

## PIKTES Projesi Kapsamında Türkçe Dil Becerilerinin Gelişiminde Ana Dil Desteğinin Rolü: Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme

*The Role of Mother Tongue Support in the Development of Turkish Language Skills within the Scope of the PIKTES Project: A Stakeholder-Based Review*

### ÖZET

Bu çalışma, PIKTES projesi kapsamında yürütülen Türkçe öğretim süreçlerinde ana dil desteğinin rolünü ve etkilerini paydaş görüşleri ekseninde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu; ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle belirlenen, Kayseri ilinde sürece doğrudan katılmaya sağlanan öğrenciler, öğretmenler, okul idarecileri ve velilerden (n=40) oluşmaktadır. Veri doygunluğu esas alınarak her gruptan 10 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, Türkçe öğretiminin öğrencilerin dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişimine çok yönlü katkı sağladığını ancak bu kazanımların yapısal sınırlılıklar nedeniyle tüm öğrenciler için eşit ve sürdürülebilir bir düzeyde gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır. Paydaşlar, müfredatta yer alan ana dil (Arapça) faaliyetlerinin sistematik bir bütünlükten uzak olduğunu ve eğitimin büyük oranda okul dışı alanlara kaydığını vurgulamaktadır. Bulgular, ana dilin hedef dil ediniminde “bilişsel bir kaldıraç” rolü oynadığını; yetersiz desteğin akademik ve motivasyonel kırılmalara yol açarken; güçlü bir ana dil temelini Türkçe öğrenimini ivmelendirdiğini göstermektedir. Tüm paydaşlar, ana dil desteğinin eğitim sürecine planlı, sistematik ve bütünlük bir biçimde dahil edilmesi gerektiği noktasında ortaklaşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Arapça Dil Becerileri, PIKTES Projesi, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Ana Dil Desteği, İki Dillilik.

### ABSTRACT

This study aims to examine the role and effects of mother tongue support in Turkish language teaching processes conducted within the scope of the PIKTES project, based on stakeholder opinions. The research utilized a nested single-case design, a qualitative research method. The study group consisted of students, teachers, school administrators, and parents (n=40) directly involved in the process in Kayseri province, selected using criterion and maximum diversity sampling methods. Semi-structured interviews were conducted with 10 participants from each group, based on data saturation, and the obtained data were analyzed using descriptive analysis techniques. The research findings reveal that Turkish language teaching contributes to the linguistic, cognitive, and affective development of students in a multifaceted way, but these gains are not achieved equally and sustainably for all students due to structural limitations. Stakeholders emphasize that the mother tongue (Arabic) activities included in the curriculum lack systematic integrity and that education has largely shifted to out-of-school areas. The findings indicate that the mother tongue plays a "cognitive lever" role in target language acquisition; insufficient support leads to academic and motivational setbacks; This shows that a strong foundation in the mother tongue accelerates Turkish language learning. All stakeholders agree that mother tongue support should be included in the education process in a planned, systematic, and integrated manner.

**Keywords:** Arabic Language Skills, PIKTES Project, Teaching Turkish to Foreigners, Mother Tongue Support, Bilingualism.

### GİRİŞ

Türkiye, jeopolitik konumu ve tarihsel birikimi doğrultusunda farklı dönemlerde değişen niteliklere sahip göç hareketlerinin odağında yer almış; bu durum ülkenin göç ve entegrasyon politikalarının dinamik bir yapıda şekillenmesine neden olmuştur. Cumhuriyetin erken dönemlerinden 1980'li yıllara kadar göç hareketlerinin büyük ölçüde Balkanlar'dan gelen Türk soylu nüfus etrafında gelişmesi, politikaların “kültürel yakınlık” ve “soydaşlık” temelinde yapılandırılmasına yol açmış; bu bağlamda eğitim alanında kapsamlı ve sistematik düzenlemelere duyulan ihtiyaç sınırlı kalmıştır. Ancak 1980 sonrası dönemde küresel siyasal dönüşümler ve bölgesel istikrarsızlıklar, göçün niteliğini önemli ölçüde değiştirmiş; homojen yapıdaki göç hareketleri yerini daha heterojen ve zorunlu göç dalgalarına bırakmıştır. Bu dönüşümün en belirgin örneği, 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonrasında Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı kitlesel nüfus hareketidir.

Eymen Hüseyin<sup>1</sup>  
Sevil Filiz<sup>2</sup>

### How to Cite This Article

Hüseyin, E. & Filiz, S. (2026). PIKTES Projesi Kapsamında Türkçe Dil Becerilerinin Gelişiminde Ana Dil Desteğinin Rolü: Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) 12(4), 605-622. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19816934>

Arrival: 02 March 2026  
Published: 28 April 2026

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojisi, Ankara, Türkiye, ORCID: 0000-0002-2804-7180.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0002-4955-4405

