geliştirerek duygularını, düşüncelerini, yaşadıklarını, deneyimlerini ana dillerinde ifade etmeye çalışırlar. Dünyayı ana dillerinde tanımaya çalışırlar. Ancak ana dillerini tam anlamı ile öğrenemeyip farklı bir dil öğrenmeye çalışan bireylerin durumunu ifade etmesi gerçekten çok zordur. Dil bilimcilere göre bireyin başlangıçta kendi ana dilini iyi bir şekilde öğrenmesi onun ilerleyen okul hayatında farklı bir dille aldığı eğitimde başarılı olmasını sağlar (Ergil, 1995).

Erden'e (2013) göre çocukların kimliklerini bulma sürecinin başlangıcında aileleriyle geçirdikleri süreç ilk rolü oynar. Böylelikle hayatı anlama ile ana dilleri arasında önemli bir bağlantı olur varlıklarını ana dilleri ile garanti altına almış olurlar. Hayatlarını ana dilleri ile şekillendirir; düşünme, anlama, yorumlama gibi bütün becerilerini ana dilleri ile gerçekleştirirler. Kişi ana diline hakim olmadığı zaman benliğini oluşturmakta güçlük çeker. Kendini ifade edemeyen bir birey toplumda büyük sıkıntılar yaşar. Bireyin yaşadığı toplumda kullanılan farklı dille ilk tanışması olumsuz olunca bireyin kendisini ifade etme becerisi diğer bireylere göre geride olur ve onun psikolojik sorunlar yaşamasına ortam hazırlar (Akt. Sağlam, 2016).

Özellikle hakim kültürden olmayan ve sosyoekonomik kaynaklı yeterince sağlıklı sosyalleşememesi neticesinde okul çağına gelmesine rağmen tam anlamıyla kendi anadilinde bile kendisini ifade edebilecek düzeye gelemeyen çocuklar okulda farklı bir eğitim diliyle tanışmalarıyla birlikte daha fazla asosyal, özgüveni düşük, kazanması gereken temel becerileri kazanamayan bireyler haline gelebilirler. Bu anlamda bu özellikteki bireyler için özgüven, topluma aidiyet, temel becerilerin kazanılması noktasında anadil eğitimi oldukça önemli bir hal alacaktır.

## 2.2. Sığınma Amaçlı Göç

İnsanlar ya da toplumlar yaşadıkları bölgede farklı sebepleri olabilen memnuniyetsizlikleri neticesinde yaşadıkları yeri değiştirme ihtiyacı hissedebilirler. Bu doğrultuda göç kavramının tanımına bakacak olursak; göç siyasal toplumsal ya da ekonomik nedenlerle bireylerin ya da toplulukların buldukları, oturdukları yerleşim yerini bırakarak başka bir yerleşim yerine ya da başka bir ülkeye gitmesi eylemidir (TDK, 2019).

Sığınma amaçlı göçte kişinin yaşadığı ülkeyi değiştirmesi siyasi, dini ya da etnik baskılar nedeniyle olabilmektedir. Her yıl yüz binlerce insan güvenlik kaygısıyla, ortasında kaldığı çatışmalar nedeniyle ülkesini terk edebilmektedir. Bu göç kıtalararası mesafede ve bireysel olabildiği gibi aile ile de olabilmektedir. Göç yolculuğu güvenlik anlamında sıkıntılı olabildiği gibi sağlık problemlerini de ortaya çıkarabilir. Hatta göç eden insanlar hayatlarını da kaybedebilmektedirler. Göçün uğrak yerleri kamplar ya da ıssız alanlar olabilir özetle yolculuk zor ve tehlikeli geçebilir. Ayrıca kitleler halinde yapılan göçler uluslararası alanda dikkat çekip kaygı ile izlenebilmektedir. Bu şekilde siyasi etnik ya da dini nedenli kargaşa sonucu birçok kişi ülke içinde ya da ülke dışına göç edebilmektedir (Çiçekli, 2009).

**2.2.1. Mülteci kavramı.** Ülkemize sığınma amaçlı göç eden farklı özellikteki birey ya da topluluklar için farklı kavramlarla isimlendirilmeler kullanılmıştır ve bu isimlendirmeler zaman içerisinde de değişikliğe uğramıştır.

Bazı nedenlerle ülkesinin vatandaşlık haklarından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen kişilere başka ülkeye göç ettiklerinde mülteci veya sığınmacı denilmektedir bu iki kavram birbirinden farklıdır (Akıncı vd., 2015). Birleşmiş milletler mülteciler yüksek komiserliğinin kriterleri dahilinde uluslararası ya da bölgesel olarak belirlenen bir ülke tarafından kabul edilebilme şartlarını sağlayarak o ülkenin himayesine kabul edilen kişi mültecidir. Sığınmacı uluslararası koruma arayan kişinin başvuru talebinin henüz nihai kararının başvurduğu ülke tarafından verilmeden önceki durumudur. Bu başvuru kabul edilip başvuran kişi mülteci olarak kabul edilebilir. Sığınmacı kavramı mülteci olarak kabul edilmeden önceki başvuru halidir (UNHCR, 2016).

Mülteci zulüm, şiddet korkusu, bedensel bütünlüğünü özgürlüğünü tehdit eden ciddi tehditler nedeniyle ülkesine dönemeyen ya da dönmek istemeyen kişidir. 1951 Birleşmiş Milletler mülteci sözleşmesinde belirtilen tanıma göre mülteci etnik, dini ya da siyasi nedenlerle zulme uğrama korkusu yaşayan kişinin kendi ülkesinin korumasından yararlanmak istememesi ya da ülkesinden ayrıлып başka ülkeden bu korunma hakkını talep edip bu talebi kabul edilen kişidir (UNESCO, 2017).

Sığınma amaçlı ülkemize göç edenler için ülkemizde kullanılan kavramlar ve bu kavramların tarihsel gelişimiyle ilgili Eren ve Kaya'nın (2015) kapsamlı ifadeleri şu şekildedir:

- Sığınmacı kavramı ve mülteci kavramı sıkça birbirlerine karıştırılan kavramlardır. Sığınmacı kavramı mülteci statüsüne başvuran ancak henüz bu başvurusu karara bağlanmamış kişiler için kullanılır.
- Türkiye 1951 Cenevre sözleşmesine taraf olup bu sözleşmeyi ve 1967 protokolünü coğrafi sınırlamalar ile birlikte uygulamaktadır. Türkiye 1994 yönetmeliği ile Türkiye'ye iltica etmek için başvuran, topluca iltica amacıyla sınırlara dayanan gruplara uygulanacak usul ve esasların tespitini



amaçlamıştır. Bu yönetmelikle Avrupa'dan gelenler mülteci, Avrupa dışından gelenler sığınmacı olarak adlandırılmıştır. Ayrıca Türkiye 1994 yönetmeliğinde sığınmacı olarak nitelendirdiği Avrupa dışından gelenleri şartlı mülteci olarak adlandırmaktadır.

- Uluslararası koruma kavramını Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu(YUKK) mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma kavramları olarak üç farklı şekilde ifade etmektedir. Daha sonra geçici koruma kavramını da ekleyerek kavram sayısını dörde çıkarmıştır.
- Mülteci Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar neticesinde dini bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncesi nedeniyle zulme uğrayabilecek olmasından kaynaklı haklı gerekçelerle korkan kişi olarak belirtilir.
- Şartlı mülteci Avrupa ülkeleri dışından meydana gelen olaylar neticesinde bir ırka, dini bir toplumsal gruba aidiyeti ya da siyasi düşüncesi nedeniyle zulme uğrayabileceği haklı gerekçesi ile korkan kişi olarak belirtilir. Şartlı mültecilerin ülkeye yerleştirilene kadar Türkiye'de kalmalarına izin verilir.
- İkincil koruma statüsü ise mülteci ya da şartlı mülteci statüsünde değerlendirilmeyen ancak ait olduğu ülkeye gönderildiği takdirde ölüm ya da mahkum olma tehlikesi bulunan mensubiyeti bulunduğu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen vatansız kişilere sağlanan statüdür.
- Geçici koruma ise ülkelerinden zorla ayrılmaları sağlanmış olan ayrıldığı ülkeye dönmesi mümkün görünmeyen geçici koruma amacıyla kitlesel olarak Türkiye'ye sığınan yabancılara sağlanan korumadır

Türkiye Cumhuriyeti'nde bulunan Suriyeliler mülteci statüsünde olmayıp geçici koruma altındadırlar. YUKK ve buna dayanarak Geçici Koruma Yönetmeliğine tabidirler (Şen, 2019).

Sığınma amacıyla ülkemize göç edenler için yakın tarih boyunca mülteci, sığınmacı, şartlı mülteci, geçici koruma, ikincil koruma gibi farklı tabirler kullanılmıştır. Bu tabirler göç edenlerin göç ettikleri bölgeye, döneme ve içerisinde bulunulan siyasi sürece göre farklılıklar göstermiştir. Mevcut durumda Suriyeliler ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunmaktadırlar.

**2.2.2. Entegrasyon aracı olarak eğitim.** Mültecilerin entegrasyonunu sağlayacak olguların en önemlilerinden biri de eğitimidir. Eğitimde mülteci çocuklara yerli çocuklara sağlanan imkanlar sağlanabildiği ölçüde başarılı olunabilir. Ayrıca eğitim yoluyla okul çağındaki bireylerin kültürel, dilsel, sosyal açıdan iletişimde bulunabilmeleri sağlanmalıdır (Neumann, 2007).

Göçmen çocukları dilleri kültürleri içerisinde buldukları ekonomik durum nedeniyle başarısız olacak çocuklar olarak değil tek dilli çocuklardan üstün olarak iki dilli ve kültürler arasında köprü vazifesi görececek bireyler olarak bakılmalıdır (Boos-Nünning, 2007).

Mülteci çocuklar için okul içinde buldukları düzensizlik karşısında düzenli sosyal hayata geçişi, zorunlu göçün olumsuz etkileri karşısında sağlam durabilmeyi sağlar (Şeker & Aslan, 2015).

Devletler tarafından entegrasyona verilen ağırlığa; entegrasyonun çok kültürlü ya da diğer ideolojilere dayanmasına göre farklı eğitim modelleri göçmen topluluklar için geliştirilmiştir. Krasteva'ya (2013) göre Avrupa Birliği'nde ülkelerin çok kültürlülüğe verdiği ağırlığa göre entegrasyon amaçlı eğitim üç çeşittir: İngiltere ve İrlanda örneğinde olduğu gibi okulda etnik dinsel ve dilsel farklılıkları destekleyen çokkültürlülük; Fransa, İspanya, Hollanda örneğinde olduğu gibi demokratik sosyal yaşama katılımı, kişisel tercihleri

destekleyen ve okulu entegrasyonu sağlayan kurum olarak gören farksızlık yaklaşımı; Almanya, Avusturya örneğinde olduğu gibi Birleşmiş Milletler tarafından kurulan, evrenselliği koruyan eşitlikçi, ayrımcılık karşıtı çocuklara önemli roller atfedildiği ve devletin bu ortamı sağladığı insan hakları yaklaşımıdır.

Şüphesiz sığınma amaçlı göç eden bireylerin göç ettikleri ülkelere uyumunu sağlayacak en önemli unsur eğitimidir. Bunun farkında olan ülkemiz ve diğer ülkeler sığınmacıların eğitimi konusuna fazlasıyla önem vermektedirler, bu noktada farklı yöntem ve yaklaşımlar izlemektedirler.

### **2.3. Suriye Krizi ve Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Geliş**

2010 yılında Tunus'ta başlayan halkın demokrasi ve insan hakları talebi neticesindeki gösteriler Ortadoğu ve Kuzey Afrika'daki birçok Arap ülkesine yayılmıştır. 2011 yılında aynı sebeple Suriye'de başlayan gösteriler devletin çok sert tepkisi ile karşılaşmıştır ve devamında bu gösteriler iç savaşa dönüşmüştür. Bu iç savaşın şiddeti artarak birçok sivilin Türkiye, Lübnan, Ürdün, Irak, Mısır ve Avrupa ülkelerine göç etmesine neden olmuştur. Türkiye'ye ilk kabile 2011'de ulaşmış olup bu tarihten sonra gelen mülteci sayısı giderek artmıştır. Türkiye'ye giriş yapan Suriyeliler geri gönderilmeyip kendilerine geçici koruma statüsü verilmiştir (Özdemir, 2017).

Savaş mağduru Suriyeli sığınmacılara insanlık adına Türkiye'nin yaptığı fedakarlık takdire şayan düzeyde olmakla birlikte Suriyeli sığınmacıların ülkemizdeki sayıları oldukça fazladır ve bu Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye entegrasyonu toplum düzeni açısından olmazsa olmaz bir durumdur. Bu açıdan özellikle genç kuşak Suriyeli sığınmacıların entegrasyonu konusunda eğitim en önemli başlığı oluşturmaktadır.

**2.3.1. Türkiye'nin Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikaları.** 2012 yılında Suriyeli eğitim çağındaki çocukların eğitimine yönelik oluşturulan ilk eğitim politikaları Suriyelilerin kısa zamanda ülkelere geri dönecekleri beklentisi üzerinden oluşturulmuştur.

Bu doğrultuda ilk icraatlar Suriyelilerin bulunduğu kamplara geçici eğitim merkezlerinin açılması olarak gerçekleşmiştir. Devam eden süreçte Suriye'deki iç savaş kızışmış ve Türkiye'ye gelen sığınmacı sayısı artmıştır Milli Eğitim Bakanlığı ilk kez 2013 yılında Suriyeli çocukların eğitimine yönelik kurumsal çözümler arayışına girişmeye başlamıştır. 2014/21 sayılı genelge ile Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitim hakları belli bir standart ve teminat altına alınmıştır. Bu genelge ile geçici eğitim merkezlerinin savaş mağduru öğrencilerin yarım kalan eğitimlerine devam edebilmelerini sağlama, Suriye'ye döndüklerinde veya Türkiye'de eğitimlerine devam etmek istediklerinde oluşabilecek sene kaybını önleme maksadı taşıdığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu eğitim öğretim faaliyetlerine birlik sağlamak amacıyla haftalık ders çizelgelerinin ve öğretim programlarının bakanlık tarafından oluşturulacağı belirtilmiştir (Coşkun & Emin, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eylül 2013'te yayınladığı ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriye vatandaşlarına yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi Suriyelilere yönelik daha planlı ve kalıcı politikalar yürütülmeye başlandığını göstermiştir. Genelge ile eğitim programları içeriğinin MEB denetiminde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından düzenleneceği ifade edilmiştir. Ekim 2013'te ise geçici koruma yönetmeliği yürürlüğe koyulup Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü verilmiş ve sağlık, eğitim, çalışma gibi alanlarda hizmetler sağlanıp eğitim içeriğinde Suriyelilere diploma denkliklerinin verileceği ifade edilmiştir. 2014'teki genelge ile belgeleri olan öğrencilerin belgeleri ile olmayanların sözlü sınav neticesinde seviyesi olan Türkiye'deki okul kademesine kaydı mümkün hale gelmiştir. Ayrıca kamplardaki ve kamp dışındaki Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) talep edenlere Türkçe öğretilmesi kararlaştırılıp imkanlar ölçüsünde Suriyeli öğrencilere burs ve yatılı imkanlar sağlanmıştır. Suriyeli sığınmacı öğrenciler 2014'ten bu zamana Arapça eğitim veren GEM'lere ya da devlet okullarına gitme hakkına

sahipler. 2016 itibarıyla GEM'lerin ilk kademelerine öğrenci alınmayıp 2019'da kapatılması öngörülmüştür (Özcan, 2018).

2016 yılı itibarıyla UNICEF'in de desteğiyle kapsayıcı eğitim projesi hayata geçirilmiştir. Bu proje üç safha halindedir. İlk safhası Suriyeli öğretmenlerin eğitimi ile GEM'lerdeki eğitimin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2016-2017 yıllarında yapılan eğitimlerle 1582 eğitici yetiştirilip toplam 50348 Suriyeli öğretmen eğitimi yapıldı (MEB, 2018a).

Projenin ikinci safhası sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmen eğitimi kapsamında 2016-2017 yıllarında 1185 rehber öğretmen eğitici yetiştirilip onların verdiği eğitimle 105512 öğretmen Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitimi konusunda destek almış oldu (MEB, 2018a).

Üçüncü safhada ise Erciyes Üniversitesi ve UNICEF desteği ile 10 modül halinde kapsayıcı eğitim yeniden geliştirilmiştir. Bu modüller şunlardır (MEB, 2018a):

- Modül 1: Kapsayıcı eğitime giriş teorik ve kavramsal çevre
- Modül 2: Kapsayıcı öğretim ve değerlendirme
- Modül 3: Kapsayıcı öğrenme ortamları fiziksel ve psikososyal
- Modül 4: Okul aile ve toplum ortaklığı
- Modül 5: Engeli olan çocuklarla çalışmak
- Modül 6: Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmek
- Modül 7: Şiddete maruz kalmış çocuklarla çalışmak
- Modül 8: Geçici koruma altındaki çocuklarla çalışmak
- Modül 9: Göç ve terörden etkilenmiş çocuklarla çalışmak
- Modül 10: Doğal afetlerden etkilenmiş çocuklarla çalışmak

Proje kapsamında 2018 yılında 1672 öğretmen eğitici yetiştirilip öğretmenlerin eğitimine başlamışlardır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri

desteklenmiş öğrencilerin okullarda ayrımcılığa uğramalarının önüne geçilerek bir sosyal dönüşüm amaç edinilmiştir. Örtük amaç ise öğretmenlere etkinlik temelli yapılandırıcılık becerilerinin geliştirilmesidir (MEB, 2018a).

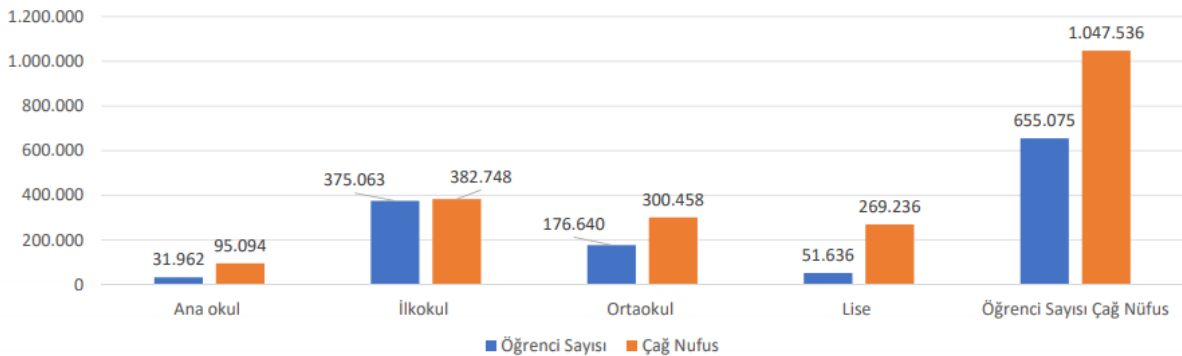
Suriyeli sığınmacıların topluma entegrasyonunu sağlamak amacıyla Türkiye'nin sığınmacılara sunduğu eğitim ortamı zaman içerisinde edinilen tecrübeyle de birlikte daha sistematik hale gelip gelişmektedir.

**2.3.2. Suriyelilerin eğitim durumları.** Suriye'de savaş öncesinde ilkököl okullaşma oranının %99, ortaokul okullaşma oranında %82 olduğu ve kız erkek okullaşma oranının birbirine yakın olduğu Unicef tarafından belirtilmiştir (Emin, 2016). Olayların başladığı yıl 2011 itibariyle Suriye'de okullar kapanmaya başlamış olup Suriyeli sığınmacı öğrencilerin göç öncesinde de eğitimden mahrum kalmış olması gibi bir durum söz konusudur (Seydi, 2014).

5-18 yaş arası Suriyeli sığınmacı sayısı 1370000'dir. Bunların 506016'sı 5-9 yaş aralığında, 390 643'i 10-14 yaş aralığında ve 270423'ü 15-18 yaş aralığındadır (Mülteciler Derneği, 2019).

## Şekil 1

*Suriyeli öğrencilerin eğitim çağına göre okullaşması*



(MEB, 2018b)

Grafığe göre GEM'lerin 2016 yılındaki kademeli olarak kapatılma kararı ile resmi okullara kayıtlı öğrenci sayısı ve oranı giderek artmıştır. GEM'deki öğrenci sayısı 2016'dan

itibaren azalmış oran ise 2014'ten itibaren azalmıştır. Toplam okullaşma oranı 2014'ten 2018 yılına kadar artmasına rağmen 2018'de henüz %62'lik okullaşma oranı mevcuttur (MEB, 2018b).

Mevcut durumda okul dışında kalan öğrenciler okula döndüklerinde telafi eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Çerçeve öğretim programı ile bu ihtiyacın giderilmesi amacı güdülmektedir. Bu çerçevede önemli kilit kazanımlar yoğunlaştırılmış bir programla kazandırılıp öğrencilerin olması gereken sınıf düzeyine uyumu amaçlanmaktadır. Çerçeve öğretim programı ile Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve rehberlik derslerinin öğretim programı ile Suriyeli öğrencilerin okula uyumları ve akademik başarıları amaçlanmaktadır (MEB, 2018b).

Ülkemizde bulunan genç Suriyeli nüfusun belirli bir bölümü okullaşmasına rağmen eldeki sayısal veriler henüz tam anlamıyla bu genç nüfusun yeterince okullaşmadığını göstermektedir. Bu durum zaman içerisinde Suriyelilerin adaptasyonu açısından hem Suriyelilerin kendileri, hem de Türkiye için farklı olumsuzluklara neden olabilir. Mevcut durumda okullaşma oranının artırılması elzem bir durumdur.

**2.3.3. Türkiye'nin Suriyeli çocuklara sunduğu eğitim hizmetleri.** MEB'in ifadesine göre Türkiye'nin 2014 yılında yayınladığı genelge ile Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi kamp içindeki ve dışındaki GEM'lerle kamp dışındaki Suriyelilerin kendi özel okulları ve devlet okullarında sağlanabilir hale gelmiştir ( Akt. Emin, 2016).

**2.3.3.1. Geçici eğitim merkezleri.** Geçici eğitim merkezleri AFAD tarafından kurulan kamplarda ve kamp dışında bulunan ve Suriye müfredatına göre eğitim yapıp 19 ilde bulunan Suriyeli sığınmacı öğrencilere hizmet veren ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki eğitim merkezleridir (Emin, 2016).

Geçici eğitim merkezlerinde uygulanan müfredat Suriye müfredatının benzeridir. Ancak Suriye geçici hükümeti ve MEB müfredatta Esed ve Baasçılık ile ilgili olan bölümleri çıkarmıştır (UNICEF, 2015).

Geçici eğitim merkezlerindeki ders kitapları başlangıçta Suriye Eğitim Derneği tarafından Arapça hazırlanıp basılmıştır. 2014 yılından itibaren ise eğitimde birliği sağlamak amacıyla MEB'in hazırladığı program ve haftalık ders saatlerine uygun bir şekilde Arapça olarak MEB tarafından basılmaya başlanmıştır (Yalçın, 2017).

GEM'lerin eğitim öğretim faaliyetleri başlangıçta resmi okul bünyesinde vakıf, dernek ve belediyeler tarafından tutulan binalarda gerçekleştirilirken 2016 yılında çıkarılan yönetmelik ile GEM'ler kendi binalarını kullanmamakta, resmi okulların binalarını kullanılabilmektedir. Bu ise devlet okullarının yerleşik öğrencilerinin eğitim öğretim saati bittikten sonra mümkün olabilmektedir. Bu durum geç saatlere kadar süren eğitim öğretim faaliyetlerini ortaya çıkarmıştır. 2014 yılında çıkarılan yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi ile GEM'lerin idaresi tamamen MEB'e bırakılıp yönetici bir Suriyeli ve bir Türk yöneticiden oluşturulmuştur (Yalçın, 2017).

GEM'lerde okumak isteyen öğrencilerin seviyeleri il milli eğitim müdürlüğü tarafından belirlenen komisyonların yaptığı sınavlar sonucunda belirlenmiş ve seviyelerine uygun sınıflara kayıtları yapılmıştır. GEM'lerde görev yapmak isteyen Suriyeli öğretmenleri ise MEB ve Türk Diyanet Vakfı'nın oluşturduğu komisyonlar tarafından seçilmiştir (Emin, 2016).

**2.3.3.2. Suriyeliler tarafından açılan özel okullar.** Suriyelilerin kendi imkanları ile tuttıkları binalarda ya da yardımseverler tarafından kendilerine tahsis edilen binalarda Suriye müfredatına göre Arapça olarak eğitim verdikleri okullarda mevcuttur. Bu okullar İstanbul, Şanlıurfa, Gaziantep gibi Suriyelilerin yoğun yaşadığı illerde mevcuttur. Ancak bu okullar Suriyelilerin maddi durum yetersizliği nedeniyle pek tercih edilmemiştir (Emin, 2016).



**2.3.3.3. Devlet okulları.** 2014 yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kaydı mümkün olmakla birlikte okul öncesinden ortaöğretim son sınıfa kadar öğrenim görmeleri mümkün kılınmıştır. Kayıt için kendilerine verilen kimlik numarası yeterli bulunmuş olup ikametgah zorunluluğu aranmamıştır. Buna rağmen Suriyeli aileler uyum sağlayamama endişesi ve eğitim dilinin Arapça olması nedeniyle GEM'leri öncelikli tercih etmişlerdir. Ancak MEB'in idarecilere, öğretmenlere ve ailelere verdiği oryantasyon eğitimleri ile birlikte bu önyargı yavaş yavaş azalmıştır (Emin, 2016).

Suriyelilerin ülkelerini terk edip Türkiye'ye yerleştikleri süreç içerisinde eğitim adına ülkemizde kendi özel okullarını açtıkları, devletin uygun imkanları oluşturarak Suriye müfredatına göre eğitim verdiği geçici eğitim merkezlerine ve Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında eğitim öğretim faaliyetlerine katıldığı durumlar görülmüştür. Ancak geçici eğitim merkezlerinin kapanma durumu ile birlikte devlet okulları Suriyeli öğrenciler için tek alternatif durumuna gelmeye başlamıştır. Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak devlet okullarında eğitim öğretim faaliyetlerine katılmaları ile birlikte Suriyelilerin eğitimi için tamamen farklı bir organizasyon gerekmemesi gibi kolaylıklar olmakla birlikte bu öğrencilerin ana dillerinin farklı olması neticesinde dil sorunu kaynaklı olarak eğitim sistemine adaptasyonları noktasında ciddi problemlerde ortaya çıkmıştır.

**2.3.4. Suriyelilerin eğitimi sürecinde yaşanan temel sorunlar.** Suriyelilerin eğitimi noktasına temel sorunlardan biri eğitime erişim ve katılım sorunudur. Buna örnek olarak kamp dışındaki GEM'lerin azlığı ve bu GEM'lere uzakta oturan öğrencilerin servis ücretlerini karşılayamaması sonucu eğitime devam edememeleridir. Ayrıca kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmeleri sonucu eğitimden kopmaları da bu duruma örnek teşkil eder. Bu konudaki önemli maddelerden biride eğitime devam eden ve etmeyen Suriyeli sayısı ile ilgili net istatistikler bulunmaması sonucu Suriyeli sığınmacılara yönelik sağlıklı ve planlı eğitim politikaları geliştirilememesidir. Suriyeli öğretmenler de sorun teşkil etmektedir. Çünkü

Suriyelilerin meslekleri ile ilgili sağlıklı bir kayıt olmaması neticesinde GEM'lerdeki derslere doktor, avukat, mühendis gibi farklı mesleklerden insanlar girebilmekte ve bu durum insanların asıl becerilerini sergileyememelerine ve GEM'lerdeki öğretmen niteliğinin beklenen düzeyde olmamasına neden olabilmektedir. Ayrıca bu öğretmenlere MEB tarafından ödeme yapılamaması ve Türk Diyanet Vakfı, UNICEF gibi kuruluşlardan yapılan yetersiz ödemeler sorun oluşturmaktadır. En önemli sorunlardan birisi de kuşkusuz dil sorunudur. GEM'lerde ya da devlet okullarındaki kapsayıcı eğitimlerde Türkçe öğretmek üzere öğretmen ve materyal eksikliği çekilmektedir. Talep edilen branşlardaki öğretmenlerin Arapça bilmemesi ve yabancılara Türkçe öğretmek konusunda eğitilmiş olmamaları nedeniyle bu görev öğretmenler tarafından pek tercih edilmemektedir. Türkçe'nin öğrenilememesi ise Suriyelilerin uyumunu geciktirmekte ve zorlaştırmaktadır. Ayrıca GEM'lerdeki Türk yöneticilerle Suriyeli personel ve öğrenciler arasında dil sorunu yaşanmakta ve eğitim öğretim olumsuz etkilenmektedir. Suriyelilerin eğitimi noktasında koordinasyon problemi ifade edilmektedir. Örneğin bazı bölgelere iki defa materyal ya da yardım gönderilirken bazı bölgelerin almadığı olabilmektedir. Ayrıca bu noktada bürokratik engellere yönelik olumsuz eleştiriler bulunmaktadır. Suriyeli öğrencilerin sayısının fazla olması ve yeterli sayıda GEM bulunmaması sınıfların kalabalık ve fiziki imkanların yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca kamplarda çocuklar için oyun alanlarının yetersizliği Suriyeli çocukların şiddetli oyun yerine koymasına neden olmaktadır. MEB ise UNICEF'ten gelen yardımların bir kısmının bina yapımı için kullanılacağını ifade etmiştir. Sorun teşkil eden diğer bir konu Suriye müfredatıdır. Nitekim Suriye müfredatında Türkiye ve Türk tarihi ile ilgili yanlış bilgiler yer almaktadır. Ayrıca Suriyelilerin eğitim gördüğü okullarda projeksiyon cihazı, etkileşimli tahta eksikliği gibi sorunlar bulunmaktadır (Emin, 2016).

Suriyeli sığınmacı öğrencilerin GEM'lerde ve devlet okullarında yaşadığı sorunlar karşılaştırıldığında devlet okullarında daha fazla sorun yaşadıkları bunun nedeninin ise dil

sorunu olduğu göze çarpar. Devlet okullarında dil sorunu nedeniyle öğretmenlerle, idarecilerle ve diğer öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar. Bu dil sorunu nedeniyle devlet okuluna gidebilecekken GEM'leri öncelikli olarak tercih etmektedirler (Çelik, 2018).

Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadığı dil sorunu onların öğretmenleri ve akranları diğer çocuklarla sağlıklı iletişim kuramamalarına bu da onların okula ve okul ortamına uyum sağlayamayıp okuldan uzaklaşmalarına ya da GEM'lere geçmelerine neden olmaktadır (Coşkun & Emin, 2016).

Mülteci çocukların kendi kültürleri ile olan bağı koparılmadan ait oldukları dil ve kültür içerisinde eğitim hayatlarına devam ettiklerinde başarı ve özgüvenlerinin arttığı ayrıca buldukları topluma daha kolay uyum sağladıkları araştırmalarda saptanmıştır (Şirin & Şirin, 2015).

Öğretim programı noktasında ayrıca mevcut programların yerleşik öğrenciler için bile yoğun, zor ve ihtiyaçları karşılayamadığı mülteci çocuklar için bu sorunun çok daha ileri düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Sakız, 2016).

Ayrıca okul öncesi öğrencilerle yapılan bir çalışmaya göre mülteci ailelerin çocuklarının barınma, temizlik, giyinme ve beslenme ihtiyaçlarını karşılamada zorlandıkları bunun da öğrencilerin eğitimlerine olumsuz yansıdığı ifade edilmektedir. Ayrıca mülteci çocukların ve ailelerinin de yerleşik çocuklar ve aileleri tarafından dışlanabildiği ifade edilmektedir. Bazı öğretmenler ise Suriyeli sığınmacı öğrencilerin sınıflara eşit dağıtılmadığını ve yoğun olan sınıflarda bu durumun öğretmenleri stres altına aldığını ve öğretmenler tarafından bunun Suriyeli öğrencilere olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir (Uzun & Bütün, 2016).

Bir başka problem ise devlet okullarında mülteci öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesidir. Sene kaybı nedeniyle yaşlılarından küçük sınıflara yerleştirilen öğrenciler bu

durumdan psikolojik anlamda olumsuz etkilenebilmekte ve okula karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedirler (Human Rigths Watch, 2015).

Dil sorunu nedeniyle Suriyeli sığınmacı ailelerin kendilerine sunulan olanak ve haklardan haberdar olmamaları da onların bu imkanlara erişememelerine neden olmaktadır. Ayrıca bu konuda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmen ve idarecilerde gerekli bilgilendirmeyi Suriyeli sığınmacı ailelere yapamayabilmektedirler (ÇOÇA, 2015).

Suriyeli sığınmacı öğrencilerle ilgili en önemli sıkıntılı durum öğrencilerin önünde duran dil engelidir. Bu durum gelişme çağındaki çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz etkileyebilir ve onlarda yetersizlik, kendini ifade edememe, sosyalleşememe gibi sonuçlara neden olabilir. Bu durumun nedeni eğitim sisteminin ana dili farklı olan öğrencileri kapsayacak şekilde geliştirilmemesi ve eğitim personelinin ana dili farklı çocukları eğitici donanımına sahip olmamalarıdır. Bu noktada eğitim sistemi farklı kültür ve dillerden öğrencileri kapsayacak şekilde çok kültürlü bir anlayışla yeniden dizayn edilmelidir. Bu durumda öğrenciler kendi dillerinde eğitim almaları mümkün hale gelebilecek, psikolojik ve sosyal anlamda sağlıklı bireylerin yetişmesi sağlanacaktır (Çiftçi & Aydın, 2014).

Suriyeli sığınmacı öğrencilerin üstün yetenekli öğrenciler ve engeli nedeniyle farklı bir eğitim programı uygulanması gereken öğrencilerden engelli öğrenciler için kamp içinde sınıflar bulunmakla beraber kapasitelerinin artırılması gerektiği ayrıca kamp dışındaki GEM'lerde bu öğrenciler için fiziki imkanların yetersiz olduğu, devlet okullarında da benzer durumun olabildiği ifade edilmektedir (Coşkun & Emin, 2016).

Yerel yönetimler Suriyeli sığınmacılara destek noktasında mümkün olduğunca üzerlerine düşen görevi yerine getirerek oturdukları evleri belirleyip ev ziyaretleri ile onlara ihtiyaçları noktasında yardımcı olmaktadır. Ayrıca Suriyeli ailelere dil eğitimi, gezi, tiyatro ve eğitime destek noktalarında yardımcı olmaktadır ancak kent merkezlerindeki Suriyeli yoğunluğunun yerel yönetimleri zorladığı belirlenmiştir (Esen, 2016).

Başlangıçta beklenenin aksine milyonlarla ifade edilen Suriyeli sayısı ve belirsizlikle devam eden ülkelere dönüş zamanı Suriyeli sığınmacıların eğitim sürecinde özellikle ilk dönemlerde Türkiye ciddi zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Yapısal sıkıntılar zaman içerisinde halledilmekte olup Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu noktasında şüphesiz en can alıcı sorun dil sorundur. Nitekim bu süreçte Suriyeli sığınmacı öğrenciler dil sorununu halletseler bile akademik başarı noktasında ana dillerinden farklı bir dilde eğitim alıyor olmaları onlar açısından daima bir dezavantaj olarak ortaya çıkacaktır.

**2.3.5. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin sorunları.** Toplumda insanın kendisini ifade edebilmesi için en önemli unsur dildir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesi hem onlar hem de buldukları okulu etkilemektedir. Suriyeli öğrenciler dil sorunu nedeniyle öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlanmakta bu durum ise arkadaşlarıyla oyun oynayamama, yalnız kalma, dersteki hikaye ve etkinlikleri anlayamama durumu ile neticelenmektedir (Cin, 2018).

Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan bazı öğretmenler sınıflarındaki diğer öğrencilerin ailelerinin Suriyeli öğrencilerle kendi öğrencilerinin yan yana gelmemelerini, oturmamalarını, mümkünse aynı sınıfta bulunmamalarını talep etmekte aksi durumda kendi öğrencilerine Suriyeli öğrencilerden hastalık bulaşacağını belirtmektedirler. Bu durum ise sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır (Uzun & Bütün, 2016).

Ayrıca öğretmenler Suriyeli ailelerin barınma beslenme ve temizlik konularında yetersiz kaldıklarını ve bunun okula yansıyor yerleşik öğrencilerin Suriyeli öğrencilerin yanında bulunmak istemediklerini onlardan uzaklaştıklarını neticede Suriyeli öğrencilerin sosyalleşemeyip yalnızlaştıklarını ifade etmektedirler (Uzun & Bütün, 2016).

Ağır iç savaş şartlarına doğrudan ya da dolaylı olarak maruz kalan Suriyeli çocuklar ruhsal bir travma yaşıyor olabilirler. Eğitim dili olarakta dezavantajlı durumda olan bu

çocukların eğitimi noktasında öğretmenler ciddi anlamda zor durumda kalabilirler. Bu travma altındaki çocuklar eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımda, arkadaşlık ilişkilerinde, okul kültürüne uyum da büyük problemler yaşayabilirler ve çevresindekilere de büyük problemler yaşatabilirler. Özellikle bu durumdaki Suriyeli öğrenciler için eğitim en büyük kurtarıcı etken durumundadır.

#### 2.4. Çokkültürlü Matematik Eğitimi

Matematik dersi aslında öğretmenlerce öğrencilerin zihninde bu dersin herhangi bir kültüre ait olmayan, küresel gerçeklere dayanan bir Avrupa disiplini olduğunu düşünülmektedir. Oysa matematik dersi temelde yaşadıkları kültür içerisinde fiziksel ve sosyal olayları anlamaya dönük bir insan aktivitesidir. Öğretmenler gerçekte matematik disiplininin kültürden bağımsız küresel ve mutlakiyetçi bir disiplin olmadığını anlamalıdır. Aksine matematik kültürel bir faaliyettir (Mukhopadhyay & Greer, 2001). Bu gerçeğe göre birçok kültür kendi matematik öğretim yöntemlerini geliştirmiştir (D'Ambrosio, 1997).

Birçok öğretmen şehirlerde yaşayan öğrencilerinin matematik konusunda motivasyonlarının düşük olduğunu ve kendilerinin matematiği yapamayacaklarına inandıklarını ifade etmektedirler (Banks, 2005b). Buna karşılık kültürel değerlere duyarlı matematik ile öğretmenler farklı kültürel yapılardan gelen öğrencilerinin matematiği başarabileceklerine dair inançlarını ortaya koymaktadırlar. Örneğin “Kalk ve Diren” filminde Jamie Escalante bu inancı Doğu Los Angeles'taki Garfield Lisesinde Latin Amerikalı öğrencilerine “*Matematik sizin kanınızda, sizin atalarınız Mayalar sıfırı kullananlardı*” diyerek onları etkilemiştir. Onun öğrencilerine matematik sizin kanınızda demesiyle onların sadece matematiği öğrenmekle kalmayıp okullarının ACT'den (Amerika üniversite giriş sınavı) yüksek puan almalarının önünü açmıştır (Ukpokodu, 2011).

Joseph (1992), öğretmenlerin öğrencilerine matematiğin herkes için geliştirildiğini söylemeleri gerektiğini belirtirken, Banks'de (2005a) matematik programına kültürel içerik

katarak farklı kùltùrlerden kavramlar, teoriler ve paradigmlar kullanarak òrnekler, metaforlar ve bakış açılarını sunmak gerektiğini ifade etmiştir.

Çok kùltùrlù bir matematik sınıfı bütùn òğrencilerin aktif olduğu demokratik bir ortamdır. Ayrıca çokkùltùrlù matematik müfredatı òğrenci merkezli, ırkçılık karşıtı matematiksel faaliyetlerde çeşitli kùltùrlerin yer aldığı özellikler gösterir. Bununla birlikte çokkùltùrlù matematik sınıfı eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, işbirliği içerisinde çalışma yeteneği geliştirmeyi amaç edinir (Rani, 2013).

Çokkùltùrlù matematik dersinde òğretmenlerin ne yaptıklarına ilişkin yapılan bir araştırmada òğretmenler matematik derslerinde problemlere farklı kùltùrlerden içerikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir òğretmen matematik dersinde problem oluştururken problemi doğrudan tahtaya yazmak yerine öncelikle òğrencilere en çok sevdikleri hip-hop albümünün hangisi olduğunu, bunun fiyatının ne kadar olduğunu ve yine bu konuyla ilgili bir problem durumu oluşturup bilinmeyen bulmalarını istediğini ifade etmiştir. Aynı òğretmen eğer sadece problemi tahtaya yazıp cevabını istediğinde problemle ilgilenmeyeceklerini ancak bu şekilde problemi ifade ettiğinde òğrencilerinin problemle daha ilgili olduklarını belirtmiştir (Ukpokodu, 2011).

Farklı kùltùrlere duyarlı eğitim faaliyetleri üzerine yapılan araştırmalarda Afrika kökenli Amerikalılar, Latin Amerikalılar, Amerikan yerlileri gibi azınlık òğrencilerin öğrenme performansını artıracak öğrenme stiline işbirlikli öğrenme olduğu ortaya koyulmuştur (Dill & Boykin, 2000). Bu bulguya paralel olarak farklı kùltùrlere duyarlı matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır.

Kùltùre duyarlı matematik öğretiminde òğrencilerin birlikte çalışarak etkin bir işbirlikli öğrenme ortamı oluşturabilmesi için òğretmenler şu noktalara dikkat etmelidir (Ukpokodu, 2011):

- Öğrencilerin sık sık arkadaşlarıyla ve küçük gruplarla çalışabileceği ortamlar sağlayarak aralarında güven ve bağ oluşumunu sağlama
- Irk, cinsiyet, yetenek ve dine dayalı farklı heterojen çalışma grupları oluşturulmalı
- Öğrencilere demokratik değerler, davranışlar, kurallar, katılımcı rolleri öğretilmeli
- Her bir üyenin grubun parçası olarak katkıda bulunacağı kompleks grup çalışması görevleri oluşturulmalı

Görüldüğü üzere çokkültürlü matematik ile işbirlikli eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Özellikle fiziksel ve ruhsal anlamda zorluklar içerisinde bulunan Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Matematik dersi noktasında cesaretlendirilmeye, desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Özellikle işbirlikli öğrenme bu bağlamda fazlasıyla etkili olabilir. İşbirlikli öğrenme ile farklı kültürlerden öğrenci grupları kaynaşabilirler. Sığınmacı öğrenciler akran grupları içerisinde derslere, okul kültürüne daha iyi uyum sağlayabilirler. Özellikle daha az akademik dil gerektiren bir ders olan Matematik bu açıdan daha fazla işlevsel olabilir. Bu sayede psikolojik zorluk yaşayan Suriyeli sığınmacı öğrencilerin adaptasyonu daha kolay sağlanabilir.

## **2.5. Ülkelerin Sığınmacılara Yönelik Eğitim Politikaları**

Gelişmiş ülkelerde sığınmacıların eğitimi noktasında bir ön hazırlık yapıp oryantasyon programları uygulanırken gelişmekte olan ülkelerde sığınmacılar doğrudan eğitim sistemine yerleştirilmektedirler (Dryden & Peterson, 2015). Burada İsveç, Almanya ve Avusturya'nın sığınmacı eğitimi politikalarından kısaca bahsedilecektir.

**2.5.1. İsveç'te sığınmacı eğitimi politikaları.** İsveç Avrupa ülkeleri arasında en fazla sığınmacı kabul eden ülkelerden birisidir. (Rydin, Eklund, Högdin & Sjöberg, 2012) İsveç 1970'lerden beri mülteciler için çok kültürlü bir entegrasyon politikası takip etmektedir.



İsveç'in bu politikaları en ilerici olanlardandır. Skolinspektionens Rapport'ta belirtildiğine göre İsveç eğitim yasasına göre tüm çocuklar ekonomik durumu, yaşadığı bölge, cinsiyeti ne olursa olsun eşit haklara sahiptir ve yerleşik öğrencilere sağlanan bütün haklar sığınmacılara da sağlanır (akt. Saklan, 2018).

İsveç demokratik bir eğitim sistemi sağlayabilmek adına çok kültürlülük için “Fikir Okulları Projesi” başlatmış ve bu proje kapsamında sığınmacılara içinde buldukları durum dahilinde daha etkili bir eğitim verebilmek adına dil öğretmenlerine, alan öğretmenlerine ve idarecilere sığınmacı eğitimi ile ilgili eğitimler vermişlerdir. Ayrıca alınan diğer önlemler şu şekildedir (Nusche, Shewbridge & Rasmussen, 2009).

- Sene kaybı olanların destek programına alınması
- Yerel yönetimlerin sığınmacı eğitimi noktasında söz sahibi olması ve desteklenmesi
- Sığınmacı öğrencilerin okullara homojen dağılımının sağlanması
- Öğretmenlere çok kültürlü eğitimin güçlükleriyle başa çıkabilmeleri için gereken desteğin sağlanması
- Sığınmacıların yoğunlaştığı bölgelerde başarının düşmesinin önüne geçecek faaliyetler yürütülmesi
- Sığınmacı ailelerle olan iletişimin artırılması
- Uygulamaların niteliğini artırabilmek adına sığınmacılarla ilgili verilerin sağlıklı kaydedilmesi

İsveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (2017) ifadesine göre İsveç'te eğitim kapsamındaki bütün malzemeler, okulda beslenme, okula ulaşım ücretleri devlet tarafından verilmekte olup ailelerden ücret alınmamaktadır. İsveç'te sığınmacı çocuklar İsveççe yanında ana dillerinde ayrı bir eğitim alma hakkına sahiptir (akt. Saklan, 2018).

İsveç'te bazı öğretmenler kendilerini sığınmacı öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli görmemekte ve yeterince kendilerine destek verilmediğini, ayrıca bu durumdaki öğrencilerin daha fazla desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. İsveç'te sığınmacı eğitimi konusunda diğer sıkıntılar ise şu şekildedir (Bourgonje, 2010, s. 51-54).

- Sığınmacılara hizmet noktasında yetki karmaşası mevcut.
- Sığınmacılara ana dil eğitimi verecek öğretmen eksikliği var.
- Öğretmenler bu konuda yeterli donanıma sahip değil.
- Sığınmacı eğitimi noktasında kaynak yetersizliği var.

**2.5.2. Almanya'da sığınmacı eğitimi politikaları.** Almanya'nın sığınmacı eğitimi konusunda elli yıllık tecrübesi bulunmakla beraber son yıllarda yoğun sığınmacı akımı karşısında geçici çözüm yollarına başvurumaktadırlar (Tekin & Yüksek, 2017).

Almanya'da eğitim programları eyaletler arasında farklılık göstermektedir ve sığınmacı eğitimi konusunda birlik bulunmamaktadır. 1960'larda Almanya sığınmacı eğitimi konusunda geçici acil önlemler politikası yürütmüştür. Bu durum köklü değişikliklerin yapılmasını engellemiş ve sığınmacı öğrencilerle yerleşik öğrenciler arasında eşitsizliklere neden olmuştur (Tekin & Yüksek, 2017).

Anger vd. (2010) ifade ettiğine göre Almanya'da mesleki eğitim meslek sahibi olabilmenin ön şartıdır. Mesleki eğitimini yarıda bırakan sığınmacılar çalışma hayatına katılma konusunda sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle Alman hükümeti sığınmacıların eğitimini daha fazla destekleme kararı almıştır (akt. Saklan, 2018).

Almanya'da sığınmacı eğitimi noktasında özellikle iki sorun öne çıkmaktadır. Birincisi dil sorunu neticesinde akademik başarıdaki düşüklük, ikincisi sığınmacıların topluma entegrasyonda isteksiz davranmalarıdır (Miera, 2008).

Almanya'da öğretmenler sığınmacılara eğitim konusunda herhangi bir eğitim almamaktadırlar. Dolayısıyla Almanca'yı yeni öğrenen öğrencilere nasıl bir eğitim

vereceklerini, farklı seviyelerdeki öğrencileri eğitime nasıl kazandıracaklarını onlara savaş mağduriyetleri noktasında nasıl bir psikolojik destek sağlayacaklarını bilmemektedirler (Dryden, Peterson, Adelman & Nieswandt, 2016).

Schroeder'in (2016) ifade ettiğine göre Almanya'da sığınmacı öğrencilerle yerleşik öğrenciler arasında fazlaca akademik başarı farkı vardır. Almanya sığınmacıların daha hızlı topluma entegrasyonunu sağlamak amacıyla öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim programlarına çok kültürlü eğitim anlayışını dahil etmiştir. Bu da sığınmacıların entegrasyonunu hızlandırmaktadır (akt. Saklan, 2018).

Sığınmacıların eğitim sistemine katılımları eyaletlere göre değişebilmektedir. Bazı eyaletlerde Almanca bilmeyen öğrenciler ayrı sınıflarda (Hoşgeldin sınıfları) eğitim alıp daha sonra diğer öğrencilerle birlikte eğitime dahil edilirken bazı eyaletlerde doğrudan eğitime dahil edilebilmektedirler (Tekin & Yüksek, 2017).

Almanya'da sığınmacı eğitiminde yaşanan önemli sorunlardan biri de ayrımcılıktır. Ayrıca diğer çocuklar gibi sığınmacı öğrencilerin de Alman eğitim sistemine göre küçük yaşta yetenekleri dahilinde bölümlere yönlendirilmeleri onlarda olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu gibi sorunlar sığınmacı öğrencilerde psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Bade, 2009).

Groß'un (2017) ifade ettiği kadarıyla sığınmacı öğrencilerden oluşturulan yeni gelen sınıflarına eğitim veren öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma koşulu istenmemekte, Almanca eğitim sertifikası sahibi olması yeterli görülmektedir. Ayrıca bu alanda çalışan öğretmenler düşük ücret almaktadırlar (akt. Saklan, 2018).

**2.5.3. Avusturya'da sığınmacı eğitimi politikaları.** Avusturya'da sığınmacıların eğitimi için yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları birlikte hareket ederek altmıştan fazla proje geliştirip sığınmacı eğitimi konusuna dikkat çekmeye çalışmışlardır. Sığınmacı eğitimini geliştirmek amacıyla Göç Kültürlerarası Eğitim ve Dil Politikası Genel Müdürlüğü

kurulup sivil toplum örgütleri ile birlikte çalışmalar ön plana çıkmıştır (Wroblewski & Herzog Punzenberger, 2009).

Avusturya'da sığınmacılara hem yerleşik dili öğretmek hem de ana dillerini geliştirmek adına eğitimler verilmektedir. Avusturya'da sığınmacı öğrenciler diğer öğrencilere göre Matematik ve diğer branşlarda daha başarısızken bu durum sosyoekonomik farklılıklarla açıklanmaktadır. Öğretmenlerin farklı sosyoekonomik sınıfların bulunduğu öğrenci grupları ile çalışmaya alışması gerekmektedir (Nusche, Shewbridge & Rasmussen, 2009).