Kısa sürede milyonları aşan ve önemli bir bölümü okul çağındaki çocuklardan oluşan bu nüfus, eğitim sisteminin kapasitesini doğrudan etkilemiş; başlangıçta “geçicilik” varsayımına dayalı olarak geliştirilen politikaların sürdürülebilir olmadığı anlaşılmıştır. Göçün ilk yıllarında barınma, sağlık ve temel ihtiyaçların karşılanmasına odaklanan yaklaşım, eğitim alanında Geçici Eğitim Merkezleri aracılığıyla Arapça müfredatın uygulandığı bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Fakat 2013 yılından sonra Suriye’deki belirsizliğin devam etmesi ve okul çağındaki çocuk sayısının artması, Türkiye devletini eğitim alanında daha kapsayıcı tedbirler almaya yöneltmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 26 Eylül 2013 tarihinde yayımlanan genelge ile öğretmen istihdamı, müfredat düzenlemeleri ve Türkçe derslerinin verilmesi gibi hususlar resmiyet kazanmıştır. 2014 yılında yayımlanan genelge ile birlikte Geçici Eğitim Merkezleri dışında yerel okullara kayıt yaptırılmasının önü açılmış, Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulmuş ve Türkçe dersleri müfredata dâhil edilmiştir (Emin, 2016). Bu kurumsal dönüşümün en kapsamlı yansıması, 3 Ekim 2016 tarihinde başlatılan PİKTES projesi olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında imzalanan sözleşme çerçevesinde hayata geçirilen bu proje, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Yabancı nüfusun yoğun olduğu 29 ilde yürütülen projenin genel amacı, geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların eğitime erişim sağlamalarına katkı yapmak ve bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamalarına yönelik çabalarda Milli Eğitim Bakanlığını desteklemek olarak ifade edilmiştir (PİKTES, 2026). Avrupa Birliği destekli PİKTES projesi özellikle dil eğitimi alanında merkezi bir rol üstlenmiştir. Hedef dile yönelik uygulamaların yanı sıra Arapça destekleme eğitimi PİKTES kapsamında ana dil becerilerinin geliştirilmesi hedefiyle planlanmıştır. Projenin yürütüldüğü 29 ilde Arapça destekleme eğitimi, okul müdürünün talebi üzerine İKE’nin (İl Koordinasyon Ekipleri) onayı sonrasında valilik oluruyla açılabilir. Arapça dil becerilerini “okuma, yazma, konuşma, dinleme” geliştirmek amacıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılında “Arapça Destekleme Eğitimi Uygulama Kılavuzu” yayımlanmıştır (MEB, 2023). Devletin bu kurumsal iradesi, dil olgusunun mülteci bireyler için taşıdığı çok boyutlu anlamı da yeniden gündeme getirmektedir.

Dil, göçmen ve mülteci bireylerin yeni toplumsal yapıya uyum sağlamalarında iletişim aracı olmanın ötesinde eğitim süreçlerine katılımın ve akademik başarının temel belirleyicilerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Loewen, 2004). Göç hem göç eden birey hem de ev sahibi ülke açısından çeşitli zorlukları beraberinde getirmekte olup bu zorlukların başında dil edinimi gelmektedir (Hou & Beiser, 2006). Başarılı bir uyum sağlanmadığında kültürleşme stresi ortaya çıkabilmekte ve bireyler somatik veya zihinsel sorunlarla karşılaşabilmektedir (Moilanen vd., 1998). Hedef dil yeterliliğinin bulunmaması, devlet kurumlarına erişimde, iş bulmada ve yeni yaşam tarzına uyum sağlamada güçlükler yol açmaktadır. Özellikle göçmen çocukların okulda ve yaşamda başarılı olmaları, eğitim dilindeki yeterliliklerine doğrudan bağlıdır (Li, 2013). Bu nedenle göçmenlerin ev sahibi kültüre entegrasyonunda dil edinimi kilit bir rol oynamaktadır.

İkinci dil edinimine ilişkin kuramsal yaklaşımlar, dil öğreniminin yalnızca bireysel bilişsel süreçlerle açıklanamayacağını sosyal ve kültürel etkileşimle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Vygotsky’nin (1978) sosyokültürel kuramına göre çocuklar, dilsel becerilerini kendilerinden daha yetkin bireylerle kurdukları etkileşimler aracılığıyla geliştirmektedir. Yakınsak gelişim alanı çerçevesinde çocukların sosyal destekle gerçekleştirebildikleri görevleri zamanla bağımsız biçimde yerine getirebildikleri savunulmaktadır. Krashen (1982) ise bireylerin ikinci dili yeterli düzeyde anlaşılabilir girdiyle edindiklerini ileri sürmüştür; bu sürecin işleyebilmesi için bireyin duyuşsal filtresinin düşük olması gerektiğinin altını çizmiştir. Dil edinimi sürecini doğuştancı bir perspektiften ele alan Chomsky (1965), her bireyin zihninde doğuştan var olan bir dil edinim mekanizmasının bulunduğunu ve çocukların sınırlı dil girdisine rağmen dil bilgisel yapıları hızlı ve doğru biçimde edinebilmelerinin bu zihinsel mekanizmanın varlığıyla açıklandığını belirtmiştir. Bununla birlikte ikinci dil edinimi sürecinin ana dil yeterliliğinden bağımsız ele alınmaması gerekmektedir.

Ana dilde yeterli bilişsel ve akademik altyapıya sahip olmayan bireylerin ikinci dili öğrenmede daha fazla güçlük yaşadığı bilinmektedir (Collier, 1995). Cummins’in (1984) Ortak Temel Dil Yeterliği (CUP) ilkesi, bireyin ana dilinde kazandığı bilişsel ve kavramsal becerilerin ikinci dil gelişimine doğrudan katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu modelde kullanılan buzdağı metaforuna göre yüzeyde farklı görünen diller aslında aynı ortak kavramsal temelden beslenmektedir. Cummins ayrıca ikinci dil yeterliğini iki ayrı boyutta incelemiş ve bireylerin hem gündelik iletişim dili (BICS) hem de bilişsel akademik dil yeterliği (CALP) açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Günlük iletişim dili kısa sürede edinilebilir özelliğine sahipken okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve üst düzey bilişsel işlevleri içeren akademik dil becerilerinin gelişimi uzun bir sürece yayılmaktadır (Hamamcı, 2020).

Dil öğretimi sınıflarında hedef dil, araç dil ve ana dili olmak üzere birden fazla dilin varlığı söz konusu olabilmektedir. Öğrencilerin dil öğretimi sınıflarına taşıdığı unsurlardan biri olarak ana dili, yabancı ve ikinci dil öğretiminde önemli bir konuma sahiptir. Öğreticilerin ve öğrencilerin, özellikle ana dili bakımından homojenlik

gösteren sınıflarda çeşitli sosyal, psikolojik ve pedagojik gereksinimlere bağlı olarak yer yer öğrencilerin ana diline başvurduğu görülmektedir. Cook (2001), ana dilini her ne pahasına olursa olsun kaçınılacak bir şey olarak görmek yerine özgün ikinci dil kullanıcıları yaratmada yararlı bir unsur şeklinde değerlendirmenin daha doğru olacağını ifade etmiştir. Littlewood ve Yu (2009), ana dilinin planlı bir yardım aracı olarak stratejik biçimde kullanılabilirliğini, hedef dile dair sözcüklerin, yapıların ve ifadelerin anlamlarını belirginleştirmede ana dilinin etkili bir araç olabileceğini belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre hedef dil ve ana dili arasında yapılan karşılaştırma, yeni ve tanıdık arasında bağlantılar oluşturarak öğrencilerin güven duygusunu artırmaya yardımcı olabilmektedir.

Uluslararası uygulamalar incelendiğinde, dil politikalarının giderek daha fazla ana dil desteğini içeren bütüncül modellere yöneldiği görülmektedir. İsveç'in MIPEX endeksinde yüksek puan alması, göçmen öğrencilerin ana dil öğrenimlerinin desteklendiği, bireysel öğrenme ihtiyaçlarının gözetildiği ve kültürel çeşitliliğin teşvik edildiği bir sistemi yansıtmaktadır (Yıldız, 2026). Almanya, Avusturya ve İsveç'te ana dil destek sınıflarının açıldığı, öğretmen eğitimi programlarının uygulandığı ve hedef dil öğretimi destekleyen çeşitli programların birlikte yürütüldüğü dikkat çekmektedir (Uysal, 2024). Bu ülkelerdeki başarılı modeller, ana dilin okul müfredatına entegre edildiği geçişli iki dilli eğitim veya çift yönlü daldırma programları olarak öne çıkmaktadır. Bu küresel eğilimle paralel olarak Türkiye ise PİKTES projesiyle birlikte göç yönetiminde "geçici çözümlerden" "sistemsel ve bütüncül entegrasyona" geçişte kritik bir adım atmıştır.

Türkiye ölçeğinde yayımlanan 2023-2024 Arapça Destekleme Eğitimi Kılavuzu; program içeriklerinden ders saatlerine, kurum yöneticilerinin sorumluluklarından değerlendirme sınavı usul ve esaslarına kadar sürecin operasyonel çerçevesini detaylı bir biçimde çizmektedir. Söz konusu kılavuz; eğitimlerin denetimi, uygulama takvimi ve eğitim süresi gibi teknik parametreleri standartlaştırarak ana dil desteğini kurumsal bir güvence altına almayı hedeflemektedir (<https://piktes.gov.tr/Dosyalar/ArapcaDestekleme202324.pdf>). Ancak projede yer verilen bu Arapça ana dil uygulamasının sahadaki gerçek karşılığı kurumsal hedeflerin ve teknik yönergelerin özetlenmesinin ötesinde uygulamanın sınıflardaki pratik işleyişi, paydaşların (öğretmen, idareci, veli ve öğrenci) bu sürece yönelik öznel algıları ve ana dil desteğinin Türkçe edinimindeki gerçekçi yansıması bağlamında derinlemesine bir analizi zorunlu kılmaktadır.