Avusturya'nın sığınmacı öğrencilerin eğitimini geliştirmek için yürüttüğü faaliyetlerden bazıları şu şekildedir (Nusche, Shewbridge & Rasmussen, 2009);

- Sığınmacıların erken yaşta okul öncesi eğitime katılması ve dil eğitimi almasının sağlanması
- Sosyoekonomik durumu yetersiz öğrencilerin desteklenmesi
- Zorunlu eğitimde ana dil eğitiminin desteklenmesi
- Sığınmacı öğrencilerin eğitimi için öğretmenlere ve idarecilere destek olunması
- Çok dilli eğitimin desteklenmesi
- Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim noktasında eğitilmesi
- Öğretmen ve idarecilerin anadil eğitimi, kültürlerarası pedagoji ve yenilikçi pedagoji konusunda eğitilmesi
- Sığınmacı ailelerle iletişimin artırılması
- Sığınmacıların mesleki eğitimi noktasında yerel yönetimlerle ortak hareket edilmesi
- Sığınmacıların belli okullarda yoğunlaşmasının önüne geçilmesi
- Öğrenci gelişimini takip etmede etkin değerlendirme yolları geliştirilmesi
- Kurumlar arası sorumluluk paylaşımının etkin yapılması

Avusturya'da sığınmacı öğrencilerin dil farklılığı nedeniyle olumsuz durum yaşamamaları için iki yıl notlandırılmadan eğitime devam etmelerini sağlayan sistem mevcuttur (Silins & Mulford, 2002).

Avusturya'da sığınmacı çocuklar dahil altı yaşından itibaren her çocuğun dokuz yıllık zorunlu eğitim alması gerekir. Çünkü sığınmacı çocukların eğitime geç katılması onların başarısını olumsuz etkilemektedir (Schnell, 2015).

Avusturya'da sığınmacı öğrencilere tıbbi bakım ve cep harçlığı verilerek eğitime katılımları desteklenmektedir (Sax, Ammer & Mandl, 2012).

Avusturya'da 2010' da işleri bakanlığı tarafından hazırlanan entegrasyon için Avusturya ulusal eylem planında sığınmacılardan bahsedilmekle birlikte sığınmacı çocuklardan bahsedilmemektedir. Ayrıca Avusturya yerleşik öğrenciler ile sığınmacı öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını azaltacak etkin politikalar geliştirememiştir (Nusche, Shewbridge & Rasmussen, 2009).

Sığınmacıların eğitimi konusunda Türkiye'de olduğu gibi İsveç, Almanya ve Avusturya'da da organizasyon, öğretmenlerin mülteci eğitimi konusunda desteklenmesi ve eğitilmesi, yerel öğrencilerle sığınmacı öğrenciler arasında akademik başarı farkının bulunması, dil eğitimi gibi noktalarda sıkıntılar yaşanmaktadır. Ancak bu ülkeler sığınmacıların ana dili eğitimi noktasında sağladıkları destekle Türkiye'den ayrılmaktadırlar.

### 3. Bölüm

#### Yöntem

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda insan davranışlarını içinde bulunduğu ortamda çok yönlü olarak anlama amacı vardır. İnsan davranışları fen ve matematik disiplinlerinden farklı bir yaklaşımla ele alınması gereken olgudur. Bu anlamda fen bilimleri insan davranışlarını açıklamada yetersiz kalmaktadır. İnsan davranışları esnek ve bütüncül bir şekilde bireylerin görüş ve deneyimlerine önem verilerek ele alınmalı, bu durumda nitel çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalarda bir konunun ne kadar sorusuna cevap vermekten çok daha geniş bir bakış açısıyla irdelenmesi mümkündür. Örneğin nitel bir araştırma ile bir dersin nasıl öğretildiği, o derse nasıl hazırlandığı, öğrencilerin o derste ki davranışları veya ne tür etkinlikler gerçekleştirildiği, öğrenmeyi etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler araştırılabilir. Böyle bir araştırmayı gerçekleştirebilmek için öğrenci ve öğretmen deneyimlerinin doğal ortamında raporlanmaya çalışılır. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar bir olgunun ne sıklıkta ortaya çıktığını incelemekten ziyade olgunun niteliği üzerine odaklanırlar (Büyüköztürk vd., 2008).

Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın deseni ise olgubilim (fenomenoloji) olarak belirlenmiştir. Olgubilim deseni fark ettiğimiz fakat derinlemesine ve detaylı bilgi sahibi olmadığımız olguları incelemektedir. Olaylar, deneyimler, algılar gibi tanışıklığımız olan ancak tam anlamıyla anlamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda olgubilim uygun bir araştırma desenidir. Olgubilim araştırmalarında en önemli veri toplama yöntemi görüşmedir. Görüşme ile olgulara ait yaşantılar ve anlamlar sondalarla irdelenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### 3.2.Çalışma Grubu

Mevcut araştırma için Bursa ilindeki 9 ilkokuldan 13 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel amaç önceden belirlenmiş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu tez çalışmasında temel ölçüt, sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunması olup, çalışma Bursa ilindeki merkez ilçelerden Suriyeli sığınmacı öğrencilerin fazla olduğu okullarda görev yapan 13 ikinci sınıf öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Tablo 1 çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler vermektedir.

Tablo 1

#### *Çalışma grubu bilgileri*

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Mesleki tecrübe(yıl)	Sınıfındaki Suriyeli öğrenci sayısı
Ö1	E	19	3
Ö2	E	24	6
Ö3	K	8	5
Ö4	K	8	5
Ö5	K	20	4
Ö6	E	23	2
Ö7	K	25	17
Ö8	K	10	5
Ö9	K	16	8
Ö10	E	24	7
Ö11	E	39	11
Ö12	K	7	3
Ö13	K	8	5

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşme yönteminde benzer konulara yönelik farklı insanlardan aynı tür bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır (Patton, 1988). Bu yöntemde araştırmacı görüşülen kişilere önceden hazırladığı sorulara ek olarak derinlemesine bilgi almak amacıyla anlık sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Araştırmacı görüşme sırasında soruların yapısını, sırasını değiştirebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Katılımcılarla yaklaşık 40 dakika görüşme yapılmış olup görüşmeler katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup uzman incelemesinden geçerek son halini almıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde doğrudan alıntılara sık sık yer verilir; veriler sistematik ve net bir şekilde betimlenir. Daha sonra betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri analiz edilir. Araştırmacı ayrıca sonuçta çıkan temaları ilişkilendirilebilir, anlamlandırabilir, ileriye dönük tahminlerde bulunabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buna göre elde edilen görüşler kodlar ve temalara ayrılmıştır. Ayrıca görüşülen katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

### **3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları**

Nitel araştırmada iç geçerlik (inandırıcılık) araştırma sürecinin sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından doğrulanabilir olması ile ifade edilebilir. Yani araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğini, benzer durumlardaki geçerliğini, aşamaların tutarlılığını, verilerin nesnel olarak toplandığını ve sunulduğunu ifade etmesine yönelik kanıtlar ortaya koyması gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada iç geçerliği artırmak için her aşama ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.



Nitel araştırmada dış geçerlik (aktarılabilirlik) araştırmanın sonuçlarının benzer durumlara aktarılabilirliğidir. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini yükseltmek için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme önerilmektedir (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Mevcut araştırmada sınıfında Suriyeli öğrencilerin daha yoğun olduğu öğretmenler seçilerek amaçlı örneklemenin kullanılması, doğrudan alıntı olarak öğretmenlerin ifadelerine yoğun bir şekilde yer verilmesi, elde edilen ham verilerin kodlanıp alt tema ve tema olarak sunulması, özellikle ikinci sınıf matematik kazanımlarının irdelenmesi noktasında öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerine, kullandıkları materyallere sık sık yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılması araştırmanın dış geçerliliğini, aktarılabilirliğini artırmaktadır.

Nitel araştırmada iç güvenirlilik (tutarlık) olguların değişken olduğu ve bu değişkenlerin araştırmaya tutarlı olarak yansıtılmasıdır (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Bunun sağlanması içinde önerilere göre tutarlık incelemesinde verilerin benzer süreçlerde elde edilmesi, verilerin kodlanması sürecinde tutarlık, verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Mevcut araştırmada elde edilen veriler herhangi bir müdahalede bulunulmadan katılımcı anlatımları olarak sunulup daha sonra yorumlanmıştır. Elde edilen veriler sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Bu durum çalışmanın tutarlılık yönünü ortaya çıkarmaktadır.

Nitel araştırmada dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik) araştırmacının elde ettiği sonuçları verilerle sürekli olarak doğrulaması ve bu doğrultuda okuyucuya sistematik olarak sunabilmesidir (Yıldırım & şimşek, 2016). Mevcut araştırmada katılımcı bireylerin cinsiyet ve mesleki kıdemleri sunulup, araştırma yöntemi, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin özömlenmesi gibi aşamalar tanıtılmıştır. Gerektiğinde araştırmayı doğrulamak üzere ses kayıtları, ham veriler, kodlamalar ve tutulan notlar arşivlenmiştir.

## 4. Bölüm

### Bulgular

#### 4.1. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerle İletişim Düzeyleriyle İlgili

##### Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle olan iletişim düzeyleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda iletişim düzeyi temasının alt temaları ve kodları şu şekildedir:

Tablo 2

##### *İletişim düzeyi*

Tema	Alt temalar	Kodlar
İletişim düzeyi	Başlangıçta dil problemi	Mimik, işaretle anlaşma Tercümanlık yapan öğrenci
	Devam eden dil problemi	Çözülmemiş iletişim Problemi Okuma-yazma problemi Okuyup yazabilme ancak Anlamama Okuma yazma kursu Anadilde kurs
	Öğretmen lehine durumlar	Arapça bilme Yurtdışında öğretmenlik

Çalışma grubundaki öğretmenlerden bazılarının Suriyeli öğrencilerle iletişim düzeyleriyle ilgili görüşleri şu şekildedir.

“17 tane Suriyeli öğrencim var bir tanesi devamsız. Dil problemi hala var. Birinci sınıfta geldiklerinde hiç bilmiyorlardı. Bir tanesi çat pat biliyordu. O çevirmenlik yapıyordu sonra başka bir tanesi daha öğrenip çevirmenlik yapmaya başladı. Dört beş kişi hala hiç bilmiyor. İyi bilenler onlara tercüme yapıyor, onlar anlamaya çalışıyor. İyi bilenler hatta Türkçe dersinde bazı konularda birinci oluyorlar. Örneğin en çok eş anlamlı kelimeyi Suriyeliler bulmuştu. Yerli öğrenci tahtaya yazarken Suriyeli öğrenci onun yazım yanlışlarını ya da noktalama yanlışlarını düzeltebiliyor. Öğretmenim cümle büyük harfle başlayacaktı diyip düzeltme yapabiliyorlar.” (Ö7)

“Okulda 250-300 civarı var. Meslekte yirmi dördüncü yılım. 7 tane Suriyeli öğrencim var. Başlangıçta baya dil problemi yaşadık ama içlerinden bir tanesi Türkçeyi bilince diğerleriyle iletişimi onun aracılığıyla kurduk. O çevirmenlik yaptı sonra zaten kendileri de öğrendi. Biraz bende de Arapça vardı, faydası biraz oldu. Ama onların Arapçası farklı, şu anda Türkçe bilmeyen yok. Okuma yazma bilmeyen yok. Hepsi okuyor yazıyor. Ama şöyle bir problem var. Bir cümlede bazı kelimeleri bilmiyor dolayısıyla anlayamıyor. Okuyor yazıyor ancak ne manaya geldiğini bilmiyor.”(Ö10)

“Şu anda sınıfımda 11 Suriyeli öğrencim var. Beşi erkek, altısı kız. Ancak tahmin ediyorum ki 5 yıl içerisinde kırkın üzerinde Suriyeli öğrencim olmuştur. Öğrencilerimi seviyorum onlardan da olumlu dönütler alıyorum. Dil problemim hiç olmadı ben daha önce Şanlıurfa Akçakale’de idarecilik yapmıştım. Zaten Akçakale Suriye’ye komşu bir ilçe olduğu için orada vatandaşların Suriyelilerle akrabalıkları vardı. Oradan gelen bir aşinalığım var. Ayrıca bu gönül işi ben sevdiğim için sorun olmadı. Ben onlardan çok şey öğrendim, onlarda benden çok şey öğrendi diye düşünüyorum. Yaklaşık 17-18 senem doğu ve güneydoğuda geçti. Ayrıca ben hepsi

*bizim evladımız diye düşünüyorum. Bize düşen samimi bir şekilde onlara yardımcı olmaktı. Ben öğretmen olduğumun farkındayım ve onlara yardımcı olmam gerekir diye düşündüm. İlk geldiklerinde dil anlamında hiçbir şey bilmiyorlardı. Doğuda idarecilik yaparken köylerden öğrenci topluyorduk. Oradan gelen onlara karşı bir dil özgüveni bende vardı. Devletimize ve öğretmenlerimize güvenmeleri açısından elimden geleni yapmaya çalıştım. Bu öğrencilerin aileleri gönüllü olarak bana gelmek istediler. Hepsi özgüvenli ve mutlu, geleceğe yönelik ümitleri var. Devletimize ve milletimize karşı son derece sevgili ve saygılılar. Şu anda dil bilmeyen öğrencim kalmadı. En son 2 tane öğrencim geldi onlarda diğerleriyle kaynaştı. Eşim de bu okulda öğretmen onun sınıfında da bu kadar Suriyeli öğrenci var. Oradaki öğrenciler ve velilerde çok memnunlar. Ensar olarak üzerimize düşen görevi yerine getirmemiz gerektiğini düşünüyorum. Aynı şey bizim de başımıza gelebilirdi. Bu nedenle ben gayet memnunum öğrencilerimin de gayet mutlu ve memnun olduğunu biliyorum. Eşim ve ben onları maddi manevi destekliyoruz. Onlar bizim geleceğimiz. Onlara Allah rızası için yardımcı olmaya çalışıyoruz.”(Ö11)*

Suriyeli öğrencilerle iletişim düzeyleriyle ilgili öğretmenlerin açıklamalarına bakıldığında 6 tane öğretmenin bütün öğrencilerinin kendilerini ifade edebilecek düzeyde Türkçe'yi öğrendiklerini, 5 tane öğretmenin ise bazı öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek düzeyde Türkçe bildiklerini, bazı öğrencilerin hemen hemen hiç Türkçe bilmediklerini belirttikleri görülmektedir. 4 öğretmen ise başlangıçta Türkçe'yi biraz bilen öğrenciler olduğunu ve onlar aracılığıyla diğer öğrencilerle iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca Türkmen öğrenciler hariç bütün Suriyeli öğrencilerin birinci sınıftayken dil noktasında zorlandıkları ancak genel olarak bu zorluğu aştıklarını ifade etmişlerdir.

Bütün öğretmenler Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük konuşma düzeyinde Türkçe öğrendiklerini, kelime hazinesi noktasında yetersiz kaldıklarını bunun da bazen dersi anlayamamalarına neden olduğunu ifade etmektedirler.

#### 4.2. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Ailevi ve Sosyoekonomik Düzeyleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Suriyeli öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerine ait alt temaları ve kodları şu şekildedir.

Tablo 3

*Suriyeli öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik düzeyi*

Tema	Alt temalar	Kodlar
Suriyeli öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik düzeyi	Düşük sosyoekonomi	Ailesinde çalışan
		bulunmayan
	Orta ve üst sosyoekonomi	Düşük gelirlili düzenli iş
		Orta gelir düzenli iş
Veli hakkında bilgisi yok	Esnaf-işletme	
	Babası-annesi çalışan	
		Doktor, mühendis... vs.
		Bilgi yok

Çalışma grubundaki öğretmenlerden bazılarının Suriyeli öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik düzeyleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir.

*“Net iletişim sağlayamadığım için ayrıntılı bilgim yok fakat ücretli etkinliklere katılımları tam.”( Ö5)*

*“Geçen gün Türkçe bilmeyen bir öğrencim kendini kesiyordu. Tercümanlar aracılığıyla sorduk ne yapmaya çalıştığını kendini istemediğini söyledi. Hemen*

*ailesini çağırarak rehber öğretmene yönlendirdik. Ancak annesi gelmedi. Neler yaşıyorlar bilmiyorum. Savaşta etkilendiklerini düşünmüyorum savaşta küçükken geldiler. Bir tanesinin annesi dövülmüş daha önce ancak şimdi dövülmemiş. O öğrencinin defterine bile uzanacağım zaman korkup sınıyordu. Ailelerinin maddi durumları orta çok fazla ihtiyacı olan yok. Gayet temizler, temizlik yönünden de bakımları iyi. Aileler genelde çalışıyorlar. Ülkeye uyum sağladıklarını düşünüyorum kendi iş yerini açanlar var.” (Ö7)*

*“Bazı öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi iyi. Okula ailenin kendi taşıtıyla gelip gitmesinden az buçuk durumlarını anlıyorsunuz. Bir kısmında durumu gerçekten çok kötü. Bir öğrencimizin annesi kanser babaannesi bakıyor. Bir öğrencimizin evinde kişi sayısı çok fazla kalabalık bir ortamda kalıyorlar. Aileleri çalışıyor. Ancak kiminin gelir düzeyi iyi kiminin gelir düzeyi çok kötü .” (Ö8)*

*“Dokuz öğrencimin durumu normalin altında, iki tanesinin gayet iyi, bir tanesi Suudi Arabistan üzerinden gelmiş. Anne diş hekimi, baba mühendis onun maddi durumu oldukça iyi. Diğerleri Mısır üzerinden gelmiş maddi durumu iyi. Diğerleri doğrudan Suriye’den gelenler maddi ihtiyaçları var. Zaten ben ayrıca destekliyorum. Zengin bir sınıfım yok ama diğer velilerimin bakış açısı en azından onlara karşı şevkatle bakmaları yönünde. Sınıfımda otuz öğrencim var. Fazla enerji harcamam gerekiyor. Türkçeyi benden öğrendiler. Durumlarının birçok yerli öğrenciden daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ö11)*

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik düzeyleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında maddi durumları ile ilgili genel olarak durumlarının düşük ve orta seviyede olduğunu, az bir kısmının ise maddi durumunun iyi olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerden annesini ya da babasını savaşta kaybedenler, aile içi şiddete maruz kalanlar, ailesinde kanser hastası olanlar bulunmaktadır. Genel olarak çocukların babaları çeşitli işlerde

çalışırken, bazı öğrencilerin anneleri de çalışmaktadır. Ayrıca babası dönemsel olarak iş bulup çalışırken iş bulamayıp çalışmadığı dönemler de geçiren öğrenciler bulunmaktadır. Sayısı az olmakla birlikte babası doktor, mühendis vb. nitelikli mesleklere sahip olanlar, ayrıca kendi işletmesini açıp durumu gayet iyi olan Suriyeli aileler de bulunmaktadır.

#### 4.3. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyumlarıyla İlgili Görüşleri

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul kültürüne uyum temasının alt temaları ve kodları şu şekildedir.

Tablo 4

##### *Okul kültürüne uyum*

Tema	Alt temalar	Kodlar
Okul kültürüne uyum	Uyum	Başlangıçta çekingenlik
		Arkadaşlarıyla oyun
		Okulda mutlu
		Ders içi faaliyetlere katılım
		Akademik başarı
		Devamsızlık
	Uyumsuzluk	Kurallara uymama
		Şiddet eğilimi
		Asosyalleşme
		Derse geç gelme
		Uygun sınıf düzeyine verilmeme
		Öğretmene destek
Öğretmene destek	İl içi seminer	
	İl dışı seminer	

Çalışma grubundaki öğretmenlerden bazılarının Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyumlarıyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

*“Okul kültürüne çok iyi alıştılar. Okulla ilgili bir sıkıntıları yok. Okula severek geliyorlar. Geldiklerinde de mutlu oluyorlar. Bitse de gitsek diyerek gelmiyorlar. Gayet canlı bir şekilde günü tamamlıyorlar. Diğer öğrencilerle birlikte oyun oynuyorlar. Önce dili halledenler sonra hepsi kaynaştı ve birlikte oyun oynuyorlar. Zaman zaman kavga edebiliyorlar. Çok hareketliler kavgaya meyilliler. Kavga olayı sürekli var. Kendi aralarında daha çok var. Geçen yıl okuma yazma kursuna gidiyorlardı. Bu yıl giden yok. Yaza doğru kendi Suriyeli okullarına gittiklerini duydum. İlçede seminer aldım. Teoride anlatılanlarla pratikte yapılanlar farklı oluyor. Orada anlatılanlar çok fazla buraya uymuyor. Genel olarak ben şanslı olduğumu düşünüyorum benim Suriyeli öğrencilerim iyiler. Yurtdışında Fransa’da öğretmenlik yaptım onun bana faydası oldu. Rahat empati yapabilmemi sağladı. Kendimi onların yerine koyabildim. Benim kızım da Fransa’da anaokuluna başlamıştı. Onların kaçırabileceği yeri önceden tahmin edebiliyorum. Onların kendi dillerinde eğitim alsalar iyi olacağını düşünmüyorum. Gereği olduğunu düşünmüyorum bilim evrenseldir. Kendi dillerini de korusunlar. Ancak eğitimde gerek olduğunu düşünmüyorum o eğitimi kim verecek.” (Ö2)*

*“Zaman zaman kavga ediyorlar ve kavga çıktığında ayırmayı bırakın kavganın etrafında halka olup tempo tutup kavgayı destekliyorlar. Ben bunu gördüğümde çok şaşırmıştım normalde öğretmene gelip şikayet ederler. Bazı öğrencilerin aileleri gezilere ya da okuldaki tiyatro gibi etkinliklere katılmalarına izin vermiyor. Bir aile çocuğun fotoğraf çekilmesine izin vermiyor. Anneler günü etkinliği için annenizle olan bir fotoğrafınızı getirin demiştik annesinin istemediğini söyledi öğrencim.*



Bazılarının babası annelerinin okula gelmesini istemiyor. Burada kendi kültürlerini devam ettiriyorlar. Derste etkinliklere katılırken bir çekinceleri yok. Ben yapayım ben yapayım şeklinde aktifler. Sınıfımda çoğunluk olan Suriyeliler azınlık olan yerliler olduğu için çekinme gibi bir problemleri olmuyor. Okulun yarısından fazlası Suriyeli olduğu için okulda çok rahatlar. Kendi aralarında Arapça konuşuyorlar. Okulda 350 civarı Suriyeli var. Suriyeli olup vatandaşlık almış olanlar var. Suriyeli öğrencilerden haftada iki ders Arapça dersi alanlar var. Normalde geçen yıl okuma yazmayı ben öğrettim ancak bu yıl Arapça dersiyle birlikte bazı rakamların yazılışında karıştıranlar olabiliyor. Arapça dersini verenler Suriyeli değil ancak Arapça öğretmeni. Bazen Arapça öğretmeni aracılığıyla da velilere mesaj gönderiyoruz. Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe okuma yazma kursu da var. Her gün üç saat alıyorlar. Ona sadece Türkçe bilmeyenler katılıyor. Diğerleri katılmıyor. Ders saati içerisinde sınıftan ayrılıp gidiyorlar. Bu kursa gidenlerden hala hiç Türkçe bilmeyenler var. Sınıfıma sonradan gelip hiç kursa gitmeyenlerden çabucak dil öğrenenler de var. Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili il dışı eğitimler için başvurduğum ama hiç çıkmadı. Burada aldığım seminerde dil öğretimine hiç değinmediler. Deneme yanılmayla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Yerli öğrencilerle yardımlaşmaları daha iyi, onlar arasında kabullenebilmek için yapıyor olabilirler. Ben bir milyon fikir içinde yazmıştım. Türkçe bilmeyen öğrenciler sınıflara verilmemeliler. Dil bilmeyen bir öğrenciyi Suriye'de ya da Türkiye'de hiç okula gitmeden ikinci sınıfa verdiler. Neden ikinci sınıfa verildi. Zaten Türkçe bilmiyor. Biz konu işliyoruz, okuyoruz ediyoruz çocuğu direkt ikinci sınıfa verdiler. En azından ailelerine söyledik. Dedik bu çocuklar birinci sınıfa gitsinler dil öğrensinler dedik. Tamam dediler denklik öyle geldiği için gönderemediler. Hiç okula gitmeyip ikinci sınıfa giden bu

öğrencinin okul düzenine uyumu da sıkıntılı. Çünkü daha önce hiç okul görmemiş. Diğer öğrencilerle biz kaynaşmışız birinci sınıfta dil öğrenip, okuma yazma öğrenmişiz. Bu çocuğun ikinci sınıfta gelmesi çok korkunç oldu. Birinci sınıfta gelenler şu an iyi düzeyde biliyorlar. Benim akıllı bir kız öğrencim vardı. Şimdi Almanya'ya gitti. Ara sıra konuşuyoruz. Bu çocuğa okula mutlaka git sakın bırakma dedim. Öğretmenim önce Almanca öğrenecek sonra okula gidecek dedi. Bizi okula almıyorlar dedi. Biz niye öyle yapmıyoruz. Neden direkt okula alıyoruz. Önce Türkçe öğretip okula almıyoruz. O zaman öğrenci benim sorduğum problemi anlayabilir. Almanya'da öyleymiş ben bu çocuktan biliyorum. Sadece dil okuluna gidecekmiş dil öğrenecek sonra normal okula gidecekmiş. Biz de öyle yapmalıyız. Bir milyon öğretmen bir milyon fikre ben öyle yazdım. Dil öğrenmeden yabancı öğrencilerin okula başlamaması gerektiğini yazdım. O öğrenciler neler yaşıyor iyi bilmek gerekir. Hiç 2. sınıfa giderken intihar etmek aklınıza geldi mi. O kendimi istemiyorum diyen öğrenci varya benim meslekte yirmi beşinci yılım hiç böyle söyleyen öğrencim olmadı. O çocuk burada neler yaşıyor, o çocuk burada kabul görebilmek için sevmediği arkadaşına kalem vermek zorunda kalabiliyor. Ama bu onu için psikolojik bir yıkım. Dil bilmeden sınıflara verilmemeli artı neden ikinci sınıfa verilebiliyor?" (Ö7)

"Okul kültürüne uyum sağlayamadıklarını düşünüyorum. Derse sıklıkla sabah geç geliyorlar. Sınıf içerisinde nasıl davranılması gerektiğini bilmiyorlar. Sürekli ayağa kalkıp gezinebiliyorlar. Normalde sınıf kurallarını kolay ve çabuk yerleştiren bir öğretmenim ancak bu öğrencilere sınıf kurallarını 2 yılda yerleştiremedim. Arkadaşlarıyla çabuk kavga edebiliyorlar. Oyunları kavga içerikli olabiliyor. Ya da oyun oynarken çabucak kavgaya geçebiliyorlar. Diğer öğrencilerle ya da kendi aralarında daha fazla kavga ettikleri gibi bir tespitim yok, öyle bir ayrım

*görmedim. İzmir’de seminere gittim. Destek anlamında pek faydası olmadı hatta onlar bizden yaşadığımız problemleri öğrendiler.” (Ö9)*

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyumları ile ilgili görüşlerine bakıldığında 9 öğretmen Suriyeli öğrencilerinin mevcut eğitim-öğretime uyum sağladıklarını ifade ederken, 2 öğretmen Suriyeli öğrencilerin tamamen uyum sağlayamadıklarını, 6 öğretmen ise bazı öğrencilerinin okul kültürüne uyum sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı Suriyeli öğrencilerinin kendi aralarında ya da yerli öğrencilerle birlikte oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte 7 öğretmen Suriyeli öğrencilerin çok hareketli ya da kavgaya meyilli olduğunu belirtmişlerdir.

Bütün öğretmenler ilde Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili seminer çalışmasına katıldıklarını ifade ederken 2 öğretmen ise il dışında Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili seminer çalışmasına katıldıklarını ifade etmişlerdir.

#### **4.4. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Matematik Başarıları**

##### **Hakkındaki Görüşleri:**

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Matematik başarısı temasının alt temaları ve kodları şu şekildedir.

Tablo 5

##### *Matematik başarısı*

Tema	Alt temalar	Kodlar
Matematik başarısı	Dört işlem becerisi	Motive
		Severek yapıyor
		İlgili
		Başarılı
	Problem çözme becerisi	Akademik dil
		Problemi anlamama

Ödevler	Anlayıp yapma Dil kaynaklı anlamayıp yapamama İlgisizlik
Grup çalışmaları	Katılma Asosyallik
Akademik dil sorunu	Soru soramama Araştıramama Merak duymama

Çalışma grubundaki öğretmenlerden bazılarının Suriyeli öğrencilerin Matematik başarıları hakkındaki görüşleri şu şekildedir.

*“İşlemsel bazda anlatılanları anlıyorlar ancak problem bazında istenildiği gibi olmuyor. Kelime hazineleri problemde anlattığımız sorduğumuz şeylerin karşılığını kafalarında oturtamadıkları için anlamıyorlar, anlamadıkları içinde yapamıyorlar. Durum Türkçe dersinde daha kötü. Çünkü orada daha fazla Türkçe kelime bilmesi gerekiyor. Anlam bazlı bir ders olduğu zaman sıkıntı artıyor. Öbür türlü beden eğitimi dersinde fiziksel aktivitelerde sıkıntımız yok. Matematik dersinde daha fazla dil bilmeyi gerektiren derslere göre daha iyiler. İşlemi gösterdiğim zaman gayet iyi anlıyorlar, yapıyorlar. Ama problem çözme aşamasında sıkıntımız var. Matematik dersine katılıyorlar. İşleme dönük etkinliklerde katılıyorlar. Çarpım tablosu, dört işlem onları yaptığım zaman fena değiller. Ödevlerini düzgün yapmıyorlar. Çünkü ailelerin çoğu Türkçe bilmiyor. Zaten birinci sınıfta da çok sıkıntı çektik. Türkçeyi anlamadıkları için çocuklar ödevleri kendi anladıkları kadarıyla yapıyorlar. Çok alakasız cevaplar gelebiliyor. Çocuklar grup çalışmalarına katılıyorlar. Çocuklar*

*birbirleriyle anlaşma konusunda pek sıkıntı yaşamıyorlar. Ben izah ettiğim zaman daha iyi anlıyorlar. Matematikte başarıma şevki vardır. Çocukların bunu hissetmesi gerekir. Eğer başarıma hazzı alamazsa çocuk olmuyor. O hazzı tadarsa matematik için ilgi, isteği artıyor kendilerini daha fazla derse verip kendi başlarına daha fazla ürün ortaya koyabiliyorlar. Anladıkları ölçüde fikir paylaşımları oluyor. Dil kaynaklı bilgiyi anlamlandırma sıkıntıları bunu sınırlandırıyor. Her çocuk gibi meraklılar ancak sözel konularda anlamadıkları için meraklarını ifade edemiyorlar. Diğer çocuklara göre böyle bir eksikimiz var. Diğer çocuklar anlamadıklarında merak ettiklerinde hemen soruyorlar. Bu çocuklar ifade edemedikleri için böyle bir sıkıntıları var. Aslında meraklılar ancak dil dezavantajları nedeniyle bunu ifade edemiyorlar. Meslek hayatımda dikkat ettiğim şey yapma, başarıma hazzını çocuklara tattırmak. Çocuk bu yapma hazzını aldığı zaman dersi çok seviyor. Sevdiği zaman da çok daha başarılı oluyor. Ben soruyorum çocuklara siz kimsiniz Matematik canavarıyız diyorlar böylece galeyana geliyorlar motive oluyorlar. Önceki Suriyeli öğrencilerim daha iyiydi bunlarda Türkçe sözel becerilerini geliştirirlerse kötü değiller daha iyi olabilirler. Genel olarak söyleyecek olursak ben Suriyeli öğrencilerde sayısal yeteneğin iyi düzeyde olduğunu düşünüyorum.”( Ö1)*

*“Matematik dersinde diğer öğrencilerden daha iyiler. Diğer derslerde geri kaldıkları için telafi duygusuyla matematikte daha fazla öne çıkmış olabilirler. Bunu başka öğretmen arkadaşlarla aramızda konuşurken de öyle konuştuk. Onlardan da aynısını duydum. Sanki diğer öğrencilerden matematikte daha iyiler. Matematiksel zekaları matematiği anlamaları sanki daha iyi. Daha olumlu cevaplar verebiliyorlar. Derse katılabiliyorlar. Matematiğe karşı daha meyilliler, daha yakınlar diyebiliriz. Matematik dersinde öteki derslerden daha aktif oluyorlar.*

*Çünkü matematik Suriyeli içinde aynı yerli öğrenciler içinde aynı o nedenle olabilir. Kim yapar denildiğinde Suriyeli, yerli fark etmiyor hepsi atlıyor. Ama bir hayat bilgisinde öyle olmuyor. Önce galiba anlama bölümünü çocuğun kafasında halletmesi gerekiyor. Ondan sonra soruyu cevaplama aşamasına geçmesi gerekiyor. Ancak Matematikte daha aktifler, daha fazla güdülenmiş durumdadalar. Akıcı işlem yapabiliyorlar. Güzel fikir yürütebiliyorlar. Merak, araştırma, sorgulama konusunda günlük konuşma becerileri yetersiz kalıyor. Ben öyle olduğunu düşünüyorum. Kendilerini ifade edemeyeceklerini düşündüklerinden dolayı çok ön plana çıkmaya çalışmıyorlar. Takip ederkende Suriyeli ya da yerli öğrenci yapabildi mi diye takip etmiyorum. Benim öğrencim yapabildi mi diye takip ediyorum. İşbirlikli çalışmaya istekliler. Şartlar el verdiği ölçüde. Okul şartları, mahalle şartları imkan verdiği ölçüde birlikte çalışmaya istekliler.” (Ö2)*

*“Diğer derslerle karşılaştırdığım zaman en başarılı oldukları dersin Matematik dersi olduğunu söyleyebilirim. Matematik dersini çok seviyorlar. Derse katılmaya çok istekliler. Dört işlem becerileri çok iyi. Verilen toplama işlemlerini yapınız tarzı bir soruda soruyu anlayıp işlemleri yapabiliyorlar ancak bir problem durumunda Türkçeyi tam olarak anlamamaları nedeniyle soruyu yapamıyorlar. Benim açıklamamı bekliyorlar. Ben açıkladığım zaman yapabiliyorlar. Matematik dersine istekli bir şekilde katılıyorlar. Diğer derslere göre Matematik dersine daha istekliler daha fazla katılıyorlar. Çünkü Matematik dersinde daha başarılı olduklarını söyleyebilirim. Ödevlerde de işlem becerisine yönelik bir ödevi olduğu zaman yapabiliyorlar. Ancak okuduğunu anlamaya yönelik bir ödev olduğu zaman yapamıyorlar. Suriyeli öğrenciler grup çalışmasına katılıyorlar, gerekli malzemeleri getiriyorlar, gruptaki sorumluluklarını yerine getiriyorlar. Kavramları öğrenebiliyorlar. İşlem becerileri gayet iyi, akıcı işlem yapabiliyorlar. Problemleri*

*anlamıyorlar genel olarak çözemiyorlar. Tek işlem gerektiren problemleri bazı Suriyeli öğrenciler kendi kendilerine de çözebiliyorlar. Ancak birden fazla işlem gerektiren problemleri anlamıyorlar ve yapamıyorlar. Birden fazla işlem gerektiren problemleri açıkladığımda bile yapamıyorlar. Matematiğe yönelik meraklılar konuya göre araştırıyorlar, bazı konularda sorguluyorlar, bu tür becerileri gözlemliyorum. Görsel olduğu için Matematikte somut modelleme yapabiliyorlar. Örneğin onluk birlik modelleri biliyorlar. Şu an kavrama düzeyinde beceriler gösterdiklerini söyleyebilirim. Fikir paylaşma, farklı çözüm önerileri sunma gibi beceriler göstermiyorlar. Ancak Türkçe'lerinin gelişmesi ile birlikte üst düzey becerileri de gösterebileceklerini düşünüyorum. Günlük hayatta karşılığı doğrudan olan Matematikte öğrendikleri şeyleri kullanabiliyorlar.”(Ö13)*

Katılımcı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin matematik başarıları hakkındaki görüşlerine bakıldığında şunlar söylenebilir:

- Görüşülen öğretmenlerin geneli matematikte dört işlem becerilerinin gayet iyi düzeyde olduğu sadece işlem sorulan alıştırmaları etkin bir şekilde yapabildiklerini belirtti.
- Sınıfta yapılan dört işlem etkinliklerine, alıştırmalarına öğrencilerin çok istekli ve aktif bir şekilde katıldıkları yönünde katılımcı öğretmenlerin görüşleri olmuştur.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını Suriyeli öğrencilerin matematik dersinde diğer derslere göre daha aktif olduklarını matematik dersini diğer derslere göre daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.
- Matematik dersine diğer derslere göre daha motive bir şekilde hazırlıklı gelip derse de daha motive bir şekilde katıldıklarını ifade etmişlerdir.

- Görüşülen öğretmenler Suriyeli öğrencilerin matematik dersi ödevlerini yapmaları ile ilgili olarak ise ilgili ailelerin öğrencilerinin ödev noktasında daha bilinçli ve ödevlerini anlayabildikleri ölçüde yaparak okula geldiklerini ifade etmişlerdir.
- Ayrıca Suriyeli öğrencilerden ailesi ilgili olanların çocukların ödevlerini de gelip öğretmenlere sorduklarını, evde çocuklarının ödevlerini takip ettiklerini, onlara yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.
- Bu konuda görüşülen öğretmenlerden ödevlerini yapmaya çalışan Suriyeli öğrencilerle ilgili öğrencilerin bazen ödevleri dil kaynaklı anlayamadıklarını, anlamadıklarında da ödevleri ya yapamadıklarını ya da hatalı yaparak getirdiklerini ifade ettiler.
- Matematik dersinde merak etme, araştırma, sorgulama, farklı fikir önerileri sunma gibi üst düzey becerileri dile hakim olan öğrencilerin nispeten gerçekleştirebildiğini ifade etmişlerdir.
- Yine günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde Türkçe bilen ancak akademik dil anlamında yetersiz kalan öğrencilerin pek merak etme, sorgulama, farklı fikir önerileri sunma, araştırma gibi daha üst düşünme becerilerini ya gösteremediklerini ya da göstermeye cesaret edemediklerini ifade etmişlerdir.
- Matematik dersi ile ilgili öğretmenlerin genel olarak üzerinde durdukları nokta ise Suriyeli öğrencilerin akademik dil bilme düzeylerinin yeterli olmamasından kaynaklı olarak problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığıdır.



- Problem çözebilen öğrencilerin ise az adımlı, problemin ne anlattığı ne istediği net ve sade olan problemleri çözebildikleri öğretmenler tarafından ifade edildi.
- Genel olarak Suriyeli öğrencilerin matematik problemlerini çözememelerine gerekçe olarak öğrencilerin problemi anlamamalarını, problemin ne verdiğini ne istediğini anlamamalarını gösterdiler.

**4.4.1. İkinci sınıf öğretmenlerinin “sayılar ve işlemler” ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.** Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin "sayılar ve işlemler" ünitesi işlenirken Suriyeli öğrencilerle yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Ünitenin kazanımları üzerinde tek tek durulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sayılar ve işlemler ünitesinde yaşanan sorunlar temasının alt temaları ve kodları şu şekildedir:

Tablo 6

*Sayılar ve işlemler ünitesinde yaşanan sorunlar*

Tema	Alt temalar	Kodlar
Sayılar ve işlemler ünitesinde yaşanan sorunlar	Basamaklara ayırma ve basamakları modelleme	Öğrenmede kalıcılık
	Nesne sayısı ve toplama tahmini	Bireysel başarısızlık
	İleri-geri ritmik sayma	Üst düzey zihinsel beceri
		Ortalama seviye üzeri
	Sayı örüntüsü	Öğrenmede kalıcılık
		Bireysel başarısızlık
	Toplamada verilmeyeni bulma	Bilgiyi anlamlandırma
	Bireysel başarısızlık	
	Toplamada verilmeyeni bulma	Bilgiyi anlamlandırma
		Ortalama seviye üzeri

Zihinden toplama- çıkarma(onun katlarıyla)	Bireysel başarısızlık Bilgiyi anlamlandırma
Toplama,çıkarma,çarpma problemleri	Akademik dil Okuduğunu anlamama Ortalama seviye üstü Üst düzey zihinsel beceri
Toplama ve çıkarma ilişkisi	Bilgiyi anlamlandırma Bireysel başarısızlık

“Nesne sayısı 100’e kadar (100 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamlarla yazar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“ Saymayla ilgili sıkıntıları yok. Sadece sonradan gelen bir öğrenci biraz sıkıntı yaşadı.”(Ö2)*

*“Sayılar ve işlemler konusunda öğrettiğim her şeyi öğrendiklerini söyleyebilirim. Türkçe bilenler için söylüyorum öğrettiğim her şeyi öğrendiler. Dönüp sorduğumda dil bilen Suriyeli öğrenciler doğru cevap veriyor ancak yerli öğrenciler doğru cevap veremeyebiliyor.” (Ö7)*

*“100'e kadar gayet rahat nesnelerin sayısını belirleyebiliyorlar ve bunu yazabiliyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. Nesne sayısı 100'e kadar olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar kazanımı ile ilgili bir sorun olmadığı görüşülen öğretmenlerin cevaplarından anlaşılıyor.

“Nesne sayısı 100’den az olan bir çokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Güzel anladılar. Pet bardaklardan onluk, birlik yapıp içlerine sayılar koyarak bir modelleme yaptık gayet güzel anladılar.”(Ö8)*

*“100’den küçük sayıların modellemesini bazen yapabiliyor bazen yapamıyorlar gösterince yapabiliyorlar ancak unutuyorlar. Öğrendiklerini kalıcı hale getirme problemleri var.”(Ö9)*

*“Alt seviye olan öğrenci 100’den küçük sayıları onluk ve birlik gruplara ayırıp modellemeyi yapamıyor. Diğer iki öğrencim yapabiliyor.”(Ö12)*

*“Görsel modelleme yaparken görsellik ön planda olduğu için daha rahat anlıyorlar onluk ve birlik gruplara ayrılabilirler.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımla ilgili sorun bulunmadığını belirttiler. Nesne sayısı 100’den az olan bir çokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır sayı ile ifade eder kazanımına yönelik önemli bir sorun olmadığı görüşülen öğretmenlerin cevaplarından anlaşılıyor. Bir öğretmen sadece öğrenilenlerin kalıcılığı ile ilgili sorun olabildiğini ifade etti, buda sıkıntının öğretim yöntemleri ile alakalı olabilir.

“Verilen bir çoklukta nesne sayısını tahmin eder, tahminini sayarak kontrol eder.”  
kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Evet edebiliyor. En büyük avantajımız akıllı tahtalar. Önce Morpakampüs’ü (İnteraktif ders uygulaması) açıyorum oradan bir kere izliyoruz. Sonra ben anlatıyorum. Sonra sorularımızı çözüyoruz. Özellikle Morpakampüs bu konuda bize inanılmaz destek sağlıyor.”(Ö8)*

*“Tahmin konusunda çok alakasız cevaplar veriyorlar. Tutarlı tahminler yapamıyorlar. Bunun üst düzey bir düşünme becerisi olduğunu düşünüyorum.”(Ö9)*

*“Seviyesi düşük öğrencim nesne sayısı tahmin etmeyi yapamıyor diğer iki öğrencim yapabiliyor.”(Ö12)*

*“Evden getirdikleri bilyeleri kutu içerisine koyup tahmin etme çalışması yaptık. Ancak çok tutarlı tahminler yapamıyorlar.”(Ö13)*

Görüşülen diğer öğretmenler de genel olarak tahmin konusunda sıkıntı bulunduğunu belirttiler. Verilen bir çoklukta nesne sayısını tahmin eder, tahminini sayarak kontrol eder kazanımına yönelik bir öğretmen konuyu etkileşimli tahtadan işlediğini ve anlaşılıp sorun olmadığını ifade etti ancak diğer öğretmenlerin çoğunun tahmin konusunda problemler olduğunu ve öğrencilerin tutarlı tahminler yapamadıklarını yani öğrencilerin genel olarak bu kazanımda zorlandıklarını ifade etmesi bu kazanımın öğrencilerin ortalama seviyesinin üzerinde olduğunu anlamına gelebilir.

“100’den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir.” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Basamakları modeller üzerinde adlandırabiliyorlardı ancak karıştıranlar da var daha önce yapıp şimdi unutanlar var.”(Ö3)*

*“100’den küçük sayıların modellemesini bazen yapabiliyor bazen yapamıyorlar. Gösterince yapabiliyorlar ancak unutuyorlar. Öğrendiklerini kalıcı hale getirme problemleri var.”(Ö9)*

*“Bu kazanımın soruları genelde tablo şeklinde oluyor modellemeye dayalı olduğu için kolaylıkla yapabiliyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. 100’den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır basamaklarındaki rakamların basamak değerini belirtir kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla genel olarak öğrenciler bu kazanımla ilgili sorun yaşamıyorlar ancak bazı öğretmenler öğrenmenin kalıcılığı ile ilgili sıkıntı olabildiğini ifade

ettiler. Bu da bireysel anlamda başarısızlık olabilir. Öğrencinin motivasyonu yükseltilecek, farklı öğretim yöntemleri ile daha iyi sonuçlar elde edilebilir.

“100 içinde ikişer, beşer ve onar; 30 içinde üçer; 40 içinde dörder ileriye ve geriye doğru sayar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“İkişer ikişer, üçer üçer sayma konusunu merdivenlerde yaptık. Ya da zemine çizdik üzerinde sek sek oynadılar. Bu konularda çok iyiler böyle oyunla yapıldığı zaman çok iyi öğrenebiliyorlar.”*(Ö1)

*“Evet. Sınıfta model bir bebeğimiz var. Bu bebeğimizin kollarına bu ritmik saymaları kesip yapıştırdık. Sınıfımızın duvarına astık . Çocuklar için böyle daha ilgi çekici oluyor. Takıldıklarında zaman zaman oradan bakabiliyorlar. Hepsi saymasa da geneli sayabiliyor.”* (Ö8)

*“Ritmik saymalarda ileri doğru sıkıntı yaşamıyorum. İleri doğru ritmik sayıyorlar ancak geriye doğru sayarken onu henüz yapamıyorlar.”* (Ö11)

*“Seviyesi iyi olan öğrencim ileriye ve geriye ritmik saymaları yapabiliyor. Diğer ikisi yapamıyor.”*(Ö12)

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. 100 içinde 2'şer 5'er ve 10'ar 30 içinde üçer 40 içinde 4'er ileriye ve geriye doğru sayar kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılan öğrenciler genel olarak kazanımda sıkıntı yaşamıyorlar. Bir öğretmen öğrencilerinin bu konuda biraz zorlandıklarını ifade ettiği görülüyor Bu da öğretim yöntemleri ile ya da öğrencinin sosyal çevresi ile alakalı olabilir.

“Aralarındaki fark sabit olan sayı örüntülerini tanır, örüntünün kuralını bulur ve eksik bırakılan öğeyi belirleyerek örüntüyü tamamlar.” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Sayı örüntülerinde sıkıntı var bu konuda zorlanıyorlar. Örüntünün kuralını bulmayı bazen yapabiliyorlar bazen yapamıyorlar. Ortada diyebilirim üst düzey düşünme becerileri gerektiriyor olabilir.”(Ö4)*

*“Örüntülerde iyi değiller.”(Ö11)*

*“Sayı örüntüleri arasındaki farkları buldurarak örüntünün devamının aynı şekilde devam edeceğini fark etmelerini sağladık. Yapabiliyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. Aralarındaki fark sabit olan sayı örüntülerini tanırlar örüntünün kuralını bulur ve eksik bırakılan örüntüyü belirleyerek örüntüyü tamamlar kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerini bakıldığında öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin bu kazanımda sıkıntı yaşamadıklarını gayet iyi öğrendiklerini ifade ettikleri görülüyor. Ancak bazı öğretmenler Suriyeli sığınmacı öğrencilerinin mevcut kazanımda zorlandıklarını, iyi olmadıklarını belirtiyor. Bu da kazanımın pek fazla dil gerektirmeyen tamamen sayılar arasındaki ilişkiye dayalı bir kazanım olmasına rağmen bilişsel anlamda öğrencileri zorladığını gösteriyor. Yine öğretim yöntemleri de kazanımın öğrenciler açısından öğrenilebilirliğini etkiliyor olabilir.

“100’den küçük doğal sayılar arasında karşılaştırma ve sıralama yapar.” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Sayıların büyüklük küçüklük durumlarını kavrayabildiler.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. 100’den küçük doğal sayılar arasında karşılaştırma ve sıralama yapar kazanımı ile ilgili bütün öğretmenlerin görüşleri bu kazanımın öğrenciler tarafından kolaylıkla öğrenilebildiğini gösteriyor.

“100’den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Pinpon toplarını 100'den küçük sayıları yazdık ve sepet şeklinde tahtaya yapıştırdık. Öğrenci çektiği sayının yuvarlanacak onluğunu belirleyerek topu uygun sepete attı. Sonuç olarak bu konuda sıkıntı yaşamadım.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. 100'den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında bütün öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerinin bu kazanımı gayet kolay bir şekilde edindikleri söylenebilir.

“Toplamları 100’e kadar (100 dâhil) olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemi yapar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Toplama çıkarmayı da çocukları sıraların üzerine çıkartıyorum. Siz toplananlarsınız diyorum daha sonra çocukları sıraların altına sokuyorum siz sonuçsunuz diyorum böyle yapınca çocuklar daha iyi anlıyorlar. Sadece Suriyeli öğrenciler için değil bu diğer öğrenciler içinde geçerli olayın içine girdikleri zaman öğrenme daha iyi gerçekleşiyor.” (Ö1)*

*“Yapabiliyorlar. Eldeli toplamada zorlananlar oldu. Bunun da akıllı tahtadan etkinlikler yaparak ve bol alıştırma yaparak üstesinden geldik.”(Ö8)*

*“Alt seviye olan öğrencim eldeli ve eldesiz toplama işlemi yapamıyor diğerleri yapabiliyor.”(Ö12)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. Toplamları 100’e kadar 100 dahil olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemi yapar kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında genel olarak öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerinin kazanımı kolay edindikleri söylenebilir. Bir öğretmen öğrencilerinin eldeli toplamada zorlandığını ancak bunun da üstesinden geldiklerini ifade etti. Sonuç olarak kazanımla ilgili bir sorun görünmüyor.

“İki sayının toplamında verilmeyen toplananı bulur.” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Ben izah ettiğim zaman daha iyi anlıyorlar. İşlem yaptığım zaman anlıyorlar. Toplama nasıldır çıkarma nasıldır...”* (Ö1)

*“Toplamı verilen iki sayıdan verilmeyen toplananı bulmada orta seviyedeler.*

*“Zaman zaman doğru yapıp zaman zaman yanlış yapabiliyorlar.”*(Ö5)

*“Bazen sıkıntılar yaşıyoruz unutabiliyorlar.”* (Ö8)

*“Üst seviye olan öğrencim toplamada verilmeyeni bulabiliyor Diğer 2 öğrencim yapamıyor.”*(Ö12)

*“Başta zorlanıyorlar farklı düşüncelerini gerektiren bir konu daha sonra kural belirleyince yapabiliyorlar.”*(Ö13)

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. İki sayının toplamında verilmeyen toplananı bulur kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerinin bu kazanımı edindikleri görülüyor. Bazı öğretmenler öğrencilerinin unutup zaman zaman yanlış yapabildiklerini belirttiler. Bu durum öğretim yöntemi ile ya da bireysel anlamda başarısızlıkla açıklanabilir. Genel olarak bu kazanımla ilgili sorun görünmüyor.