Bu araştırma, ana dili sadece bir iletişim aracı olarak ele almayarak Cummins'in (1984) kuramsallaştırdığı bilişsel transferin gerçekleştiği stratejik bir kaldıraç olarak konumlandırmaktadır. Sürecin doğrudan öznelere olan öğrenci, öğretmen, idareci ve veli görüşlerini "iç içe geçmiş durum deseni" çerçevesinde sentezleyen bu çalışma; ana dil desteğini yabancı dil öğretiminin etkililiğini ve sürdürülebilirliğini artıran tamamlayıcı bir unsur olarak analiz etmesi bakımından özgün bir değer taşımaktadır. Ayrıca her ne kadar Suriye'deki iç savaşın şiddetini kaybetmesiyle bir kısım geri dönüşler yaşanmış ve güncel göç hareketlerinde sayısal bir azalma gözlemlenmiş olsa da Türkiye hâlen jeopolitik konumu gereği stratejik bir transit ve hedef ülke olma özelliğini korumaktadır. Bununla birlikte geri dönüş süreçlerine rağmen önemli bir nüfusun Türkiye'de yerleşik düzene geçmesi, sosyal ve ekonomik hayata eklenmesi ve eğitim çağındaki çocukların Türk eğitim sistemi içerisinde kalıcılık arz etmesi, meselenin sadece geçici bir kriz olmadığını uzun vadeli bir entegrasyon gerçeği olduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum mevcut yerleşik nüfusun akademik başarısını sürdürülebilir kılmanın yanı sıra olası yeni göç dalgalarında eğitim politikalarının hızla devreye sokulmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de uygulanmış PİKTES gibi programların ve göçmen öğrencilere yönelik dil eğitim modellerinin değerlendirilmesi, yalnızca tamamlanmış bir sürecin analizi olmanın ötesinde hem mevcut nüfusun toplumsal uyumu hem de geleceğe dönük politika tasarımı açısından kritik bir işlev taşımaktadır. Bu nedenle çalışma, güncel göç dinamiklerinden bağımsız olarak Türkiye'nin mevcut ve potansiyel göç senaryolarına karşı kurumsal hazırlığını güçlendirecek bilgi birikimini oluşturmak ve eğitim politikalarının sürdürülebilirliğini temellendirmek açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Bu önem ve gereklilik çerçevesinde, araştırma kapsamında şu temel sorulara yanıt aranmaktadır:

1. PİKTES kapsamında yürütülen Türkçe dil eğitimi faaliyetlerinin; öğrencilerin dil becerileri ile bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkıları ve bu sürece ilişkin sınırlılıklar, paydaş deneyimlerine göre nasıl şekillenmektedir?
2. PİKTES bünyesinde gerçekleştirilen ana dil (Arapça) öğretimi faaliyetlerinin; okullardaki mevcut uygulanma durumu ve işleyiş dinamikleri nasıldır?
3. Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde ana dil desteğinin etkileri; farklı paydaş grupları (öğretmen, idareci, öğrenci, veli) tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
4. PİKTES kapsamında yürütülen dil öğretimi süreçlerinde; ana dil desteğinin pedagojik ve yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik paydaş önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışma, “Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) Üzerine Bir İnceleme” başlıklı doktora tezi kapsamında toplanan verilerin, ikinci dil ediniminde ana dil desteği odağında yeniden kavramsallaştırılması ve derinlemesine analiz edilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın etik kurul onayı, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonunun 27.10.2025-E.1369111 kararı ile halihazırda alınmış olup bu makale söz konusu izne tabi olan veri setinin spesifik bir alt temasına odaklanmaktadır.

Bu araştırma, PİKTES kapsamında yürütülen Türkçe dil eğitimi sürecini ve bu süreçte ana dil desteğinin rolünü, nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tekli durum çalışması çerçevesinde incelemektedir. Durum çalışmaları, belirli bir eğitim ortamındaki gerçek yaşam durumlarını çok yönlü ve sistemli bir şekilde incelemeye imkân tanır (Yin, 2017). Bu çalışmada “iç içe geçmiş” desenin tercih edilme nedeni, tek bir ana durum içerisinde birden fazla analiz biriminin incelenmesine olanak sağlamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon süreci “ana durum” olarak belirlenmiş; ana dil desteği, öğrencilerin dil gelişimi, iki dil arasındaki etkileşim ve bu etkileşimi artırmaya yönelik öneriler ise bu durumun içindeki alt analiz birimleri olarak ele alınmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kayseri’de PİKTES Projesi kapsamında Türkçe dil eğitimi sürecine doğrudan katılan öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve velilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçimi için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış; katılımcıların olguya ilişkin deneyim, konu alanında bilgi ve uzmanlık, demografik çeşitlilik, gönüllülük ve ulaşılabilirlik gibi kriterleri karşılaması sağlanmıştır (Merriam, 2015; Patton, 2018). Ayrıca veri toplama sürecinde araştırmanın farklı bakış açılarını kapsaması amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi uygulanmıştır (Baltacı, 2018). Çalışma grubunun büyüklüğü, veri doygunluğu esas alınarak belirlenmiş ve her paydaş grubundan 10 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu yaklaşım, çalışılan olgunun farklı yönlerinin bütüncül olarak değerlendirilmesine ve elde edilen bulguların güvenilirliğinin artırılmasına olanak tanımaktadır (Guest vd., 2020; Fusch & Ness, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmaya dahil edilen katılımcı grubundan öğrencilerin genel profili, cinsiyet açısından dengeli bir dağılım sergilemekle birlikte projenin sunduğu imkânlardan 5 yıl ve üzeri süredir faydalanan kıdemli öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların ağırlıklı olarak 6. sınıf düzeyinde olması, ortaokul kademesindeki akademik ve sosyal uyum süreçlerinin gözlemlenmesi açısından kritik bir veri kaynağı sunmuştur.