“İki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Tahmin konusunu yapamıyorlar. Normal toplama yapabiliyorlar ancak tahmin noktasında verdikleri cevaplar sonuca çok yakın olmuyor genelde.”*(Ö5)

*“Toplamayı gayet iyi yapabiliyorlar ancak tahmin konusunda yakın cevaplar veremiyorlar.”*(Ö9)

*“Toplama işleminde tahmini üst seviye öğrencim yapabiliyor Diğer ikisi yapamıyor.”*(Ö12)



*“Yuvarlayarak yapabiliyorlar. Yuvarlamayı anladıkları zaman tahmin konusunda uygulayarak yapabiliyorlar.”(Ö13)*

Görüşülen diğer öğretmenler de genel olarak tahmin konusunda sıkıntı bulunduğunu belirttiler. İki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucu ile karşılaştırır kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciler işlemleri kağıt üzerinde kolaylıkla yapabiliyorlar. Ancak bu tahmin konusunda zorlanıp tutarlı tahmin yapamıyorlar. Bu da tahmin konusunun öğrenciler açısından zorlayıcı bir kazanım olduğunu gösterebilir.

“Zihinden toplama işlemi yapar.” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“İyi ve orta seviye öğrencim zihinden toplama yapabiliyor. Diğerini yapamıyor.”(Ö12)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. Bu kazanıma yönelik görüşülen bütün öğretmenler basit zihinden toplama işlemlerini öğrencilerin yapabildiğini belirtmişlerdir. Zihinden toplama işlemi yapar kazanımına yönelik bütün öğretmenler problem olmadığı, öğrencilerin kolaylıkla kavrayıp yapabileceği yönünde görüş belirtmesi kazanımın öğrencilerin seviyesine uygun, kolay kavranabilir bir kazanım olduğu anlamına gelebilir.

“Doğal sayılarla toplama işlemi gerektiren problemleri çözer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Problemin kendisiyle ilgili değil, problemi anlatan cümlelerle problemleri var. Ben problemi açıklarsam yapabiliyorlar. Kendileri okuyup yapabilecek durumda değiller. Problem çözebilme yetenekleri gayet güzel aslında.”(Ö2)*

*“Problemler olduğu zaman birazcık zorlanabiliyorlar. Problem içerisinde birden fazla işlem gerektirdiği için olabilir. Problem uzun olduğu için olabilir. Sıralı cümleler birbirine bağlı olduğu için olabilir. Çünkü çocuklar hemen ilk cümleyi okuyup problemi orada bitirebiliyorlar. Halbuki problem orada bitmiyor. Bize*

*sorulan başka bir şeydir sorunun köküdür. Okuduklarını anlamadıkları için olabilir. Tamamını okumadıkları için olabilir. Suriyeli öğrencilerin problemleri anlama düzeylerinin tam olarak iyi seviyede olmaması. İyi olan bir iki öğrencimiz var. Ancak onlar gibi değiller.”(Ö8)*

*“Okuduklarını anlamakta hala güçlük çektikleri için problemleri anlamıyorlar ve yapamıyorlar. Bunun için Türkçelerinin daha fazla gelişmesi gerekir. Ancak bir işlemli basit problemleri yapabiliyorlar. Problemlerde genel sorun okuduklarını anlamamaları Türkçe az bilmeleri yani yorumlama gücü lazım. Ama Toplama işlemiinde anlamayacak bir şey yok. İki ya da daha fazla işlemli soruların dilini anlamıyorlar ayrıca karmaşık olduğu için yapamıyorlar.”(Ö13)*

Görüşülen diğer öğretmenler de genel olarak toplama problemleri konusunda sıkıntı bulunduğunu belirttiler. Doğal sayılarla toplama işlemi gerektiren problemleri çözer kazanımına yönelik öğretmen görüşleri genel olarak toplama problemlerinin öğrenciler tarafından anlaşılmadığı, bunun nedeninin dil kaynaklı olduğu, öğrencilerin problemin ne anlattığını, ne istediğini anlayamadığı ve problemi çözemedikleri şeklindedir. Bu kazanıma yönelik sıkıntının öğrencilerin Matematiksel becerileri ile ilgili olmayıp Türkçe dil becerileri kaynaklı olduğu söylenebilir.

“100’e kadar olan doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Eldeli işlemlerde başta biraz sıkıntı oldu. Ben komşudan alıyoruz falan deyince sıkıntı olmadı anladılar.” (Ö1)*

*“Birinci sınıftayken dil anlamında anlamadılar. Tercüman yardımıyla anlattığımız oldu. Daha sonra olayı çözdüler. Dört işlemde hiç zorlanmadık.” (Ö2)*

*“Seviyesi düşük olan öğrencim çıkarma işlemi yapamıyor. Diğer ikisi yapabiliyor.”(Ö12)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. 100'e kadar olan doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemini yapar kazanımına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında genel olarak öğrencilerin bu kazanımda zorlanmadıkları, bazen onluk bozma noktasında sıkıntı yaşayabildikleri görülüyor. Kazanım için öğrencilerin seviyesine uygun biraz daha fazla alıştırmaya yapılarak daha fazla kalıcı öğrenmenin sağlanabileceği bir beceri olduğu söylenebilir.

“100 içinde 10'un katı olan iki doğal sayının farkını zihinden bulur” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Üst ve orta seviye olan öğrencim zihinden 10'un katı olan sayıları çıkarabiliyor. Diğer öğrencim yapamıyor.”*(Ö12)

*“10'un katı olan sayılarla zihinden çıkarma yaparken sıfırları kapatıp, sıfırları yok sayıp zihinden yapabiliyorlar.”*(Ö13)

Diğer öğretmenler de bu kazanımda sorun olmadığını öğrencilerin iyi öğrendiğini belirttiler. Görüşülen bütün öğretmenler bu kazanımı Suriyeli öğrencilerinin kolaylıkla kavrayıp yapabildiklerini belirtmişlerdir. 100 içinde onun katı olan iki doğal sayının farkını zihinden bulur kazanımına yönelik öğretmen görüşleri bu kazanımın öğrenci seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından kolay edinilebilir bir kazanım olduğunu göstermektedir.

“Doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminin sonucunu tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Doğal sayılarla çıkarma işlemi tahmin etmeyi iyi olan öğrencim yapabiliyor diğer iki öğrencim yapamıyor.”*(Ö12)

*“Yuvarlamayı yapabildikleri için sayıları yuvarlayarak çıkarma işleminde tahmin yapabiliyorlar.”*(Ö13)

Diğer öğretmenler de bu kazanımda zorlandıklarını Suriyeli öğrencilerinin tutarlı tahminler yapamadıklarını belirtmişlerdir. Genel görüş toplama işleminde tahminle aynı şekilde Suriyeli sığınmacı öğrencilerin zorlandıkları yönündedir. Görüşülen öğretmenlerden bazıları tahmin konusunun üst düzey düşünme becerisi gerektirdiğini ifade etmektedirler. Tahmin konusunun ortalama öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu söylenebilir.

“Toplama ve çıkarma işlemleri arasındaki ilişkiyi fark eder” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Toplama ve çıkarma işlemlerini kağıt üzerinde yapabiliyorlar. Gayette iyi yapabiliyorlar ancak toplama ile çıkarma arasındaki ilişkiyi karıştırabiliyorlar ya da iki sayının toplamında verilmeyeni bulmayı karıştırabiliyorlar.”*(Ö3)

*“Toplama ile çıkarma arasındaki ilişkide iyi değıller ezberden işlem yapıyorlar. Düz işlem olduğu zaman yapabiliyorlar tersten işlemlerde sıkıntı oluyor.”*(Ö5)

*“Toplama ve çıkarma arasındaki ilişkiyi karıştırabiliyorlar. Bunu iyi bir şekilde kavrayabilmeleri için zihinsel becerilerinin gelişmesi gerekir.”*(Ö13)

Diğer öğretmenler de bu kazanımda Suriyeli öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Toplama ve çıkarma işlemleri arasındaki ilişkiyi fark eder kazanımına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında kazanımda genel olarak öğrencilerin zorlandıkları söylenebilir. Görüşülen öğretmenler Suriyeli öğrencilerinin toplama ve çıkarma işlemlerini yapabildiklerini ancak toplama ve çıkarma arasındaki ilişkiyi anlamlandırma noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bilginin yapılandırılması noktasında sıkıntı olduğu söylenebilir.

“Eşit işaretinin matematiksel ifadeler arasındaki "eşitlik" anlamını fark eder” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Evet. Eşitlik konusu üzerinde çok durduk. Bunlarla ilgili çok alıştırma yaptık. Çok soru çözdük. Dönem sonunda yaptığımız ölçme değıerlendirmelerde çocukların bu*

*konuyu çok iyi anladığını görüyorum. Akıllı tahta çok iyi, bazen öğretmenin yetemeyeceği yerleri de çok iyi verebiliyor. Bazen bizim bazı konuları öğrenciye sunmamızda bakış açımızı değiştirebiliyor.” (Ö8)*

Diğer bütün öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bu durum eşit işaretinin matematiksel ifadeler arasındaki eşitlik anlamını fark eder kazanımının öğrenciler tarafından kolaylıkla kavranabildiğini göstermektedir.

“Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer”

kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Problem çözerken soru kafalarına oturmuyor. Ancak problemi dramatize ettiğimiz zaman örneğin bir ailenin yaşlarıyla ilgili dört işlem problem olduğunda sen anne ol, sen baba ol, sen çocuk ol şeklinde soruyu açıkladığımız zaman bağ kurması daha kolay oluyor.” (Ö1)*

*“Çok iyi, akıcı işlem yapan iki, üç Suriyeli öğrencim var. Ama genel anlamda biraz daha zamana ihtiyaçları var. Direkt işlemleri yapabiliyorlar. Ancak problem sorulduğu zaman toplayacak mıyız, çıkaracak mıyız şeklinde sıkıntı yaşıyorlar. Ona şu an yoğunlaştım. Biraz daha etkinlik yaparak, onları alıştırmalara daha fazla katarak daha fazla ilerleme sağlanabileceğini düşünüyorum. Şu anda beş üzerinden dörtler diyebilirim.” (Ö11)*

*“Tek işlem gerektiren çıkarma problemlerini yapabiliyorlar. Birden fazla işlem gerektiren problemleri anlamıyorlar ve yapamıyorlar. Örneğin 5 kalemim vardı 3'ünü kullandım kaç kalemim kaldı gibi basit soruları yapabiliyor. Türkçeyi anladıkça bu problemleri yapabileceklerini de düşünüyorum. Toplama çıkarma karışık problemlerde karıştırıyorlar ve genel olarak yapamıyorlar bu konuda zaten yerli öğrenciler de zorlanıyor”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda Suriyeli öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözer kazanımına yönelik genel olarak görüşülen öğretmenler olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak Suriyeli sığınmacı öğrencilerinin problemi anlamadıklarını, problemin ne istediğini anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum mevcut kazanımın dil kaynaklı olarak sorun oluşturduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenler öğrencilerin problemlerde ezberden hareket ettiklerini, toplama ya da çıkarma soruyu çözmek için hangisini kullanacaklarına karar veremediklerini ifade etmişlerdir. Ancak mevcut kazanımla ilgili sorun genel olarak matematiksel bazda olmayıp dil kaynaklıdır. Bazı öğretmenler ise anlaşılmayan problemlerin dramatize edilip detaylı bir şekilde öğrencilere anlatıldığı zaman problemin öğrenciler tarafından çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Bu da sorunun matematiksel kaynaklı olmayıp dil kaynaklı bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

“Çarpma işleminin tekrarlı toplama anlamına geldiğini açıklar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Sınıfın içinde karoları saydırdığım zaman yapıyorlar, daha pratik nasıl sayabiliriz dediğim zaman yapabiliyorlar.” (Ö1)*

*“Çarpma işleminin modellemeler ile somutlaştırıp gruplar şeklinde toplama olarak açıkladığımız zaman anlayabiliyorlar”(Ö13)*

Diğer bütün öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Görüşülen bütün öğretmenler bu kazanımın öğrenciler tarafından kolay bir şekilde kavranabildiğini belirtmişlerdir. Buda kazanımın öğrenci seviyesine uygun öğrenciler tarafından kolay öğrenilebilir bir kazanım olduğunu gösterebilir.

“Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Yaparken pratikler akıcı bir şekilde işlem yapabiliyorlar. Toplama, çıkarma, çarpma bölme bunları yapabiliyorlar. Bunlarda sıkıntı yok. Çarpım tablosunu da biraz öğrendiler. Bir tanesi hepsini öğrendi. İki tanesi yarım öğrendi. Bunlarında biraz ailelerinin ilgisiz olmasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)*

*“Kağıt üzerinde işlem yaparken 4 işlemi genel olarak yapabiliyorlar. Ufak tefek problemler olsa bile genel olarak geçer seviyedeler diyebilirim.” (Ö5)*

*“Çarpma işlemi, toplama, çıkarmayı ver yapsın. Bunlarda sıkıntı yaşamıyoruz.” (Ö10)*

Diğer bütün öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Görüşülen bütün öğretmenler çarpma işlemi yapar kazanımına yönelik olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Suriyeli sığınmacı öğrencilerinin pratik bir şekilde konuyu öğrenebildiklerini, kavrayabildiklerini belirtmişlerdir. Buda kazanımın Suriyeli sığınmacı öğrencilerin seviyesine uygun kolay öğrenilebilen bir kazanım olduğunu gösterebilir.

“Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemleri çözer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Problem kısmında zorluk yaşıyoruz. Haliyle problemde okuyup anlamaları gerekiyor. Sonra üzerine düşünmeleri gerekiyor. Daha öncede söylediğim gibi yazılı metni anlamada sıkıntıları var. Orada problem anlama zorluğu oluyor. Onun dışında başka bir zorluk yok.” (Ö2)*

*“Zorlanıyorlar. Problemin ne istediğini anlayamıyorlar.” (Ö8)*

*“Çarpma işlemi iyi bir şekilde yapabiliyorlar. Çarpma problemlerinden sadece basit olanları yapabilirler.” (Ö9)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda Suriyeli öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemleri çözer kazanımına

yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak problemleri anlamadıklarını, problemin ne istediğini anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Problemin içerisinden bir kelimeyi bile anlamadıklarında problemin genelini anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum Suriyeli sığınmacı öğrencilerin dil kaynaklı olarak çarpma problemlerini anlamadıklarını, anlamamalarına bağlı olarak problemi çözemediklerini göstermektedir.

“Bölme işleminde gruplama ve paylaşırma anlamlarını kullanır” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Bölme işlemini yapabiliyorlar. Ancak gruplama anlamına geldiğini bilmiyorlar.*

*Paylaşırma olduğunu biliyorlar.” (Ö2)*

*“Farklı farklı çoklukları gruplayarak bölmenin gruplama olduğunu öğrendiler.”(Ö6)*

*“Görsel nesnelere üzerinden gruplama ve paylaşırma yaptığımız zaman yapabiliyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bölme işleminde gruplama ve paylaşırma anlamlarını kullanır kazanımına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak kazanımda zorlanmadıkları kazanımı kolay bir şekilde öğrenebildikleri söylenebilir. Kazanımın Suriyeli sığınmacı öğrencilerin seviyelerine uygun kolay öğrenebildikleri bir kazanım olduğu ifade edilebilir.

“Bölme işlemini yapar, bölme işleminin işaretini ( $\div$ ) kullanır” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Dört işlemde yerli öğrenciler kadar iyiler. Pratik bir şekilde kağıt üzerinde işlem yapabiliyorlar. Toplama, çıkarma, çarpma, bölme hepsini gayet güzel bir şekilde yapabiliyorlar.”(Ö6)*



*“En iyi oldukları bölüm sayısal işlemler. Toplama, çıkarma, çarpma, bölme bunları iyi yaparlar. Genel olarak matematikte iyiler. Matematik Türkçe gibi okuyup anlamaya çok dayalı olmadığı, somutlaştırılabildiği için yapabiliyorlar.” (Ö10)*

*“Dört işlemde gayet iyiler. Biraz algılamada sıkıntıları var yaşları ilerledikçe bu sıkıntıyı çözeceğimizi düşünüyorum.” (Ö11)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bölme işlemini yapar, bölme işleminin işaretini kullanır kazanımına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak kazanımda zorlanmadıkları, kazanımı kolay bir şekilde kavrayabildikleri söylenebilir.

“Bütün, yarım ve çeyreği uygun modeller ile gösterir; bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Kesirler konusunda sınıfa pasta getirdik, kestik; elma getirdik, kestik; plastik tabakları kestik. Böylece çok rahatlıkla parçanın kaçta kaç olduğunu anladılar. Kesirlerin farklı okuma şekillerini de anladılar.” (Ö1)*

*“Yapabiliyorlar. Şekil üzerinde gösterebilir. Yarımı, çeyreği hatta üçte biri, beşte biri gösterebilir.” (Ö2)*

*“Evet. Sınıfa elma getirdik. Bütün yarım çeyreği bunlar üzerinde anlattık. Konuyu anladılar. Bu kesirleri modelleyebiliyorlar.” (Ö8)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bütün yarım ve çeyreği uygun modeller ile gösterir. Bütün yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar kazanımına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kazanımı kolay bir şekilde kavradıkları söylenebilir. Bunda öğretmenlerin genel olarak kesirler konusunu anlatırken herhangi bir materyali konuyu modelleyerek öğrencilerine aktarmaları da etkili olmuş olabilir.

#### 4.4.2. İkinci sınıf öğretmenlerinin "geometrik cisimler ve şekiller" ünitesinde

**Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.** Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin "geometrik cisimler ve şekiller" ünitesi işlenirken Suriyeli öğrencilerle yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Ünitenin kazanımları üzerinde tek tek durulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda geometrik cisimler ve şekiller ünitesinde yaşanan sorunlar temasının alt temaları ve kodları şu şekildedir.

Tablo 7

##### *Geometrik cisimler ve şekiller ünitesinde yaşanan sorunlar*

Tema	Alt temalar	Kodlar
Geometrik cisimler ve şekiller ünitesinde yaşanan sorunlar	Geometrik şekiller	Öğrenmede kalıcılık Bireysel başarısızlık
	Geometrik cisimler	Öğrenmede kalıcılık Bireysel başarısızlık

“Geometrik şekilleri kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırır” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Geometrik şekilleri kartona çizerek keserek inceledik kenar köşe gibi özelliklerini gayet güzel kavradılar.”(Ö6)*

*“Biliyorlar. İlaç kutularından Geometrik şekilleri hazırladık. Her bir öğrenci onlar üzerinde kenar ve köşe sayılarını bana gösterdiler. Suriyeli öğrenciler böyle somut etkinlikleri daha çok seviyorlar.”(Ö8)*

*“Geometrik şekilleri rahatlıkla yapabiliyorlar. Görselliğe dayalı olduğu için kolaylıkla yapabiliyorlar. Bu çokgenler üzerinde kenar ve köşelerini farklı renkli kalemlerle işaretlediğimizde rahatlıkla anlıyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Geometrik şekilleri kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırır kazanımına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genelinin kazanımda zorlanmayarak kazanımı edindikleri söylenebilir. Öğretmenlerin kazanımı somut bir şekilde materyaller ve modeller üzerinden açıklaması da bunda etkili olmuştur.

“Şekil modelleri kullanarak yapılar oluşturur, oluşturduğu yapıları çizer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Şekil modelleri ile yapılar oluşturma eğlenceli bir kazanım olduğu için rahatlıkla yapabiliyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Şekil modelleri kullanarak yapılar oluşturur, oluşturduğu yapıları çizer kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin zorlanmadan bu kazanımı edindikleri söylenebilir. Bu durumu kazanımın kolay somutlaştırılabilir bir kazanım olması sağlıyor olabilir. Kazanımın Suriyeli sığınmacı öğrencilerin seviyelerine gayet uygun olduğu ve kolayca öğrenebildikleri söylenebilir.

“Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanıır ve ayırt eder” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Prizmaları tanıyorlar. Dikdörtgen prizmasıyla, kare prizmayı karıştırabiliyorlar. Bu sadece Suriyeli çocuklar için değil diğer çocuklar için de geçerli.*

*Hazırladığımız materyallerimiz var. Sınıf penceresinin önünde hatırlayamadıkları zaman o materyaller üzerinde tekrar konuyu hatırlıyorlar.” (Ö8)*

*“Prizmalar öğrenmişlerdi ancak bazen bazılarını karıştırabiliyorlar. Aslında hepsini somut örnekler üzerinde incelemiştik.”(Ö9)*

*“Prizmaları model olarak yaptık, hepsini biliyorlar. Somutlaştırıldığında daha iyi anlıyorlar. Geometrik cisimleri somutlaştırdık, somut materyaller kullandık. Sor öğrenciye bu ne diye sor sana söyler.” (Ö10)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanır ve ayırt eder. Kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kolay bir şekilde kazanımı edindikleri söylenebilir. Ancak bazı öğrencilerin kare prizma ve dikdörtgenler prizmasını karıştırması bu iki geometrik cismin birbirine benziyor olması ile ilgili görünüyor. Bu durumda farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile halledilebilir. Genel olarak kazanımın öğrenciler tarafından kolay bir şekilde öğrenilmesi öğretmenlerin kazanımı somut materyaller üzerinden işlemesi, konunun buna müsait olması ile de ilgilidir.

“Geometrik cisim ve şekillerin yön, konum veya büyüklükleri değiştiğinde biçimsel özelliklerinin değişmediğini fark eder” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Bütün öğretmenler bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Geometrik cisim ve şekillerin yön, konum veya büyüklükleri değiştiğinde biçimsel özelliklerinin değişmediğini fark eder kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin zorlanmadan bu kazanımı edindikleri söylenebilir. Bu durumu kazanımın kolay somutlaştırılabilir bir kazanım olması sağlıyor olabilir.

**4.4.3. İkinci sınıf öğretmenlerinin "uzamsal ilişkiler" ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.** Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin "uzamsal ilişkiler" ünitesi işlenirken Suriyeli öğrencilerle yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Ünitenin kazanımları üzerinde tek tek durulmuştur. Çalışma

grubundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda uzamsal ilişkiler ünitesinde yaşanan sorunlar temasının alt temaları ve kodları şu şekildedir.

Tablo 8

*Uzamsal ilişkiler ünitesinde yaşanan sorunlar*

Tema	Alt temalar	Kodlar
Uzamsal ilişkiler ünitesinde yaşanan sorunlar	Simetri	Bilgiyi anlamlandırma
		Bireysel başarısızlık
	Geometrik örüntü	Bilgiyi anlamlandırma
		Bireysel başarısızlık

“Yer, yön ve hareket belirtmek için matematiksel dil kullanır” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Sağında, solunda, altında, üstünde gibi kavramları biliyorlar. Ancak karıştırabiliyorlar. Hangisi hangisinin sağında ya da hangisi hangisinin solunda gibi kavramları karıştırabiliyorlar.”(Ö3)*

*“Matematiksel dille yer, yön belirtmeyi karıştırıyorlar. Ne neyin neresinde tam oturmuyor zihinlerinde.”(Ö4)*

*“Sağında, solunda, önünde, arkasında gibi yer yön belirtmeleri bir öğrencim yapabilir.”(Ö12)*

Yer yön ve hareket belirtmek için matematiksel dil kullanır kazanımı ile ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin bir kısmının Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kazanımı tam olarak edindikleri yönünde görüş belirtirken öğretmenlerin diğer kısmının ise Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yer yön belirtme konusunda neyin neye göre konumunu belirtecekleri noktasında bir kafa karışıklığı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu durum farklı öğretim yöntemleri ile aşılabılır.

“Çevresindeki simetrik şekilleri fark eder” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Simetriyi anladılar ancak çevreden yeterince örnek veremediler.”*(Ö3)

*“Simetri konusunda ayna kullandık. Ne anlama geldiğini öğrendiler güzel farklı örnekler verdiler.”*(Ö6)

*“Biliyorlar. Akıllı tahtadan örnekler üzerinde hangi şekillerin simetrik, hangilerinin simetrik olmadığını gösterebiliyorlar.”* (Ö8)

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından anlaşıldığını belirtmişlerdir. Çevresindeki simetrik şekilleri fark eder kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin çoğunun kazanımı edindikleri, simetri kavramının ne anlam ifade ettiğinin farkına vardıkları ancak örnek verme noktasında sıkıntı yaşadıkları görülüyor. Genel olarak kazanımla ilgili sıkıntı görülmemekle beraber bireysel başarısızlıklar farklı öğretim teknikleri ile aşılabılır.

“Tekrarlayan bir geometrik örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek tamamlar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Geometrik örüntüler somutlaştırılabildiği için ya da genel itibarıyla bu çocuklar somutlaştırılabilen konuları daha iyi anlıyorlar.”* (Ö1)

*“Örüntülerde zorlanıyorlar.”* (Ö10)

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Tekrarlayan bir geometrik örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek tamamlar kazanımına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak kazanımda sıkıntı yaşamadıkları kazanımı edinebildikleri görülmektedir. Ancak azda olsa kazanımla ilgili sorun yaşayan öğrenciler de görülmektedir. Mevcut bireysel başarısızlık öğrencilerin motivasyonları artırılarak ve farklı öğretim yöntemleri kullanılarak aşılabılır.

“Bir geometrik örüntüdeki ilişkiyi kullanarak farklı malzemelerle aynı ilişkiye sahip yeni örüntüler oluşturur” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Örneğin örüntüler konusunda iki kız bir erkek şeklinde öğrencileri dizerek bir örüntü oluşturmuştuk. Bu şekilde konu hoşlarına gitmişti ve iyi bir şekilde katılımında bulunmuşlardı. Hatta öğretmenim iki kız iki erkek olsun şeklinde farklı görüş bile belirtmişlerdi.” (Ö1)*

*“Modelleme yapabiliyorlar. Bir kesri bir örüntüyü modelleyebiliyorlar. Çok güzel modelleyebiliyorlar.” (Ö2)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bir geometrik örüntüdeki ilişkiyi kullanarak farklı malzemelerle aynı ilişkiye sahip yeni örüntüler oluşturulur kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kazanımda zorlanmadıkları, kolay bir şekilde edinebildikleri söylenebilir. Bunda da öğretmenlerin kazanımı somut bir şekilde modelleyerek aktarmaları etkili olmuştur.

**4.4.4. İkinci sınıf öğretmenlerinin "ölçme" ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.** Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin "ölçme" ünitesi işlenirken Suriyeli öğrencilerle yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Ünitenin kazanımları üzerinde tek tek durulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ölçme ünitesinde yaşanan sorunlar temasının alt temaları ve kodları şu şekildedir.

*Tablo 9*

*Ölçme ünitesinde yaşanan sorunlar*

Tema	Alt temalar	Kodlar
Ölçme ünitesinde yaşanan sorunlar	Standart uzunluk birimleri	Akademik dil Bireysel başarısızlık

Uzunluk tahmini	Üst düzey zihinsel beceri
	Ortalama seviye üzeri
Uzunluk ölçme, para, zaman ölçme, kütle ölçme, standart olmayan sıvı ölçme problemleri	Akademik dil
	Okuduğunu anlamama
Saat okuma	Ortalama seviye üstü
	Üst düzey zihinsel beceri
Zaman ölçü birimleri ilişkisi	Karıştırma
	Bireysel başarısızlık
	Akademik dil
	Anlamlandırma
	Ortalama seviye üstü
	Karıştırma

“Standart olmayan farklı uzunluk ölçme birimlerini birlikte kullanarak bir uzunluğu ölçer ve standart olmayan birimin iki ve dörde bölünmüş parçalarıyla tekrarlı ölçümler yapar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Standart olmayan uzunluk ölçme birimleri için karış, kulaç gibi birimlerle farklı şeylerin uzunluklarını ölçtük. Onlar için baya basit geldi.”*(Ö6)

*“Kullanabiliyorlar. Sınıfta alıştırmalar yaptık. Bu konuya da uzunca bir zaman ayırdık. Tahtanın boyunu kulaçla, sınıfın uzunluğunu adımla, sıraların boyunu ölçme gibi standart olmayan ölçme birimleriyle çalıştık.”*(Ö8)

*“Uzunluk ölçülerinde standart olan ve olmayan gayet iyi anlaşıldı. Sınıfta uygulamalı olarak yaptık. Karış, kulaç iyi anladılar. Somut olarak öğrencilerle tahtayı karışla ölçtük. Sınıfın enini boyunu adımla ölçtük.”* (Ö11)



Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Standart olmayan farklı uzunluk ölçme birimlerini birlikte kullanarak bir uzunluğu ölçerken standart olmayan birimin iki ve dörde bölünmüş parçaları ile tekrarlı ölçümler yapar kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak kazanımı zorlanmadan, etkili bir şekilde edindikleri söylenebilir. Öğretmenler tarafından kazanımın öğrencilere somut, uygulamalı bir şekilde aktarılması ve konunun da buna müsait olması bunda etkili olmuştur.

“Standart uzunluk ölçme birimlerini tanıy ve kullanım yerlerini açıklar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Uzunluk ölçü birimlerine de hakim değiller. Bizde genel olarak dil problemi var bu problemi halletmeden dört işlem hariç matematikte diğer konuları öğrenmeleri zor.”(Ö4)*

*“Standart ölçü birimleri içinde sınıfta farklı şeylerin uzunluklarını ölçtük. Kendi boylarını ölçtük. Onları zorlanmadan kolayca öğrendiler.”(Ö6)*

*“Uzunluk ölçme gibi hayatında olan şeylerde sıkıntı yaşamıyorum ancak hayatında olmayan şeylerde sıkıntı yaşayabiliyoruz.” (Ö10)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Standart uzunluk ölçme birimlerini tanıy ve kullanım yerlerini açıklar kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak kazanımı edinmede sıkıntı yaşamadıkları iyi bir şekilde öğrendikleri ifade edilebilir. Bir öğretmenin bu kazanımla ilgili olumsuz görüş bildirmesi öğretim yöntemleri ile ya da öğrencinin sosyoekonomik şartları kaynaklı bireysel başarısızlığı ile ilgili olabilir.

“Uzunlukları standart araçlar kullanarak metre veya santimetre cinsinden ölçer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Cetvel ya da metre ile uzunluk ölçümü yapabiliyorlar. Onu sınıf içerisinde farklı nesnelere uzunluklarını ölçerek yaptık kendileri yapabiliyorlar.”(Ö3)*

*“Ver eline metreyi şurayı ölç de ölçsün. Santimetre ya da metre olarak ifade eder. Masanın uzunluğunu metreyi alır eline ölçer onda sıkıntımız yok.” (Ö10)*

*“Uzunlukları şerit metre ve cetvelle ölçebiliyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Uzunlukları standart araçlar kullanarak metre veya santimetre cinsinden ölçer kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin gayet iyi bir şekilde kazanımı öğrendikleri söylenebilir. Bunda öğretmenlerin uygulamalı bir şekilde ölçüm yaptırması da etkili olmuş görünüyor.

“Uzunlukları metre veya santimetre birimleri türünden tahmin eder ve tahminini ölçme sonucuyla karşılaştırarak kontrol eder” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Uzunluk ölçmede çok mantıklı tahminler yapamıyorlar. Örneğin bir kaleme 30 santimetre diyebiliyorlar.”(Ö3)*

*“Bazen tahmin yapabiliyorlar. Tahmin konusu biraz sıkıntılı.”(Ö8)*

*“Uzunluk ölçme ve tahmin yapabilmeyi bir öğrencim yapabiliyor. Diğerleri yapamıyor.”(Ö12)*

*“Uzunluk tahmini yapmada çok mantıklı cevaplar veremiyorlar. Üst düzey muhakeme gücü gerektirdiğini düşünüyorum.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de uzunluk tahmini konusunda Suriyeli öğrencilerinin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Uzunlukları metre veya santimetre birimleri türünden tahmin eder ve tahminini ölçme sonuçları ile karşılaştırarak kontrol eder kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin tahmin konusunda

sıkıntı yaşadıklarını söyleyebiliriz. Bu durumu tahmin konusunun üst düzey düşünme becerileri gerektiriyor olması ile açıklamışlardır.

“Standart olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleriyle, uzunluk modelleri oluşturur” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Örneğin gazete ile bir metrelik şerit oluşturabiliyorlar ya da ataçlarla 30 santimetrelik bir model oluşturabiliyorlar.”(Ö13)

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Standart olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleri ile uzunluk modelleri oluşturur kazanımına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin gayet iyi bir şekilde kazanımı öğrendikleri belirtilebilir.

“Uzunluk ölçme birimi kullanılan problemleri çözer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Yine diğer problemlerde olduğu gibi uzunluk ölçme problemlerini de anlamıyorlar ve yapamıyorlar.”*(Ö3)

*“Problem olduğu zaman konusu fark etmiyor soruyu anlayamıyor ve yapamıyorlar.”*(Ö4)

*“Basit olanları yapabiliyorlar. Problemlerde sıkıntı var.”* (Ö8)

Diğer öğretmenler de bu kazanımda Suriyeli öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Uzunluk ölçme birimi kullanılan problemleri çözer kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin problemleri anlamadıkları, problemin istediklerini anlamadıkları ve neticede problemi çözemedikleri söylenebilir. Bununda ana nedeninin dil kaynaklı olduğu; öğrencinin problemdeki bir kısım kelimeleri bilmemesi ya da problemin genelini anlamaması nedeniyle olduğunu söyleyebiliriz.

“Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“3-4 hafta ayırdık bu konuya, ayırımını yapabiliyorlar. Sınıfa getirdiğimiz paralar üzerinde çalıştık. Yine Morpakampüsten videolar izledik. Kitabımızın arkasında paralar vardı. Onları kestik onlar üzerinde de çok alıştırma yaptık çok hoşlarına gitmişti.” (Ö8)*

*“Paralar konusunu günlük hayatta kullandıkları için zorlanmadık.” (Ö10)*

*“Günlük hayatta kullandıkları için kuruş ve lira arasındaki farkı biliyorlar.” (Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerini bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kazanımı gayet iyi bir şekilde öğrendiklerini söyleyebiliriz. Bunda öğretmenlerin günlük hayattan örnekler vermesi. Öğrencilerin kazanımı günlük hayatta kullanıyor olması etkili olmuştur.

“Değeri 100 lirayı geçmeyecek biçimde farklı miktarlardaki paraları karşılaştırır” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Paralar konusunda iyiler. Paraları anlıyorlar, görsel olarak da biliyorlar. Günlük hayatta da kullandıkları için öğrenmede de zaten günlük hayatta karşılığı olan konuyu daha güzel öğreniyor ve yapıyorlar.” (Ö1)*

*“Günlük hayatta da gayet iyiler. Burada öğrendiklerini uygulayabiliyorlar. Saatleri kullanma olsun, paralar olsun kullanabiliyorlar. Alış verişte kullanabiliyorlar. Pazarlığı çok seviyorlar. Parayı tanıyorlar yani.” (Ö2)*

*“Öğrencilerin velileriyle birlikte pazara giderek hem alış veriş ortamını hem de ürünlerin fiyatlarının ne seviyede olduğunu görüp matematiği uygulamalı olarak görmelerini istedim. Faydalı oldu diye düşünüyorum. Öğrencilerim orada en sevdikleri neyse öncelikle onların fiyatlarını söylüyorlar.” (Ö11)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Değeri 100 lirayı geçmeyecek biçimde farklı miktarlardaki paraları karşılaştırır kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kazanımı gayet iyi öğrendikleri söylenebilir. Öğretmenlerin günlük hayattan örnekler vermesi ve kazanımın günlük hayatta karşılaşıyor olması öğrenciler tarafından kolay anlaşılmasını sağlamıştır.

“Paralarımızla ilgili problemleri çözer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Para problemlerini çözebilirler. (Ö2)*

Diğer öğretmenler bu kazanımda Suriyeli öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Paralarımızla ilgili problemleri çözer kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin diğer problemlerde olduğu gibi paralar konusunda da zorlandıkları problemi ve problemin istediklerini anlamadıkları ve sonuç olarak yapamadıkları görülmektedir. Burada sorun yine dil kaynaklıdır.

“Tam, yarım ve çeyrek saatleri okur ve gösterir” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Ben işaret dili kursuna gidiyorum. Saat konusunu işaret diliyle anlattım. Kodlama tarzı anlattım diyebilirim. Konuyu o kadar iyi anladılarki ben de şaşırdım. Zaman birimlerini ve ilişkilerini çok iyi anladılar.” (Ö1)*

*“Tam saatleri biliyorlar. Yarım çeyrek kala ve çeyrek geçelerde sıkıntılıyız. Burada da kavramları karıştırıyorlar.” (Ö4)*

*“Saatlerle ilgili kartondan yaptık, ayrıca ÖSYM saati var. Onları çevirerek çalıştık ve örnekler sordum. Saat kaç diye sordum bir öğrencime yanımdan gitti. Ne yapıyorsun dedim. Kaç dedin ya öğretmenim dedi. Algılamayla ilgili sıkıntısı olanlar var. Tabi anlayanlar hemen çocuğa açıkladılar.” (Ö11)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Tam yarım ve çeyrek saatleri okur ve gösterir kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kazanımı kolayca öğrendikleri günlük hayatta kullanabildikleri görülmektedir. Bazı Suriyeli öğrencilerin ise çeyrek saatleri okumada zorlandıkları öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu durum farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile aşılabılır.

“Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Zaman ölçü birimlerini anlatırken araya tatil girdiğinde okula gelmeyeceklerini anlatırken zorlanmışım. Kırk sekiz saat okula gelmeyeceklerini ifade etmişim. Biraz sıkıntı vardı. Türkçeyle ilgili sıkıntıları olmasından kaynaklandığını düşünüyorum.”(Ö11)*

*“Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi bir öğrencim yapabiliyor. Diğerleri dil anlamında yetersiz kalıyor”(Ö12)*

*“Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi karmaşık olmadığı sürece yapabiliyorlar”(Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından zor algılandığını belirtmişlerdir. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak kazanımda zorlandıkları ancak bazı Suriyeli sığınmacı öğrencilerin zaman birimlerinin birbirleri ile ilişkilerine tam hakim oldukları öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bununla ilgili öğretmenler konunun anlamlandırılmasında sıkıntı olduğunu, Suriyeli öğrencilerin dil kaynaklı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“Zaman ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Yok. Basit problemleri çözebilirler. Şu saatte evden çıkmış, şu kadar zaman geçmiş, ne zaman olur gibi problemleri çözebilirler. Detaylı problemleri çözemeler. Anlamayla ilgili problemleri var. Saat beşte okuldan çıkmış bir saat yürümüş gibi soruları yapabiliyorlar.” (Ö2)*

*“Zaman ölçme konusunu öğrendiler ancak problem çözmeyi yapamazlar. İkinci sınıf düzeyinde problem çözenin zor olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)*

*“1 saat kaç dakikadır gibi ya da şu saatten 5 saat sonrasında saat kaç olur gibi basit problemleri yapabiliyorlar ancak kademeli karmaşık problemleri anlamıyor ve yapamıyorlar.” (Ö13)*

Diğer öğretmenler de bu kazanımda Suriyeli öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Zaman ölçme birimleri ile ilgili problemleri çözer kazanımına yönelik öğretmenler Suriyeli sığınmacı öğrencilerin diğer problemler de olduğu gibi burada da problemi anlayamadıkları, problemin istediğini anlayamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak basit problemlerin öğrenciler tarafından anlaşılıp, yapılabildiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

“Nesneleri standart araçlar kullanarak kilogram cinsinden tartar ve karşılaştırır” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Çok sevdikleri konu... Baskülün kantarın ne işe yaradığını biliyorlar. Sınıfa baskül getirip kendilerinin ve farklı nesnelerin ağırlıklarını ölçtük.” (Ö8)*

*“Ağırlık ölçüleri gibi hayatlarında karşılaştıkları konularda problem yaşamadık. Hayatında olmayan şeyleri bilmiyor anlamakta güçlük çekiyor. Tartma konusunda da yine hayatında olduğu için terazi getirdik sınıfa iyi öğrendiler.” (Ö10)*

*“Nesneleri tartabiliyorlar. Karşılaştırabiliyorlar. Somut karşılığı olan bir konu.” (Ö13)*

Diğer öğretmenler bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Nesnelere standart araçlar kullanarak kilogram cinsinden tartar ve karşılaştırır kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin konuyu gayet iyi anladıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin materyal getirerek konuyu somut bir şekilde uygulamalı olarak öğrencilere aktarmaya çalışmaları ile açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin konuyla günlük hayatta da karşılaşmaları onlar için bir avantaj olmuştur.

“Kütle ölçme birimiyle ilgili problemleri çözer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Kendilerini ve farklı nesnelere sınıf içerisinde tarttık ve karşılaştırdık. Ağırlığın ne anlama geldiğini biliyorlar ancak yine konunun problemlerini anlayamayan anlayamıyor. Sonuç olarak yine yapamazlar.”(Ö4)*

*“Problemleri somutlaştırırsan, çok somutlaştırman lazım o zaman başka öğrenciler için sıkıcı olabiliyor. Sıkıntı yaşayanlar böylelikle anlayabiliyor.”(Ö10)*

*“Bu konuda da basit problemleri yapabiliyorlar. İki, üç aşamalı problemleri anlayamıyorlar, karıştırabiliyorlar ve yapamıyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler bu kazanımda Suriyeli öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kütle ölçme birimleri ile ilgili problemleri çözer kazanımına yönelik öğretmenler Suriyeli sığınmacı öğrencilerin diğer problemlerde olduğu gibi burada da problemi anlayamadıkları, problemin istediğini anlayamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak basit tek aşamalı problemlerin öğrenciler tarafından anlaşılıp, yapılabildiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

“Standart olmayan sıvı ölçme birimlerini kullanarak sıvıların miktarını ölçer ve karşılaştırır” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:



*“Yapabiliyorlar. Günlük hayatta kullandıklarımızdan yola çıktık. Seviyelerine uygun olarak başladık. Küçük su şişelerinden yola çıkarak yaptık.” (Ö2)*

*“Standart olmayan sıvı ölçü birimlerinde evden getirdikleri suları ve bardakları kullanarak kaç bardak çıkacağını ölçtük. Konunun bu kısmını anladılar.”(Ö5)*

*“Bu konuyu deney yaparak işlediğimiz için, görsel destekli olduğu için rahatlıkla yapabiliyorlar.”(Ö13)*

Diğer öğretmenler bu kazanımın Suriyeli öğrencileri tarafından kolaylıkla anlaşıldığını belirtmişlerdir. Standart olmayan sıvı ölçme birimlerini kullanarak sıvıların miktarlarını ölçer ve karşılaştırır kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kazanımı kolayca öğrendikleri ifade edilebilir. Bunda öğretmenlerin konuyu somutlaştırarak materyaller üzerinden anlatmaları etkili olmuştur.

“Standart olmayan sıvı ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer” kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Standart olmayan sıvı ölçü birimlerini bir sürahinin kaç bardak su alacağını ölçerek işlemiştik. O etkinliği anladılar ancak yine sıvı ölçü birimleri ile ilgili problemleri yapamıyorlar. Çünkü problemin ne anlama geldiğini, kendilerinden ne istediğini kavrayamıyorlar.”(Ö3)*

*“Sıvıları ölçmede konunun dille ilgili olmayan kısmını anladılar. Ancak problem sorulduğu zaman anlayamaz ve yapamazlar. Dil anlamında kendilerini geliştirmeleri gerekiyor.”(Ö5)*

*“Standart olmayan sıvı ölçme birimleri ile ilgili problemleri iyi olan öğrencim çözebiliyor. O da anlayabildiği ölçüde alt ve orta seviye problemleri çözebiliyor” (Ö12)*

Diğer öğretmenler bu kazanımda Suriyeli öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Standart olmayan sıvı ölçme birimleri ile ilgili problemleri çözer kazanımına yönelik

öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yine problemleri anlamadıkları, problemde istenileni anlamadıkları görülmektedir. Bu durum yine Suriyeli sığınmacı öğrencilerin dile hakim olmamaları ile açıklanır.

**4.4.5. İkinci sınıf öğretmenlerinin " veri toplama ve değerlendirme" ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığı sorunlar.** Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin "veri toplama ve değerlendirme" ünitesi işlenirken Suriyeli öğrencilerle yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Ünitenin kazanımları üzerinde tek tek durulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda veri toplama ve değerlendirme ünitesinde yaşanan sorunlar temasının alt temaları ve kodları şu şekildedir:

Tablo 10

*Veri toplama ve değerlendirme ünitesinde yaşanan sorunlar*

Tema	Alt tema	Kodlar
Veri toplama ve değerlendirme ünitesinde yaşanan sorunlar	Soru sorma, veri toplama, sınıflandırma ve değerlendirme	Akademik dil Okuduğunu anlamama Ortalama seviye üstü Üst düzey zihinsel beceri

“Herhangi bir problem ya da bir konuda sorular sorarak veri toplar, sınıflandırır, ağaç şeması, çetele veya sıklık tablosu şeklinde düzenler; nesne ve şekil grafiği oluşturur”

kazanımıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Veri toplamada sıkıntı olmadı. Sınıfta çocuklara hangi yemeği sevdiğini sorduk, destekledikleri futbol takımlarını sorduk bunların grafiklerini yaptık. Grafikleri okurken bir sıkıntı olmadı.” (Ö1)*

*“Çetele tablosunu biliyorlar. Ancak soru sorup veri toplamadan emin değilim.”(Ö2)*

*“Grafik, çetele tablosu bunları okuyabiliyorlar. Biraz yorumlayabiliyorlar. En fazla, en az olan verileri ifade edebiliyorlar. Ancak problem durumu ile ilgili veri toplamada sıkıntı var. Çünkü bu konunun daha fazla dile hakim olmayı gerektirdiğini düşünüyorum.”(Ö3)*

*“Veri toplamada grafik, çetele tablosu, sıklık tablosu bunlarda sıkıntı yok. Ama veri toplamayı ölçme kadar iyi yapamazlar. Soru oluşturarak veri toplama kısmını biraz orada da okuduğunu anlama gerektiği için ölçme kadar iyi yapamazlar.”(Ö10)*

*“Çetele ve sıklık tablosunu yapabiliyorlar. Grafik oluşturmada sıkıntı yaşıyorlar. İletişimdeki yetersizlikleri nedeniyle problem durumunu belirleyemiyorlar. Bununla ilgili sorular oluşturamıyorlar.”(Ö13)*

Herhangi bir problem ya da konuda sorular sorarak veri toplar sınıflandırır, ağaç şeması, çetele veya sıklık tablosu şeklinde düzenler, nesne ve şekil grafiği oluşturur kazanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin konunun ağaç şeması çizme, çetele ve sıklık tablosu oluşturma, düzenleme, nesne ve şekil grafiği oluşturma gibi boyutlarını yapabildikleri; ancak daha üst düzey düşünme becerileri gerektiren herhangi bir problem konusunda sorular sorup veri toplama kısmını yapamadıkları görülmektedir. Bu durum ayrıca öğrencilerin akademik dile yeterince hâkim olmamalarıyla ilişkili olduğu öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılıyor.

## 5. Bölüm

### Tartışma ve Öneriler

#### 5.1. Tartışma

Mevcut araştırma ile ilkokul ikinci sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilere matematik kazanımlarını edindirme sürecinde karşılaştıkları güçlükler araştırılmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Bursa ilindeki 9 ilkokuldan 13 öğretmen ile görüşülmüştür. Bu bölümde araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin Suriyeli sığınmacı öğrencilerin aile-okul ortamlarındaki genel durumları, matematik derslerindeki genel durumları ve ikinci sınıf matematik kazanımlarını edinme sürecindeki yaşadıklarıyla ilgili görüşleri yorumlanmıştır.

Yeni bir ülkeye ve dile alışma döneminin eğitim süreci üzerinde olumsuz etkisi olduğu gözlemlenmiş bir durumdur. Suriyeli sığınmacıların sınıf dışında kendi aralarında ödevleri ya da sorumlulukları ile ilgili konuşurken Arapça kullanmaları Türkçeyi öğrenmeleri adına olumsuz bir durumdur ve dışarıda Türkçeyi öğrenip geliştirme fırsatı açısından bu durum bir eksiklik (Büyükkız & Çangal, 2016). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin doğal olarak ana dilleri Arapçadır. Günlük hayatta aileleriyle iletişimlerini Arapça olarak gerçekleştirmektedirler. Çoğu Türkçe ile tam anlamıyla okul ortamında tanışmaktadır. Bu durum ana dili Türkçe olan Türk öğrencilerin 1. sınıf itibarıyla okuma yazma öğrendikleri ortamda Suriyeli sığınmacı öğrencilere bir dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır.

Devlet okulları yasal bir şekilde ülkeye girenler için eğitim imkânları sağlamaktadır. Ancak dil sorunu Suriyeli sığınmacıların eğitim verimliliğinin önündeki en büyük engeldir (Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi, 2015). Eğitim hakkı temel insan hakları içerisinde en önemli haklardan ve yabancı çocuklar, gençler Türkçeyi öğretmenleriyle, akranlarıyla iletişim kurma mecburiyetleri nedeniyle öğrenmek durumundadırlar. Ancak öğrenme ve

öğretme faaliyetleri iletişimden ayrı düşünülemez olup dil becerilerine dayalıdır ve zayıf dil becerileriyle öğrencinin derslerde başarılı olması mümkün değildir (Tekin, 2007).

Genel olarak görüşülen öğretmenlerin belirttiklerine göre birinci sınıf başlangıcında Türkçe dil gelişimlerinin yetersiz olduğu süreçte ve ikinci sınıf itibarıyla dil anlamında seviyelerinin geliştiği süreçte matematik genel olarak onlar için öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, okula ve derslere karşı iç motivasyonlarını artıran bir ders olarak onların destekçisi olmuştur. Ancak araştırma ile görüşülen öğretmenlerin ifadelerine göre hala ikinci sınıf düzeyinde olup; Türkçeyi neredeyse hiç bilmeyen diğer derslerde ve matematik dersinde de, okuldaki sosyal ortamlarda dil nedeniyle soyutlanmış, içe kapanık, kendi halinde ve varlık göstermeyen öğrenciler az da olsa mevcuttur. Bu bakımdan öncelikle üzerinde yoğunlaşılması gereken özellikle sınıf kademesi ilerleyen ancak hala Türkçe'yi öğrenemeyen Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinin sağlanmasıdır. Bununla birlikte okul sosyal ortamına sonra ise topluma uyumlarının sağlanması gereklidir. Milli Eğitim Bakanlığının bu tarz öğrencilere yönelik dil ve okuma yazma kursları bulunmakta olup, bu kurslar okul derslerine ek olarak okul saatleri içerisinde günlük ortalama iki saat haftanın bazı günleri düzenlenmektedir. Uygulama okulların fiziki yapısına göre değişmektedir. Mevcut uygulamada olan dil, okuma- yazma kurs saatleri artırılabilir. Verimini artırmaya yönelik tedbirler alınabilir. Henüz Türkçe öğrenemeyen, okuma yazma öğrenemeyen öğrenciler özellikle daha fazla kendilerine özel ortamda, kendilerine uygun öğretmenler eşliğinde Türkçe dil ve okuma, yazma öğrenme, oryantasyon eğitimlerine katılmaları sağlanabilir.

Misafir olarak ülkemize gelen Suriyeliler iç savaşın uzaması neticesinde misafirlikten geçici koruma statüsüne geçmiş olup onların bu geçici yerleşimi onları emek piyasasında yer edinme durumunda bırakmıştır. Çoğunluğu niteliksiz olan sığınmacıların çalıştıkları sektörler kağıt toplayıcılığı, katı atık işçiliği, simit satıcılığı gibi iş kolları ve talepkar olmayan konumla başka işyerlerinde çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca azınlık bir kısmı küçük işletmeler

açmışlardır. Lisans seviyesinde eğitim almış olanlardan mesleğini Türkiye'de devam ettirenler ve devam ettiremeyenlerde var (Koca, 2019). Mevcut araştırmadan elde edilen bilgilere göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin genel olarak alt ve orta grup olduğu söylenebilir. Büyük çoğunluğunun ailelerinin asgari ücret düzeyinde iş bulup çalıştığı, az bir kısmının orta ve üst sosyoekonomik gruptan olup doktor, mühendis ...vs mesleklere sahip ya da kendi işletmesini açan ebeveynlerinin bulunduğu söylenebilir. Ancak büyük çoğunluğunun düzenli bir geliri olduğu, sığınmacı olarak buldukları mevcut ortamda belirli bir yaşantı düzenini oturttukları söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin birinci sınıfta başladıkları döneme göre ikinci sınıf itibarıyla okul ve sınıf ortamına daha fazla uyum sağladıkları yerli öğrenciler tarafından da daha fazla kabullenildikleri ve benimsendikleri söylenebilir.