İdari ve akademik kadro, projenin uygulama sahasındaki kurumsal hafızasını temsil etmektedir. Katılımcı yöneticilerin büyük çoğunluğu, bünyesinde 451–500 aralığında yabancı uyruklu öğrenci barındıran “yüksek yoğunluklu” okullarda görev yapan, 40-54 yaş aralığındaki deneyimli bireylerdir. Yöneticilerin mesleki kıdemlerinin 11–15 yıl bandında yoğunlaşması, projenin sadece bugünkü durumunu değil tarihsel gelişimini de yorumlayabilmelerine olanak sağlamıştır. Öte yandan öğretmen grubunun tamamının 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden oluşması, dil eğitimi pratiklerinin uzman bir perspektifle değerlendirilmesini sağlamıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının PİKTES özelinde hizmet içi eğitim almış olması, sunulan görüşlerin teorik ve uygulama bilgisiyle desteklendiğini kanıtlamaktadır.

Sürecin toplumsal ayağını temsil eden veli grubu ise Türkiye’de 10 yıl ve üzeri süre ikamet eden, üç ve üzeri çocuk sahibi, ağırlıklı olarak 31–40 yaş aralığındaki erkek bireylerden oluşmaktadır. Velilerin bu yerleşiklik durumu, çocuklarının eğitim süreçlerine ilişkin gözlemlerinin “geçici bir deneyimden” ziyade Türk eğitim sistemine eklemlenmiş kalıcı bir paydaş tecrübesine dayandığını göstermektedir. Özetle katılımcıların sahip olduğu uzun süreli deneyim, projenin hem uygulama zorluklarını hem de başarı potansiyelini bütüncül bir perspektifle ortaya koyacak niteliktedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik ve mesleki profillerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen dört farklı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formlar; öğretmenler (cinsiyet, kıdem, PİKTES eğitimi durumu, branş, sınıf mevcudu), idareciler (yönetim tecrübesi, okuldaki Suriyeli öğrenci yoğunluğu), öğrenciler (sınıf düzeyi, Türkiye’deki eğitim süresi) ve velilere (ikamet süresi, çocuk sayısı) yönelik özelleştirilmiş sorulardan oluşmaktadır.

Katılımcıların PİKTES süreci ve ana dil desteğine ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Formların geliştirilme sürecinde Bearman (2019) tarafından önerilen taslak oluşturma, uzman görüşü ve pilot uygulamalar aşaması takip edilmiş ve formun geçerlik ve

güvenirlilik süreçleri şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Pilot uygulama sonrası, bir Türkçe öğretmeni tarafından yapılan son dil ve imla denetimiyle formlara nihai şekli verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz ve doküman incelemesi ile ele alınmıştır. Betimsel analiz süreci, verilerin tarafsız ve objektif biçimde analiz edilmesini, temalar arası ilişki kurularak neden-sonuç bağlantısının değerlendirilmesini ve geleceğe yönelik öngörülerde bulunmayı içermektedir. Doküman incelemesi, eğitim materyalleri ve yazılı belgelerle verinin çeşitlendirilmesini sağlayarak araştırmanın geçerliliğini artırmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmanın verileri, araştırma soruları doğrultusunda PIKTES kapsamında yürütülen Türkçe ve Arapça dil eğitimi süreci temaları etrafında düzenlenmiş ve iki dil arasındaki etkileşim değerlendirilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili doküman ve belgeler incelenmiştir. Araştırmacı tarafından görüşmelerdeki ses kayıtları deşifre edilmiş ve yazılı doküman haline getirilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla nitel veri analiz sürecinde kodlama tutarlılığına önem verilmiştir. Bu kapsamda, veriler bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış; ardından kodlar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Katılımcı görüşleri analiz süreci boyunca özgünlüğünü koruyacak şekilde doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlamalarda öznel yaklaşımlardan kaçınılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık, Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısının %90 olduğu belirlenmiştir. Etik ilkeler doğrultusunda açık kimlik bilgilerine yer verilmemiş, katılımcılar Ö1, Öğrt1, V1, Y1 gibi kodlarla numaralandırılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda kategori, kodlar, katılımcı kodları ve frekans bulunmaktadır. Tablo altında bulguları destekleyen görüşlerden örnekler yer almaktadır.

### BULGULAR

Bu bölümde, PIKTES projesi kapsamında Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde ana dil desteğinin rolüne ilişkin elde edilen veriler; öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici görüşleri ekseninde sunulmaktadır. Paydaşların deneyim ve değerlendirmelerinden elde edilen nitel veriler, araştırma soruları doğrultusunda tematik bir yaklaşımla sentezlenmiş; böylece olgunun çok boyutlu bir görünümü ortaya konulmuştur. Bulgular, kurumsal ve bireysel perspektifleri yansıtabilecek şekilde detaylandırılmaktadır.

**Tablo 1:** Türkçe Dil Eğitiminin Öğrencilerin Dil Becerileri ile Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimlerine Katkıları ve Bu Sürece İlişkin Sınırlılıklar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Dil Becerilerinde Gelişim	Okuma becerisinde gelişim (akıcılık, anlama, hız)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Öğrt6, Öğrt8, V1, V3, V5, V7	11
	Yazma becerisinde gelişim (cümle kurma, yazılı ifade, doğruluk)	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Öğrt8, V2, V3, V6, V7	10
	Konuşma becerisinde gelişim (akıcı konuşma, kendini ifade etme)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö10, Öğrt6, V1, V2, V4	9
	Dinleme becerisinde gelişim (anlama, dikkat, yönerge takibi)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, V1, V2, V5	8
	Dil becerilerinin bütüncül gelişimi	Ö3, Ö10, Öğrt9, V2, V3, V6, Y1, Y9	8
Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımlar	Özgüven artışı	Ö10, Öğrt1, V1, V3, V10	5
	Sosyal uyum ve iletişim becerisi	Ö2, Ö7, V1, V7, Y1	5
	Akademik başarıya katkı	Ö2, V6, Y1, Y6	4
	Derse katılım ve motivasyon artışı	Ö7, Y1	2
Dil Becerilerinde Sınırlılıklar	Dil becerilerinde sınırlı gelişim	Ö5, Ö6, Ö9, Öğrt5, Öğrt8, V1, V8, V9, Y2, Y8, Y10	11
	Dil gelişiminin yavaş/heterojen ilerlemesi	Ö5, Ö9, V8, Y5	4
	Bireysel farklılıklara bağlı gelişim farklılıkları	Öğrt2	1
Öğretim Sürecine İlişkin Sınırlılıklar	Okuma-yazma ağırlıklı öğretim	Öğrt1, Öğrt4, Öğrt5	3
	Konuşma ve dinleme etkinliklerinin sınırlı olması	Öğrt5, Öğrt8	2
	Yazma becerisinde sınırlı gelişim	Öğrt6, Öğrt7	2
	Ders süresi ve yoğunluk yetersizliği	Ö5, Y5	1
	Materyal ve kaynak eksikliği	Öğrt10, Y8	2
	Program ve uygulama bütünlüğü eksikliği	Öğrt10	1
Sosyal ve Çevresel Sınırlılıklar	Aile desteğinin etkisi	Öğrt3, Y4, Y9	3
	Sosyal çevre ve akran etkileşiminin etkisi	Öğrt7, Y4	2
	Türkçe dil girdisine maruz kalma düzeyi	Öğrt8, Y4	2
	Evde ana dil kullanımının etkisi	Öğrt3, Y4	2

Tablo 1 incelendiğinde, PIKTES kapsamında yürütülen Türkçe dil eğitiminin öğrenci deneyimlerine yansımalarının dil becerilerinde gelişim, bilişsel ve duyuşsal kazanımlar, dil becerilerinde sınırlılıklar, öğretim sürecine ilişkin sınırlılıklar ve sosyal-çevresel sınırlılıklar olmak üzere beş alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar, bir yandan öğrencilerin dil becerilerinde gözlenen ilerlemeyi ortaya koyarken diğer yandan bu gelişimi sınırlayan çok boyutlu etkenleri de görünür kılmaktadır. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, dil becerilerinde ve

buna eşlik eden bilişsel ve duyuşsal alanlarda belirgin bir gelişim gözlenmekle birlikte bu gelişimin eşit, sürdürülebilir ve bütüncül bir yapı sergilemediği dikkat çekmektedir.

Dil becerilerinde gelişim teması altında, özellikle okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde belirgin ilerlemeler olduğu, bununla birlikte bazı katılımcıların dil becerilerinin bütüncül gelişimine de vurgu yaptığı dikkat çekmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı okuma becerisinde akıcılık, anlama ve hız; yazma becerisinde ise cümle kurma ve yazılı ifade doğruluğu açısından gelişim yaşadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte konuşma ve dinleme becerilerinde de ilerleme olduğu ifade edilmekle birlikte bu gelişimin daha sınırlı ve değişken olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bir öğrencinin “daha rahat konuşabiliyorum” (Ö1) ifadesi, dil becerilerindeki gelişimin yalnızca teknik yeterliklerle sınırlı kalmadığını aynı zamanda iletişimsel özgüvenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde bir velinin çocuğunun “artık kendini daha rahat ifade edebildiğini” belirtmesi (V1), dil becerilerindeki ilerlemenin sosyal etkileşim kapasitesine doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, dil öğreniminin sosyal katılım ve kendini ifade etme kapasitesiyle ilişkili çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Katılımcılara ilişkin görüşler de dil gelişimin bir süreç olduğunu ve bu süreçte destekleyici unsurların öğrencilerde psikolojik yönü tamamladığını belirginleştirmektedir.