Okul çağındaki çocuklarda ölüme ya da farklı şiddet kaynaklı travmatik olaylara şahit olmak okula karşı isteksizlik, okul başarısının düşmesi, şiddet yanlısı davranışlar, kabuslar, uyku problemleri, korku, içe kapanıklık, konuşamama gibi durumlar ortaya çıkarmakla birlikte giderek bu durumdaki çocukların asosyalleşmesine neden olmaktadır (Demirli Yıldız, 2016). Görüşülen öğretmenlerin belirli bir kısmı Suriyeli sığınmacı öğrencilerin daha hareketli olduklarını, kavgaya daha meyilli olduklarını belirtmişlerdir. Ülkelerindeki savaş ortamını terk edip farklı bir ülkede yeniden bir hayat kurma mücadeleleri göz önüne alındığında bu durum normal karşılanabilir. İçinde buldukları adaptasyon süreci onların sosyal davranışlarını da büyük ölçüde etkiliyor. Ancak yine de araştırma sonucuna göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerden günlük hayatta kullanacağı kadar dil bilenlerin büyük ölçüde sınıf ve okul ortamına uyum sağladıkları, yerli öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurdukları, birlikte oyun oynadıkları, sınıf içerisinde birlikte etkinlik yaptıkları, grup çalışması yaptıkları, yardımlaştikları sonucuna ulaşılabilir.

Dezavantajlı olarak okula başlayan Suriyeli sığınmacı öğrenciler doğal olarak Türk öğrencileri akademik anlamda geriden takip etmektedirler. Bu da onların derslere karşı bir önyargı geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Mevcut durum öncelikle bütün derslere olumsuz etki etmektedir. Ancak görüşülen öğretmenlerin çoğuna göre birinci sınıfa başladıkları dönem olan Türkçeyi çok az bildikleri ya da hiç bilmedikleri dönemde matematik dersi onlar için bir çıkış kapısı olmuştur. Bunda matematiğin evrensellik boyutu, somutlaştırılabilir bir ders oluşu etkili olmuştur. Buna rağmen Planas'a (2005) göre matematiksel dil evrensel olarak kabul edilse de sınıf içerisindeki matematik tamamen evrensel değildir. Keşfetme, tartışma, matematiksel konuşma, öğretimdeki matematiksel konuşma ve yazma ifadeleri her kültürde benzersizdir.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki dil anlamında dezavantajlı olmaları daha az akademik dil gerektiren bir ders olarak matematiği onlar için kendilerini daha fazla ifade ettikleri bir ders haline getirmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin hemen hemen tamamı Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersini diğer derslere göre daha fazla sevdiklerini, matematik dersinde daha motive olduklarını, etkinlik, faaliyet ve alıştırmalara daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerin çoğu Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik kavramlarını gayet iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak işlem ve işlemde akıcılık becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca müsait olan konularda modelleme yapabildiklerini. Hatta modellemelerin onların kavramları daha iyi öğrenebilmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Özellikle günlük hayatta karşılığı daha kolay olan, daha somut konuları yaşantısal hale getirebildiklerini ifade etmişlerdir. Buna rağmen görüşülen öğretmenler Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersinde araştırma, farklı fikir önerileri sunma, problem çözme gibi becerileri göstermede ve özellikle problem odaklı ya da

daha fazla akademik dil gerektiren kazanımların edinilmesinde dil kaynaklı olarak sıkıntı yaşadıklarını genel olarak ifade etmişlerdir.

Ortalama Matematiksel becerileri öğrencilerin büyük çoğunluğunun gösterebildiğini belirtmekle beraber üst düzey analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin daha az sayıda öğrenci de gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Matematik dersinde merak, araştırma, sorgulama ya da yeni çözüm önerileri üretme becerilerinin akademik dillerinin seviyesinin düşüklüğü nedeniyle sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber görüşülen öğretmenlerin tamamı problem çözme becerilerinde akademik dillerinin zayıflığından kaynaklanan problemi anlamama ve buna bağlı olarak problemleri yapamama sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise problemleri kendilerinin dramatize ederek ya da somutlaştırarak anlattıklarında Suriyeli sığınmacı öğrencilerinin problemi anlayıp yapabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da basit düzeydeki tek aşamalı problemleri Suriyeli sığınmacı öğrencilerin anlayabileceklerini ve yapabildiklerini belirtmişlerdir.

Matematik bazen evrensel dil olarak anılır. Konuşulan dilden bağımsız olarak herkesin matematiksel işlemler yapabileceği düşünülebilir. Birçok matematiksel ifade birçok dilde karşılıklı olarak anlaşılabilir. Ancak bu tamamının böyle olduğu anlamına gelmez. Öğrencilerin okulda karşılaştıkları matematiksel görevler tamamen dilden bağımsız değildir. Bir dilde karşılaşılan matematiksel ifadeler diğer bir dilde her zaman aynı şekilde değildir. Matematikte başarının anahtarı günlük dil ile matematiksel dilin harmanlamasıdır. Bu anlamda Matematik becerilerinin kazanılmasında alt sınıflarda günlük dil üst sınıflarda akademik matematiksel dil büyük önem oluşturmaktadır (Barwell, 2012).

Araştırmanın ikinci sınıf Matematik kazanımları ile ilgili boyutuna bakıldığında sayılar ve işlemler ünitesinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak zorlanmadıkları bu ünite de başarılı oldukları araştırma sonucunda görülmektedir. Ayrıca temel sayılar ve dört



işlem kazanımlarında genel olarak başarılı oldukları ancak zaman zaman karıştırabildikleri, untabildikleri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu durum öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin farklı yaklaşımları ile değiştirilebilir. Öyle ki bu konularda çoğu öğretmen bazı Suriyeli sığınmacı öğrencilerinin çoğunun başarılı oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu ünitedeki verilen bir çokluktaki nesne sayısını tahmin etme, iki doğal sayının toplamını tahmin etme konularında öğretmenlerin genel olarak görüşleri Suriyeli sığınmacı öğrencilerin zorlandığı yönündedir. Görüşülen öğretmenlerden bazıları bu kazanımların üst düzey düşünme becerisi gerektirdiğini düşünmektedir. Bu kazanımlar için ortalama ikinci sınıf öğrenci seviyesinin biraz üzerinde olduğu söylenebilir. Ayrıca sayılar ve işlemler öncesinde Suriyeli sığınmacı öğrencileri toplama, çıkarma ve çarpma işlemi problemlerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenler tarafından iki farklı şekilde ifade edilmiştir. Birincisi Suriyeli sığınmacı öğrencilerin akademik anlamda Türkçeyi anlama becerilerinin yetersizliği ikincisi ise Suriyeli sığınmacı öğrencilerin iki ya da daha fazla aşamalı toplama, çıkarma ve çarpma işlemi problemlerinin bu öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğudur. Bunun dışında özellikle Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak dört işlem becerilerinde gayet başarılı, katılımcı ve istekli olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca kesirler konusunda ya da dört işlem konularında yapılan somutlaştırmaların, modellemelerin öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrendiklerini kalıcı hale getirmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Geometrik cisimler ve şekiller ünitesinde ise Suriyeli sığınmacı öğrencilerin zorlanmadan konuları öğrendikleri, genel olarak öğrendiklerini kalıcı hale getirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili genel olarak ortaya çıkan sonuç geometrik cisimler ve şekiller ünitesinin daha kolay somutlaştırılabilir, modellenen bir ünite olmasının bu durumu sağladığıdır. Zaten öğretmenler genel olarak bu ünitenin konularını modeller üzerinden

işlediklerini, öğrencilere geometrik cisimlerin ve şekillerin modellerini yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu da öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi meydana getirmiştir.

Uzamsal ilişkiler ünitesi ile ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında ise Suriyeli sığınmacı öğrencilerin genel olarak bu ünitenin konularını öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu ünitenin kazanımlarından yer yön hareket belirtmek için matematiksel dil kullanma, simetri konusuna çevresinden örnekler verme ve tekrarlayan geometrik örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlama kazanımlarında zaman zaman hatalar yapabildiklerini, karıştırabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bir kısım öğretmenler tarafından bu şekilde ifade edilirken bazı öğretmenler ise öğrencilerinin daha iyi bir şekilde öğrenebildiklerini ve kalıcı hale getirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ya da öğrencinin bireysel anlamda başarısızlığı ile alakalı olabilir. Bu konular mümkün olduğunca somutlaştırılabildiği ölçüde öğrenciler tarafından daha iyi bir şekilde öğrenilmesi ve öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi sağlanabilir. Ayrıca motivasyonu düşük öğrencilerin dersi sevmeleri sağlanıp motivasyonları yükseltilerek durum tersine çevrilebilir. Tabi bu noktada öğretmenlerin de fazlasıyla desteklenmesi gereklidir.

Ölçme ünitesi ile ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin uzunluk ölçme, paraları tanıma, saatleri okuma, kütle ölçme sıvıları ölçme kazanımlarını zorlanmadan anladıkları, öğrendikleri ve etkinliklerini yapabildikleri öğretmenlerin görüşlerinden çıkarılabilir. Yine öğretmenlerin görüşlerine göre bu kazanımların kolay somutlaştırılarak, materyal kullanılarak işlenilebilen, günlük hayatta karşılığı kolay bulunan kazanımlar olmaları bunların öğrenciler tarafından eğlenceli algılanmalarını sağlamıştır. Böylelikle bu kazanımlar öğrenciler tarafından kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenilmiştir. Öğrenmede materyal kullanımı öğrenci merkezli öğretim durumu oluşturmakta, çok yönlü öğrenim imkanları ve matematiğin sevilmesini sağlamakta, matematiği eğlenceli hale getirmekte, matematiğin yaparak yaşayarak öğrenilmesine katkı

sunmakta, matematiği günlük hayatla ilişkilendirip somut bir hale getirmektedir (Birgin & Tutak, 2006). Ayrıca görüşülen öğretmenler uzunluk ölçü birimleri, uzunluk tahmini, zaman lme birimleri arasındaki ilişki kazanımlarında öğrencilerin zorlanabildiklerini, zaman zaman karıştırabildiklerini ve untabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna rağmen birçok ğretmen Suriyeli sığınmacı ğrencilerinin bu konuları kolayca öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kullandıkları ğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilere yaklaşımları ile açıklanabilir. lme nitesindeki uzunluk lme problemleri, para problemleri, zaman lme problemleri, kütle lme problemleri ve sıvı lme problemlerinde sayılar ve işlemler ünitesindeki problemlerde olduğu gibi öğrencilerin problemleri anlamadıklarını ve yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ünitedeki problemlerin yapılamama nedeni olarak da öğretmenler ğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki yetersizlik kaynaklı problemlerin anlattığını ve problemin istediğini anlamadıklarını ve sonuç olarak problemleri yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı ğretmenler ise Suriyeli sığınmacı öğrencilerin basit ifadeli, tek aşamalı problemleri yapabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu ise Suriyeli sığınmacı ğrencilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilerek bu öğrencilerin problemleri çözme becerilerinin de geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Dil becerisi ile matematik başarısı arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (O'Donoghue & Riordain, 2009). Yeni bir dil ile birlikte Matematik ğrenen öğrencilerin matematik dersindeki bireysel gelişimlerini artıracak problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta uygun matematiksel dil kullanılmalıdır ve öğretme faaliyetleri adına daha fazla çaba gösterilmelidir (Turner, 2011).

Görüşülen ğretmenlerin veri toplama ve değerlendirme nitesi ile ilgili görüşlerine bakıldığında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin bu ünitede genel olarak ağaç şeması, çetele ve sıklık tablosu düzenleme, nesne ve şekil grafiği oluşturma becerilerini gösterebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu bu becerilerin görsel kavrama düzeyinde beceriler olması ile

ifade etmişlerdir. Ancak görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu Suriyeli sığınmacı öğrencilerin herhangi bir konuda soru sorup veri toplamayı genel olarak yapamadıklarını buna Türkçe dil becerilerinin yetersiz olduğunu, bu kazanımların üst düzey bilişsel beceriler gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerin Suriyeli sığınmacı öğrencilere ikinci sınıf matematik kazanımları edindirme süreçlerindeki yaşadıklarına bakıldığı zaman genel olarak Suriyeli sığınmacı öğrencilerin dört işlem becerisi kazanımlarında, geometri kazanımlarında, ölçme kazanımlarında, tablo ve grafiklerde zorlanmadıkları görülmektedir. Uzamsal ilişkiler kazanımlarından kısmen zorlandıkları, ancak sayılar ve işlemler problemleri, ölçme problemleri kazanımları, tahmin kazanımları, araştırma sorusu üretip veri toplama kazanımlarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kısmen zorlandıkları kazanımlarda öğretim yöntem ve tekniklerindeki farklılıklarla, öğrencilere yaklaşımlarıyla bu zorlukların üstesinden gelinebileceği öngörülebilir. Greenberg (1994) Matematik eğitiminde çocukların öğrenme güçlüklerinin dikkate alınması, sınıfların öğrencilerin rahatça hareket edebileceği şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin mümkün olduğunca gerçek materyaller kullanmaları, çocuklara sembollerini sadece göstererek değil, onlara boncuk küp gibi materyallerin sunulmuş olması, ayrıca bireysel ve sosyal iletişim unsurlarının doğru kullanılması gerektiğini ifade eder.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin öğrencilere öğretmekte özellikle zorlandıkları konular arasında ifade ettikleri tahmin konusunda oyunlardan yararlanılabilir. Çalışkan (2019) ilkokulda öğrencilerin zorlandığı matematiğin tahmin gibi soyut konularında özellikle çocukların oyun dönemi içerisinde bulunmalarının da etkisiyle öğretim faaliyetlerinin oyunla gerçekleştirilerek öğrencilerin tahmin konusundaki başarılarının artırılabilirliğini ifade etmiştir.

Ancak yoğun bir şekilde zorlandıkları problem ve veri toplama kazanımlarında öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçe dil

becerileri orta düzey olan öğrenciler mevcut durumda olduğu gibi örgün eğitim derslerine ek olarak Türkçe dil kurslarına devam etmelidir. Türkçe dil becerileri yetersiz seviyede olan öğrenciler Türkçe dil becerileri yeterli seviyeye getirilene kadar mevcut durumdakinden çok daha fazla dil, okuma-yazma kurslarına katılmalıdır. Hatta gerekirse Türkçe öğrenene kadar yalnızca Türkçe kursuna katılabilirler. Bunlarla birlikte ayrıca Altun (2008) Matematik problemlerinin şu özellikleri içermesi gerektiğini ifade eder:

- Problemler çocuğun yakın çevresinden seçilmelidir.
- Problemler çocuğun ilgisini çekmelidir.
- Problemin çözümünde kullanılacak olan işlemler çocuğa daha önceden öğretilmiş olmalıdır.
- Problemler öğrenciye basitten karmaşığa doğru verilmelidir.
- Problemler öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.
- Problemler çocuğun günlük hayatından seçilmelidir.
- Problemlerin ne istediği açık ve net olmalıdır.

Öğretmenlere Suriyeli sığınmacıların eğitimi ile ilgili daha teknik seminerler verilebilir. Öğretmenlere Suriyeli sığınmacı öğrencilerle daha fazla empati kurmalarını sağlayacakları ve Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik uygulayacakları öğretim, yöntem ve tekniklerine yönelik daha derinlemesine seminerler verilebilir. Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe dil kursuna ek olarak takviye edici temel ders kursları verilebilir.

## 5.2. Öneriler

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerileri sıralamak mümkün:

- Suriyeli sığınmacı öğrenciler seviyelerine uygun sınıf düzeyinden okula başlatılmalı.
- Özellikle iletişim noktasında dil problemi yaşayan Suriyeli sığınmacı öğrencilerin dil problemi mutlaka halledilmelidir. İletişim bile kuramayacak

düzyeyde sorun yaşayan Suriyeli sığınmacı öğrenciler gerekirse sorunu aşana kadar sadece dil kurslarına devam etmelidir.

- Sınıfta Suriyeli sığınmacı öğrenci bulunan öğretmenlere bu öğrencilerine psikolojik destek ve özel öğretim yöntemleri noktasında daha pratiğe dönük seminerler uygulanabilir
- Suriyeli sığınmacı öğrencilerin sağlıklı bir psikoloji ile okul kültürüne uyumlarını sağlamak amacıyla bu öğrencilerin daha fazla sosyal, sportif, sanatsal faaliyetlere katılımları sağlanabilir.
- Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetleri daha yoğun yürütülebilir.
- Dil kursu yanında Suriyeli sığınmacı öğrencilere yönelik seviyelerine uygun, içeriğinde matematiğin de bulunduğu temel dersler kursu düzenlenebilir.
- Matematik derslerinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerin kültürel unsurlarına dersteki örnekler içerisinde yer verilebilir.
- Özellikle matematik etkinliklerinde çok kültürlü eğitimde önemli bir yeri bulunan işbirlikli öğrenmeden faydalanılmalıdır.
- Eldeli toplama, onluk bozarak çıkarma gibi öğrencilerin zorlandıkları uygulamaya dönük konularda daha fazla alıştırma etkinliklerine yer verilmelidir.
- Geometrik şekiller, geometrik cisimler, simetri, geometrik örüntü gibi konularda öğrencilerin yaparak yaşayarak uygulama yapabilecekleri somut materyal odaklı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Nesne sayısı, toplama ve çıkarma tahminlerinde oyunla öğretim yöntemine daha fazla yer verilmelidir.

- En çok sorun yaşanan problemler kazanımlarında basitten, zora, soruların net olması, problemin yakın çevreden seçilmesi gibi noktalara dikkat edilmeli problemlerin çözümünde dramatizasyon yönteminden faydalanılabilir.
- Sıkıntı yaşanan matematik konularında imkan bulunan okullarda EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi eğitsel elektronik içerik ağlarından destek alınabilir.
- Özellikle sıkıntı yaşanan matematik konularında akran öğretiminden yararlanılabilir.
- Matematik dersinde Suriyeli sığınmacı öğrencilerin her türlü faaliyetleri pekiştirilmeli, desteklenmeli, öğrenciler derse katılım notasında cesaretlendirilmelidir.

### Kaynakça

- Akıncı B., Nergiz A. & Gedik E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Ameny-Dixon, G.M. (2004). *Why multicultural education is more important in higher education now than ever a global perspective international journal of scholarly academic intellectual diverstiy*. Retrieved from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>.
- Aydın, H. (2013). *Dünya 'da ve Türkiye 'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık .
- Aydın, H., Kaya. İ. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bade, K. J. (8,8,2009). Almanya 'da entegrasyon ve katılımcılık. *Die Gaste*. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi807.html> 'den alınmıştır.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 51 (8), 4-8.
- Banks, J. A. (2005a). *Improving multicultural education: Lessons from the intergroup education movement*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2005b). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York, NJ: John Wiley & Sons.



- Banks, J.A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık (orijinal çalışma basım tarihi 1994).
- Barwell, R. (2012). The academic and the everyday in mathematicians' talk: The case of the hyper-bagel. *Language and Education*, 27(3), 207-222.
- Birgin, O. & Tutak, T. (2006). *Geometri Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*, IETC 2008'de sunuldu, Eskişehir.
- Boos-Nünning, U. (2007). Almanya'daki Türk kökenli genç göçmenlerin topluma entegrasyonu. A. Kaya ve B. Şahin (Editörler), *Kültürlerarası eğitim, kökler ve yollar Türkiye'de göç süreçleri*(ss.205-220). İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourgonje, P. (2010). *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries: Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Retrieved from <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EIRResearch>.
- Brilliant, J. J. (2000). Issues in counseling immigrant college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 577-586.
- Büyükkız, K.K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3),1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E. Karadeniz Ş., Demirel, F. (2008) . *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili* .(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Collier, P. (2007). *The bottom billion : why the poorest countries are failing and what can be done about it*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

- Coşkun, İ. & Emin M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar(SETA)*. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243\\_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf)'den alınmıştır.
- Çalışkan, M. (2019). *İkinci sınıf Matematik dersi sayı yuvarlama ve tahmin konusunda oyun ve etkinliklerin başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Çelik, Y. (2018). *Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi tespitler, sorunlar ve öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiçekli, B. (2009). *Uluslararası hukukta mülteciler ve sığınmacılar*. Ankara: Seçkin Hukuk Kitapları.
- Çiftçi, Y. A. & Aydın, H. (2014). Türkiye'de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- ÇOÇA (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu - politika ve uygulama önerileri*. <https://docplayer.biz.tr/3205394-Istanbul-bilgi-universitesi-cocuk-calismalari-birimi.html>'den alınmıştır.
- D'Ambrosio, U. (1997). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. In A. B. Powell & M. Frankenstein (Eds.). *Ethnomathematics: challenging Eurocentrism in mathematics education* (pp. 13-24). Albany, NY: State University of New York Press. <https://flm-journal.org/Articles/72AAA4C74C1AA8F2ADBC208D7E391C.pdf>'den alınmıştır.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Damgacı, F. & Aydın H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- [http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1561035348\\_21\\_19\\_AYDIN.pdf](http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1561035348_21_19_AYDIN.pdf) den alınmıştır.
- Davidman, L.& Davidman, P. T. (1997). *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide*. New York: Longman Publishers.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 4(7), 1453- 1475.
- Demirli-Yıldız, A. (2016). *Göç ve okul: kültürel farklılıklara saygı ve psikososyal destek*. [https://www.academia.edu/33989241/K%C3%BClt%C3%BCrel\\_Farkl%C4%B1l%C4%B1klara\\_Sayg%C4%B1\\_ve\\_Psikososyal\\_Destek](https://www.academia.edu/33989241/K%C3%BClt%C3%BCrel_Farkl%C4%B1l%C4%B1klara_Sayg%C4%B1_ve_Psikososyal_Destek)'den alınmıştır.
- Dill, E. & Boykin, A. W. (2000). The comparative influence of individual, peer tutoring, and communal learning contexts on the textrecall of African American children. *Journal of Black Psychology*, 26(1), 65-78.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131-148.
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E. & Nieswandt, M. (2016). *Inside Syrian refugee schools: Syrian children in Germany*. Washington: Brookings Institution Press. Retrieved from <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/05/23/inside-syrian-refugee-schools-syrian-children-in-germany/>.
- D'Souza, D. (1995). *The end of racism: Principles for a multiracial society*. New York: Free Press.

- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları (SETA)*  
[http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf) den alınmıştır.
- Eren, E. Y. & Kaya, İ. (2015). *Türkiyedeki Suriyelilerin hukuki durumu arada kalanların hakları ve yükümlülükleri(SETA)*.  
[http://file.setav.org/Files/Pdf/20151230134459\\_turkiyedeki-suriyelilerin-hukuki-durumu-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20151230134459_turkiyedeki-suriyelilerin-hukuki-durumu-pdf.pdf) den alınmıştır.
- Ergil, D.(1995). Çokkültürlülük ve çokdillilik. *Ankara Üniversitesi,Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*,50 ( 3), 159-165.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik eğitimi: Matematikte okur-yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 115-120.
- Esen, A. (2016). Uluslararası düzensiz göçler ve yerel yönetimler. Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler. A. Esen ve M. Duman (Editörler), *Tespitler ve öneriler* (ss.11-41). İstanbul: WALD (Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı).
- Furman, J. S. (2008). Tensions in multicultural teacher education research demographics and the need to demonstrate effectiveness. *Education and Urban Society*, 41(1), 55-79.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education. Urban monograph series*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED378287>.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık (orijinal çalışma basım tarihi 2000).

- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Grant, C. A. (1995). *Educating for diversity*. Boston, MA: Allyn & Bacon Press.
- Greenberg, P. (1994). How and why to teach all aspects of preschool and kindergarten math. *Young Children*, 49 (2), 12 - 18.
- Human Rights Watch (HRW). (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığım da hiçbir şey göremiyorum-Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller - kayıp nesil olmalarını önlemek*.  
[https://www.hrw.org/sites/default/files/report\\_pdf/turkey1115tu\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf)'den alınmıştır.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Bekdemir, M. (2008). Matematiğin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- Joseph, G. G. (1992). *The crest of the peacock: Non-European roots of mathematics*. London, UK: Penguin.
- Koca, Ş. N. (2019). Suriyeli sığınmacıların Türk emek piyasasına katılım süreçlerinin toplumsal boyutları. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 314 – 357.
- Krasteva, A. (2013). Integrating the most vulnerable. In E. L. Brown & A. Krasteva (Eds.). *Migrants and refugees equitable education for displaced populations* (pp 3-27). NC: Information Age Publishing.
- Lee, C.D. (2007). *Culture, literacy and learning :Taking bloom in the midst of the whirlwind*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lopez, J. (2005). *Characteristics of selected multilingual education programs from around the world: A review of the literature*. San Rafael, CA:University Of California.
- Mahiri, J. (2004). *What they don't learn in school: literacy in the lives of urban youth*. New York, NY: Peter Lang.