*Ö1: PIKTES'teki Türkçe dersleri bana çok yardımcı oldu. Başta Türkçe konuşmakta zorlanıyordum ama şimdi daha rahat konuşabiliyorum. Okuma ve yazmada da gelişme oldu. Öğretmenler sabırlı davranıyor, anlamadığımız yerde tekrar anlatıyorlar.*

*Ö4: Türkçe dersleri benim için oldukça faydalı. Çünkü eskiden bazı metinleri okurken zorlanırken şimdi başarımlarım arttı ve cümle yapım daha iyi olduğu için metinlerde daha fazla deyimle karşılaşıyorum ve bunları da anlayabiliyorum. Yazılıda kaliteli ve düzgün cümleler kurabiliyorum. Öğretmenlerimiz anlatırken sıklıkla örnekler verir ve bu benim o an daha rahat öğrenmeye yardımcı olur. Metinleri daha hızlı ve doğru bir şekilde okuyabiliyorum. Yazınım daha düzgün, ödevlerim de daha anlaşılır. Sınıf ortamında kendi görüşümü daha iyi belirtebiliyorum. Öğretmen daha iyi dinleyebiliyorum ve ne hakkında konuştuğularını anlayabiliyorum.*

Öğrenci görüşlerinde de anlaşılacağı üzere dil gelişimiyle paralel olarak bilişsel ve duyuşsal kazanımlar da edinilmiştir. Bilişsel ve duyuşsal kazanımlar teması incelendiğinde, özgüven artışı, sosyal uyum, iletişim becerilerinde gelişme ve akademik başarıya katkı gibi olumlu çıktılar öne çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerin derse katılım ve motivasyonlarında gözlenen artış, dil öğreniminin bilişsel boyutla birlikte duyuşsal boyutta da etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, dil yeterliğinin artmasının öğrencilerin akademik performansını artırırken aynı zamanda öğrenme sürecine katılım biçimlerini de dönüştürdüğünü göstermektedir. Özellikle motivasyon ve katılım artışına yönelik sınırlı sayıda katılımcı tarafından yapılan vurgular, bu kazanımların tüm öğrenciler için eşit düzeyde gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Bu yönüyle dil gelişimi ile duyuşsal kazanımlar arasındaki ilişkinin doğrusal değil öğrencinin öğrenme deneyimi ve çevresel koşullarıyla etkileşim içinde şekillenen bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Öğrt9: Öğrenciler özellikle birinci sınıfta aileden hiç Türkçe öğrenmeden tamamen sıfır seviyede okula geliyorlar. Böyle olunca birinci sınıfta öğrenmekte zorlanan öğrenciler için ikinci sınıfta açılan dil kursları gerçekten çok etkili oluyor. Bu kurslar sayesinde konuşma, okuma ve diğer becerilerde önemli ilerlemeler sağlanıyor.*

*V1: Çocuğum uzun süredir PIKTES dil eğitiminden yararlanıyor ve özellikle konuşma konusunda çok büyük gelişme gösterdi. İlk zamanlar Türkçe konuşurken çok çekingen davranıyordu, kendini ifade etmekte zorlanıyordu. Şimdi ise pazarda, okulda, öğretmenleriyle ve komşularımızla rahatlıkla konuşabiliyor. Okuma becerileri de ilerledi; artık basit hikâye kitaplarını kendi kendine okuyup bana ne anladığını anlatabiliyor. Yazma konusunda hâlâ tam olarak gelişmedi ama öğretmenlerinin desteğiyle daha düzenli ve okunaklı yazmaya başladı. Dinleme becerisi ise en güçlü olduğu alan oldu.*

Dil becerilerinde sınırlılıklar teması altında dil gelişiminin sınırlı kalması, yavaş ve heterojen ilerlemesi ve bireysel farklılıklara bağlı değişkenlikler dikkat çekmektedir. Bu bulgular, dil öğrenme sürecinin tüm öğrenciler için aynı düzeyde ilerlemediğini ve bazı öğrencilerin desteklenmeye daha fazla ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğretim sürecine ilişkin sınırlılıklar ise daha çok okuma-yazma ağırlıklı öğretim anlayışı, konuşma ve dinleme etkinliklerinin yetersizliği, ders sürelerinin sınırlılığı ve materyal eksikliği gibi yapısal sorunlara işaret etmektedir. Ayrıca program ve uygulama bütünlüğüne yönelik eksiklikler de sürecin etkililiğini azaltan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Sosyal ve çevresel sınırlılıklar kapsamında ise aile desteği, sosyal çevre, akran etkileşimi ve dil girdisine maruz kalma düzeyi gibi faktörlerin dil gelişimini doğrudan etkilediği görülmektedir. Özellikle evde ana dil kullanımının yoğun olması, Türkçe öğrenme sürecini dolaylı olarak etkileyen bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö6: Türkçe dersleri benim için pek etkili olmadı. Ders sırasında öğretmenler anlatıyor ama konuları tekrar etme fırsatımız olmuyor. Bu yüzden öğrendiklerimi unutmam kolay oluyor. Konuşurken hâlâ kelimeleri doğru seçmekte zorlanıyorum ve kendimi tam ifade edemiyorum. Cümlelere başlarken hangi kelimeyi seçeceğimi bilmiyorum ve bu nedenle cümleler karışık geliyor.

Öğrt8: Okuma becerisi olsa bile okuduğunu anlama ve bunu sözlü olarak ifade etme konusunda öğrenciler zorlanıyorlar. Bu durumun en önemli nedeni, okulun öğrenci yapısından kaynaklanıyor. Sınıfların büyük çoğunluğu Suriyeli öğrencilerden oluşuyor. Bu nedenle öğrenciler doğal olarak Türkçe dil girdisinden uzak kalıyor ve dil gelişimleri yavaşlıyor. Fiziksel ve sosyal koşulların bu şekilde olması, öğretimin niteliğini de etkiliyor. Dil gelişimi sınırlı kaldığı için hem ders içi etkileşim hem de beceri kazanımı daha zayıf oluyor.