- MEB, (2018a). *Kapsayıcı eğitim projesi*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>'den alınmıştır.
- MEB, (2018b). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri* [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/03175027\\_03-12-2018\\_\\_Yinternet\\_BYlteni.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Yinternet_BYlteni.pdf)'den alınmıştır.
- Miera, F. (2008). *Country report on education: Germany(Edumigrom background papers)* Ministry of Education and Research. Retrieved from <http://www.government.se/government-policy/>.
- Mukhopadhyay, S. & Greer, B. (2001). Modelling with a purpose: Mathematics as a critical tool. B. Atweh, H. Forgasz, & B. Nebres (Eds.). *Sociocultural research on mathematics education* (pp.295-311). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mülteciler Derneği. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli sayısı*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>'den alınmıştır.
- Neumann, U. (2007). Eğitim ve öğretim sürecinde bir kaynak olarak çok dillilik, kökler ve yollar. A.Kaya ve Ş. Bahar (Editörler), *Türkiye'de göç süreçleri* (ss.188). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Education Review*, 64(4) 392-427.
- Nieto, S.(1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* New York, NY: Longman Press. Retrieved from <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/1/013136734X.pdf>.
- Nusche, D., Shewbridge, C. & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD reviews of migrant education: Austria*. OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

- O'Donoghue, J. & Riordain, M. N. (2009). The relationship between performance on mathematical word problems and language proficiency for students learning through the medium of Irish. *Educational Studies in Mathematics*, 71(1), 43-64.
- Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi. (2015). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri. [http://tesev.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/Suriyeli\\_Siginmacilarin\\_Turkiyeye\\_Etkileri.pdf](http://tesev.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/Suriyeli_Siginmacilarin_Turkiyeye_Etkileri.pdf) in'den alınmıştır.
- Özcan, A. S.,(2018). *Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mülteciler krizinin Türkiye'ye etkileri. *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 114-140.
- Patton, M. Q. (1988). *Qualitative evaluation methods*. Retrieved from <https://www.gwern.net/docs/sociology/1980-patton-qualitativeevaluationmethods.pdf>.
- Planas, N., (2005). Social representations as mediators of mathematics learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 91-104.
- Ramsey, P. G. (2008). *History and trends of multicultural education*. Retrieved from 206214.[https://www.researchgate.net/publication/233204243\\_History\\_and\\_Trends\\_of\\_Multicultural\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/233204243_History_and_Trends_of_Multicultural_Education).
- Rani, M. (2013). Mathematics as a world language or mathematics as a collection of dialects. *International Journal of Engineering and Management Research*, 3, 56-63
- Roohi, F. (2007). *Teaching Aids in Mathematics: A Handbook for Elementary Teachers*. New Delhi: Kanishka Publications.
- Rydin, I., Eklund, M., Högdin, S. & Sjöberg, U. (2012). Integrating refugee and asylumseeking children in the educational systems of EU member states. In A.

- Nonchev and N. Tagarov (Eds.). *Country report: Sweden* (pp. 182-215). Bulgaria: Center for the Study of Democracy.
- Sağlam, D. (2016). *Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülüğe bakışının demografik değişkenler bağlamında incelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1),65-81.  
[https://www.researchgate.net/publication/302931742\\_Gocmen\\_cocuklar\\_ve\\_okul\\_kulturleri\\_Bir\\_butunlestirme\\_onerisi](https://www.researchgate.net/publication/302931742_Gocmen_cocuklar_ve_okul_kulturleri_Bir_butunlestirme_onerisi)'den alınmıştır.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (Yayınlanmamış doktora tezi).Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sax, H., Ammer, M. & Mandl, S. (2012). Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states. In A. Nonchev and N. Tagarov (Eds.). *Country report: Austria* (pp. 77-108). Bulgaria: Center for the Study of Democracy.
- Schnell, P. (2015). *Education: Children of Turkish migrants in Austria are more disadvantaged than in other countries*. Retrieved from <https://www.fwf.ac.at/en/research-in-practice/project-presentationsarchive/2015/pv2015-kw22/>.
- Schulter, B. (2004). *Multilingual education as a way to solve linguistics exclusion in the education systems of central Asian countries*. Bishkek: CIMERA Press.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.



<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sufesosbil/article/viewFile/5000057278/50000544>

53'den alınmıştır.

- Silins, H. & Mulford ,B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Stephan, W. G. & Vogt, W. P.(Ed.). (2004). *Education programs for improving intergroup relations theory, research and practice*. New York: N.Y. Teachers College Press.
- Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105, 94 -95.
- Şen, E. (2019). *Türkiye 'de bulunan Suriyelilerin hukuki statüsü*.  
<https://www.hukukihaber.net/turkiyede-bulunan-suriyelilerin-hukuki-statusu-makale,6377.html>'den alınmıştır.
- Şirin, S.R. & Şirin, L. R. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*, Washington :MPI (Migration Policy Institute).
- Tadesse, S., Hoot, J., & Watson-Thompson, O. (2009).Exploring the special needs of African refugee children in US schools. *Childhood Education*, 85(6), 352-356.
- Tekin, U. (2007). Avrupa'ya göç ve Türkiye. *İÜBF Dergisi*, 37, 43-56.
- Tekin, U. & Yüksek, D. (2017). *Göç ve eğitim: Türkiye 'de ve Almanya 'da aile dili okul dilinden farklı olan çocukların okullaşması*. <https://tr.boell.org/tr/2017/08/22/goc-ve-egitim-calistay-sonuc-raporu>'ndan alınmıştır.
- TDK. (2019). *Mülteci tanımı*.  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=g%C3%B6%C3%A7](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=g%C3%B6%C3%A7)'den alınmıştır.
- Turner, R. (2011). Identifying cognitive processes important to mathematics learning but often overlooked. *The Australian Mathematics Teacher*, 67(2), 22–26.

- Ukpokodu, O.N. (2011). *How do i teach Mathematics in a culturally responsive way? Identifying empowering teaching practices*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ955945>.
- UNESCO. (2017). *Migration and inclusive societies*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/refugee/>.
- UNHCR. (2016). *Missing out refugee education in crisis*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/publications/education/57d9d01d0/missing-refugee-education-crisis.html>.
- UNICEF. (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria Turkey, Lebanon, Iraq and Egypt*. Retrieved from [http://www.ooscimena.org/uploads/1/wysiwyg/150527\\_CAC\\_for\\_Syrian\\_children\\_report\\_final.pdf](http://www.ooscimena.org/uploads/1/wysiwyg/150527_CAC_for_Syrian_children_report_final.pdf).
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(7), 72-83
- Wroblewski, A. & Herzog-Punzenberger, B. (2009). *OECD review of migrant education-country background report for austria*. Retrieved from [www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf).
- Yalçın, F. (2017). *İstanbul'da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ekler

### Ek 1: Öğretmen Görüşme Formu

#### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No :

Görüşme Tarihi :

Görüşme Yeri :

Değerli meslektaşım;

Mevcut görüşme formundan elde edilecek verilerle sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Matematik dersi kazanımları elde etme sürecinde karşılaştığı sorunları inceleme, analiz etme ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaya çalışma amacı güdülmektedir.

Görüşmede vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi, kurum ve kuruluşla paylaşılmayacaktır. Görüşme esnasında ad/soyad bilgileri istenmeyecektir.

Sizin için sakıncası yoksa zamanı verimli kullanmak adına görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmama yaptığınız katkı nedeniyle şimdiden teşekkür ederim.

(Kadir Dağlı-Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi)

#### Öğretmen Görüşme Soruları

- 1) Suriyeli öğrencilerinizle iletişim düzeyinizi nasıl açıklarsınız?
- 2) Suriyeli öğrencilerinizin ailevi ve sosyoekonomik düzeyleriyle ilgili neler söylersiniz?
- 3) Suriyeli öğrencileriniz sınıf ve okul kültürüne uyum sağlayabildi mi? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
- 4) Suriyeli öğrencilerinizin matematik başarıları hakkında neler söylersiniz?

5) "Sayılar ve işlemler" ünitesi işlenirken Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?

6) "Geometrik cisimler ve şekiller" ünitesi işlenirken Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?

7) "Uzamsal ilişkiler" ünitesi işlenirken Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?

8) "Ölçme" ünitesi işlenirken Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?

9) "Veri toplama ve değerlendirme" ünitesi işlenirken Suriyeli sığınmacı öğrencilerle yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?

## Ek 2:İkinci Sınıf Matematik Kazanımları

### M.2.1. SAYILAR VE İŞLEMLER

M.2.1.1. Doğal Sayılar Terimler veya kavramlar: basamak, basamak değeri, sayı örüntüsü, deste, düzine

M.2.1.1.1. Nesne sayısı 100'e kadar (100 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamlarla yazar. 100'e kadar olan bir sayıya karşılık gelen çokluğun belirlenmesi sağlanır.

M.2.1.1.2. Nesne sayısı 100'den az olan bir çokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder. a) Aşamalı olarak önce 20 içinde çalışmalar yapılır. b) Deste ve düzine örneklerle açıklanır.

M.2.1.1.3. Verilen bir çokluktaki nesne sayısını tahmin eder, tahminini sayarak kontrol eder.

M.2.1.1.4. 100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir.

M.2.1.1.5. 100 içinde ikişer, beşer ve onar; 30 içinde üçer; 40 içinde dörder ileriye ve geriye doğru sayar. Ritmik sayma çalışmalarında, 100 içinde ileriye ve geriye birer sayma çalışmaları ile başlanır. Sayılar aşamalı olarak artırılır.

M.2.1.1.6. Aralarındaki fark sabit olan sayı örüntülerini tanır, örüntünün kuralını bulur ve eksik bırakılan ögeyi belirleyerek örüntüyü tamamlar. a) Verilen sayı örüntülerinin kuralı bulunmadan önce örüntünün ögeleri arasındaki değişim fark ettirilir. b) En çok iki ögesi verilmeyen sayı örüntüleri kullanılır. c) Örüntülerde kuralın bulunabilmesi için baştan en az üç öge verilmelidir. Örneğin 5, 10, 15, \_ , 25, \_ , 35

M.2.1.1.7. 100'den küçük doğal sayılar arasında karşılaştırma ve sıralama yapar. a) En çok dört doğal sayı arasında karşılaştırma ve sıralama çalışmaları yapılır. b) Sıra bildiren sayıları "önce", "sonra" ve "arasında" kavramlarını kullanarak sözlü ve yazılı olarak ifade etme çalışmalarına yer verilir.

M.2.1.1.8. 100'den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler.

M.2.1.2. Doğal Sayılarla Toplama İşlemi Terimler veya kavramlar: elde, eldeli toplama

M.2.1.2.1. Toplamları 100'e kadar (100 dâhil) olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemini yapar. a) Toplamları 100'ü geçmemek koşuluyla iki ve üç sayı ile toplama işlemleri yaptırılır. b) Toplama işleminde eldenin anlamı modellerle ve gerçek nesnelere açıklanır.

M.2.1.2.2. İki sayının toplamında verilmeyen toplananı bulur. a) Verilmeyen toplanan bulunurken üzerine sayma, geriye sayma stratejisi veya çıkarma işlemi kullanılır. b) Sınıf sayı sınırlılıkları içinde kalınır.

M.2.1.2.3. İki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır. Toplamları en fazla 100 olan sayılarla işlemler yapılır.

M.2.1.2.4. Zihinden toplama işlemi yapar. a) Toplamları en fazla 100 olan 10 ve 10'un katı doğal sayılarla zihinden toplama işlemleri yapılır. b) Ardından toplamları 50'yi geçmeyen iki doğal sayıyı zihinden toplama çalışmalarına yer verilir. Öğrencilerin farklı stratejiler geliştirmelerine olanak sağlanır.

M.2.1.2.5. Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer. a) Problem çözerken en çok iki işlemli problemlerle çalışılır. b) Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.

M.2.1.3. Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi

M.2.1.3.1. 100'e kadar olan doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemini yapar. Gerçek nesnelere kullanılarak onluk bozma çalışmaları yapılır.

M.2.1.3.2. 100 içinde 10'un katı olan iki doğal sayının farkını zihinden bulur.

M.2.1.3.3. Doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminin sonucunu tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır. 100'e kadar olan sayılarla işlemler yapılır.

M.2.1.3.4. Toplama ve çıkarma işlemleri arasındaki ilişkiyi fark eder. a) Toplananlar ve toplam ile eksilen, çıkan ve fark arasındaki ilişki vurgulanır. b) İşlemsel olarak ifade etmeden

önce bu ilişki sözel olarak açıklanır. Örneğin “Ali'nin 3 kalem var. Babası 4 kalem daha alırsa Ali'nin kaç kalem olur?” probleminde 3, 4 ve 7 arasındaki ilişki aşağıdaki gibi sözel olarak ifade edilir; • İlk kalem sayısı + Eklenen kalem sayısı = Toplam kalem sayısı • İlk kalem sayısı = Toplam kalem sayısı - Eklenen kalem sayısı • Eklenen kalem sayısı = Toplam kalem sayısı - İlk kalem sayısı

M.2.1.3.5. Eşit işaretinin matematiksel ifadeler arasındaki "eşitlik" anlamını fark eder. Eşit işaretinin her zaman işlem sonucu anlamı taşımadığı, eşitliğin iki tarafındaki matematiksel ifadelerin denge durumunu da (eşitliğini) gösterdiği vurgulanır. Örneğin  $5+6=10+1$ ;  $15-3=18-6$ ;  $8+7 = 20-5$ ;  $18= 16+2$

M.2.1.3.6. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer. a) En çok iki işlemlili problemlere yer verilir. b) Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.

M.2.1.4. Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi Terimler veya kavramlar: çarpma, çarpım tablosu, çarpan, çarpım Semboller:  $\times$

M.2.1.4.1. Çarpma işleminin tekrarlı toplama anlamına geldiğini açıklar. Gerçek nesnelere yapılan çalışmalara yer verilir. Matematik Dersi Öğretim Programı

M.2.1.4.2. Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar. a) Çarpma işleminin sembolünün ( $\times$ ) anlamı üzerinde durulur. b) 10'a kadar olan sayıları 1, 2, 3, 4 ve 5 ile çarpar. c) Çarpma işleminde çarpanların yerinin değişmesinin çarpımı değiştirmeyeceği fark ettirilir. ç) Yüzlük tablo ve işlem tabloları kullanılarak 5'e kadar (5 dâhil) çarpım tablosu oluşturulur. d) Çarpma işleminde 1 ve 0'ın etkisi açıklanır.

M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer. Tek işlem gerektiren problemler üzerinde çalışılır.

M.2.1.5. Doğal Sayılarla Bölme İşlemi Terimler veya kavramlar: bölme, bölünen, bölen, bölüm Semboller:  $\div$

M.2.1.5.1. Bölme işleminde gruplama ve paylaşırma anlamlarını kullanır. a) Gerçek nesnelere kullanımına yer verilir. b) 20 içinde doğal sayılarla kalansız işlem yapılır. c) Bölme işleminin sembolik gösterimine geçmeden önce, bölme işlemini ardışık çıkarma olarak modeller.

M.2.1.5.2. Bölme işlemini yapar, bölme işleminin işaretini ( $\div$ ) kullanır. a) Öğrencilerin bölme işlemi sürecinde verilen probleme uygun işlemi seçmeleri sağlanır. b) Bölünen, bölen, bölüm ile bölü çizgisinin bölme işlemine ait kavramlar olduğu vurgulanır.

M.2.1.6. Kesirler Terimler veya kavramlar: çeyrek

M.2.1.6.1. Bütün, yarım ve çeyreği uygun modeller ile gösterir; bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar. a) Uzunluk, şekil ya da nesnelere dört eş parçaya bölünür, çeyrek belirtilir. b) Kesir gösterimine girilmez.

M.2.2. GEOMETRİ

M.2.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller Terimler veya kavramlar: daire, küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, küre, silindir

M.2.2.1.1. Geometrik şekilleri kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırır. a) Üçgen, kare, dikdörtgen, daire ve çemberin benzer veya farklı yanları açıklanır. b) Verilen bir geometrik şeklin diğer geometrik şekillere benzeyip benzemediğine yönelik çalışmalara yer verilir.

M.2.2.1.2. Şekil modelleri kullanarak yapılar oluşturur, oluşturduğu yapıları çizer. a) Öğrencilerin öncelikle tek tür şekil modelleriyle çalışmaları daha sonra farklı şekil modelleri kullanarak da çalışmalar yapmalarını sağlanır. b) Cisimlerin yüzeyleri kullanılarak elde edilen şekillerle noktalı kâğıt üzerinde çizim çalışmaları yapılabilir. c) Öğrencilerin farklı medeniyetlere ait sanat eserlerindeki süslemeleri fark etmeleri sağlanır. Matematik Dersi Öğretim Programı

M.2.2.1.3. Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanırlar ve ayırt eder. a) Cisimler biçimsel olarak geometrik özelliklerine değinilmeden



tanıtılır. b) Günlük hayatta karşılaşılabilecek cisimler (pinpon topu, süt kutusu, şişe vb.) kullanılır.

M.2.2.1.4. Geometrik cisim ve şekillerin yön, konum veya büyüklükleri değiştiğinde biçimsel özelliklerinin değişmediğini fark eder. a) Sınıf seviyesinde tanıtılan şekillere, cisimlere ve bunların özelliklerine ağırlık verilir. b) Uygun bilgi ve iletişim teknolojileri ile yapılacak etkileşimli çalışmalara yer verilebilir. c) Üç boyutlu dinamik geometri yazılımlarından yararlanılabilir.

M.2.2.2. Uzamsal İlişkiler Terimler veya kavramlar: simetrik şekil

M.2.2.2.1. Yer, yön ve hareket belirtmek için matematiksel dil kullanır. a) Bir doğru boyunca konum, yön ve hareketi tanımlamak için matematiksel dil kullanılır. b) Uygun bilgi ve iletişim teknolojileri ile yapılacak etkileşimli çalışmalara yer verilebilir.

M.2.2.2.2. Çevresindeki simetrik şekilleri fark eder. a) Simetrinin matematiksel tanımına girilmez. b) Kare, üçgen, dikdörtgen ve daire bir kez uygun şekilde katlanarak iki eş parçaya ayrılır ve iki eş parçaya ayrılmayan şekillerin de olduğu fark ettirilir.

M.2.2.3. Geometrik Örüntüler

M.2.2.3.1. Tekrarlayan bir geometrik örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek tamamlar. a) En çok dört öğeli örüntüler üzerinde çalışılır. b) Farklı konumlandırılmış şekiller içeren örüntülere de yer verilir.

M.2.2.3.2. Bir geometrik örüntüdeki ilişkiyi kullanarak farklı malzemelerle aynı ilişkiye sahip yeni örüntüler oluşturur.

M.2.3. ÖLÇME

M.2.3.1. Uzunluk Ölçme Terimler veya kavramlar: metre (m), santimetre (cm), sayı doğrusu

M.2.3.1.1. Standart olmayan farklı uzunluk ölçme birimlerini birlikte kullanarak bir uzunluğu ölçer ve standart olmayan birimin iki ve dörde bölünmüş parçalarıyla tekrarlı ölçümler yapar.

a) Kâğıttan bir şeritle yapılan ölçümün aynı şeridin yarısı ve dörtte biri ile tekrarlanması

istenir. b) Bir uzunluğun aynı birimin daha küçük parçalarıyla ifade edilebileceği fark ettirilir.

c) Birimler arasında kat ifadeleri kullanılarak karşılaştırma yapılmaz.

M.2.3.1.2. Standart uzunluk ölçme birimlerini tanıyarak ve kullanım yerlerini açıklar. a) Metre ve santimetreyle sınırlı kalınır. b) Standart ölçme araçları kullanılır. Matematik Dersi Öğretim Programı

M.2.3.1.3. Uzunlukları standart araçlar kullanarak metre veya santimetre cinsinden ölçer. a) Ölçülen farklı uzunlukları karşılaştırma çalışmaları yapılır. b) Metre ve santimetrenin kısaltmayla gösterimine değinilir.

M.2.3.1.4. Uzunlukları metre veya santimetre birimleri türünden tahmin eder ve tahminini ölçme sonucuyla karşılaştırarak kontrol eder.

M.2.3.1.5. Standart olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleriyle, uzunluk modelleri oluşturur. a) Örneğin renkli şeritler kullanarak birim tekrarının da görülebileceği modeller oluşturulur. b) Sayı doğrusu temel özellikleriyle tanıtılarak etkinliklerde kullanılır ve cetvelle ilişkilendirilir.

M.2.3.1.6. Uzunluk ölçme birimi kullanılan problemleri çözer. a) Tek uzunluk ölçme biriminin kullanılmasına dikkat edilir. b) Çözümünde birimler arası dönüştürme yapılması gereken problemlere yer verilmez.

M.2.3.2. Paralarımız

M.2.3.2.1. Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder. a) Örneğin on tane 10 kuruşun, dört tane 25 kuruşun, iki tane 50 kuruşun 1 lira ettiği vurgulanır. b) Ondalık gösterimlere girilmez. c) 100 ve 200 TL tanıtılır.

M.2.3.2.2. Değeri 100 lirayı geçmeyecek biçimde farklı miktarlardaki paraları karşılaştırır. Karşılaştırma yapılırken tek birim (kuruş veya TL) kullanılır.

M.2.3.2.3. Paralarımızla ilgili problemleri çözer. a) Sınıf sayı sınırlılıkları içinde kalınır. b) Dönüşüm gerektiren problemlere girilmez. c) Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.

#### M.2.3.3. Zaman Ölçme

M.2.3.3.1. Tam, yarım ve çeyrek saatleri okur ve gösterir. a) 24 saat üzerinden zaman kullanımına örnekler verilir. b) Tam saat, öğleden önce, öğleden sonra, sabah, öğle, akşam ve gece yarısı kelimeleri kullanılır. c) Analog ve dijital saat birlikte kullanılır. ç) Saat üzerinde ayarlama çalışmaları yapılır.

M.2.3.3.2. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar. Dakika-saat, saat-gün, gün-hafta, gün-hafta-ay, ay-mevsim, mevsim-yıl ilişkileri ile sınırlı kalınır.

M.2.3.3.3. Zaman ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer. Sınıf sayı sınırlılıkları içinde kalınır. Matematik Dersi Öğretim Programı

#### M.2.3.4. Tartma Terimler veya kavramlar: kilogram (kg)

M.2.3.4.1. Nesnelere standart araçlar kullanarak kilogram cinsinden tartar ve karşılaştırır.

M.2.3.4.2. Kütle ölçme birimiyle ilgili problemleri çözer. Sınıf sayı sınırlılıkları içinde kalınır.

#### M.2.3.5. Sıvı Ölçme

M.2.3.5.1. Standart olmayan sıvı ölçme birimlerini kullanarak sıvıların miktarını ölçer ve karşılaştırır.

M.2.3.5.2. Standart olmayan sıvı ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer. Sınıf sayı sınırlılıkları içinde kalınır.

#### M.2.4. VERİ İŞLEME

M.2.4.1. Veri Toplama ve Değerlendirme Terimler veya kavramlar: çetele tablosu, sıklık tablosu, nesne grafiği, şekil grafiği, ağaç şeması

M.2.4.1.1. Herhangi bir problem ya da bir konuda sorular sorarak veri toplar, sınıflandırır, ağaç şeması, çetele veya sıklık tablosu şeklinde düzenler; nesne ve şekil grafiği oluşturur. a)

Veri toplarken “Bir sınıftaki öğrencilerin en sevdiği mevsimin, rengin hangisi olduğunun sorulması vb.” örneklere yer verilir. b) Grafik oluştururken verinin en çok dört kategoride organize edilebilir olmasına ve her veri için bir nesne kullanılmasına, nesnelerin yan yana veya üst üste gelmesine dikkat edilmelidir. c) Nesne ve şekil grafiğinde yatay ve dikey gösterimler örneklendirilmelidir. ç) Nesne grafiği oluşturulurken gerçek nesnelere kullanılmasına dikkat edilmelidir.

### Ek 3:Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.8714971  
Konu : Kadir DAĞLI'nın Araştırma İzi

02.05.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kadir DAĞLI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Süriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Matematik Dersi Kazanımları Ekle Etme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar" konulu araştırma isteği Kadir DAĞLI'nın 19/04/2019 tarihli ve 7974163 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kadir DAĞLI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Süriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Matematik Dersi Kazanımları Ekle Etme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar" konulu araştırmasını ekte listede belirtilen okullarda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görüldükten ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Okul Listesi (1 Sayfa)

OLUR  
02.05.2019

Sabahattin DÖLGER  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hacısultan Mh. Hükümet Cad. No:38  
( Yeni Hükümet Konakları A Blok) 06050 Çarşamba/BURSA  
Telefon No:0224)442 36 00 Faks: 442 18 10  
E-posta: argi16@mlb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

İlgi İşleri : Engin SEYMEN  
Aİİ-Gİİ VİBKI  
0224) 215 25 59

Düzenli güncelli alınacak. İzi ile kullanılabilir. <https://evlaksayisi.meb.gov.tr> adresinden: 7208-d245-3953-9090-0093 izide de yayın edilebilir.

**Öz Geçmiş**

<b>Doğum Yeri ve Yılı</b>	:	Kayseri – 1986		
<b>Öğr. Gördüğü Kurumlar</b>	:	<b>Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurum Adı</b>
<b>Ortaokul-Lise</b>		1997	2004	Fatma -Kemal Timuçin Anadolu Lisesi
<b>Lisans</b>		2005	2009	Erciyes Üniversitesi
<b>Yüksek Lisans</b>		2013	-	Uludağ Üniversitesi
<b>Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi</b>		İngilizce - orta		
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	:	<b>Başlama ve Ayrılma</b>		<b>Kurum Adı</b>
		1. 2009-2010		Diğor Türk Telekom YİBO
		2. 2010-2013		İdil-Gürbaraz İlköğretim Okulu
		3. 2013-2016		Esenler- Yunus Emre Ortaokulu
		4. 2016-2017		Esenler-Şehit Sait Ertürk Ortaokulu
		5. 2017-2018		Bursa-Çukurca Fan Club Ortaokulu
		6. 2018-...		Bursa-Mahmut Celalettin Ökten İmam Hatip Ortaokulu
<b>Yurt Dışı Görevleri</b>	:			
<b>Kullandığı Burslar</b>	:	Başbakanlık bursu(lisans)		
<b>Aldığı Ödüller</b>	:			
<b>Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar</b>	:			

21.07.2020

Kadir DAĞLI