V9: Çocuğum PIKTES'in verdiği destek eğitimlerine düzenli olarak katılıyor ama buna rağmen Türkçesi istediğimiz kadar gelişmedi. Okuma çalışmalarında biraz faydasını gördük ama okuduğu metinleri tam olarak anlamakta hâlâ zorlanıyor. Bir yazıyı okuyunca ne anladığını toparlayıp özetlemekte güçlük çekiyor, mutlaka birinin yönlendirmesine ihtiyaç duyuyor. PIKTES'e devam etmesine rağmen Türkçe konusunda beklediğimiz ilerlemeyi göremedik. Programın çocuğuma dil gelişimi açısından yeterince katkı sağlamadığını düşünüyorum.

Y5: PIKTES kapsamında verilen Türkçe dersleri, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri açısından faydalı olsa da dil becerilerinin tam anlamıyla gelişebilmesi için derslerin yeterli yoğunlukta ve süreklilikle uygulanması gerekir. Ancak mevcut uygulamada derslerin süresi ve sıklığı öğrencilerin tam verim almasını engelleyebilir.

Araştırma kapsamında paydaşlardan elde edilen tüm veriler bütüncül bir perspektifle sentezlendiğinde; Türkçe dil eğitimi sürecinin öğrencilerin akademik ve sosyal dünyasında "kurucu bir güç" rolü oynadığı ancak bu potansiyelin çeşitli yapısal katmanlarda dirençle karşılaştığı görülmektedir. Paydaşların deneyimleri bir arada değerlendirildiğinde; okuma, yazma ve konuşma gibi temel dil becerilerinde kaydedilen somut ilerlemenin sadece bireysel bir başarı olmadığını sosyal uyumun ve akademik aidiyetin temel motoru olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu gelişimsel ivme; program içeriklerinin yetersizliği, kaynak kısıtlılığı ve çevresel bariyerler gibi pedagojik ve sistemsel sınırlılıklar nedeniyle arzu edilen "bütüncül yetkinlik" seviyesine ulaşmakta güçlük çekmektedir.

Öğrencilerin yaşadığı dilsel zorluklar ile yöneticilerin işaret ettiği sistem düzeyindeki eksiklikler birbirini besleyen bir döngü oluşturmakta; bu durum, hedef dil edinimini sadece teknik bir beceri aktarımı olmaktan çıkarıp çok paydaşlı yönetilmesi gereken karmaşık bir entegrasyon sahasına dönüştürmektedir. Türkçe dil eğitimi süreci; bir yandan öğrencilere yeni bir akademik kimlik kazandırırken diğer yandan kurumsal ve yöntemsel sınırlılıklar nedeniyle parçalı bir gelişim seyri izlemektedir. Ortaya çıkan tablo, dil öğretiminin bireysel öğretmen çabalarından arındırılarak kurumsal standartları netleşmiş, dijital ve basılı kaynakları hedef kitleye göre optimize edilmiş ve paydaşlar arasındaki (okul-aile-idare) sorumluluk alanlarının keskin hatlarla tanımlandığı bir yönetim modelini zorunlu kılmaktadır.

**Tablo 2:** PIKTES Kapsamında Yürütülmesi Planlanan Ana Dil (Arapça) Öğretimi Faaliyetlerinin Okullardaki Uygulanma Durumu

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	n
Okul Temelli Yetersizlikler	Arapça dersinin/öğretmenin bulunmaması	Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Öğrt6, Öğrt9, V1, V5, V9, Y1, Y2, Y4, Y5, Y8, Y9, Y10	16
	Ders saatlerinin yetersizliği (Haftada 2 saat)	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, V2, V3, V6, V10, Y4	9
	Program/Müfredat eksikliği	Ö5, Ö10, Öğrt7, V1, V6, V10	6
	Etkinlik ve uygulama (pratik) azlığı	Ö2, Ö4, Ö8, V6, V8	5
Dil Becerilerinde Gelişim Eksiklikleri	Okuma ve yazma becerilerinde zayıflık	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Öğrt4, Öğrt9, V1, V3, V4, V7, V8	13
	Konuşma ve dinleme becerilerin desteklenmemesi	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, V1, V3, V5, V6, V7	9
	Akademik ve bütüncül dil gelişiminin sağlanamaması	Ö3, Ö6, Öğrt9, V1, V4, V7, V8, V10, Y5, Y8, Y9	11
	Ana dilini unutma riski/gerileme	Ö6, Ö10, Öğrt7, V7, V8, V10, Y2, Y10	8
Okul Dışı Öğrenme ve Aile Etkisi	Eğitimin aile içinde/evde sürdürülmesi	Ö1, Ö3, Ö10, Öğrt6, Öğrt7, V1, V2, V5, V8, V9, Y8	11
	Okul dışı kurslara (Cami, mahalle vb.) yönelim	Ö2, Öğrt1, Öğrt2, Öğrt3, Öğrt5, Öğrt10, Y8	7
	Öğrenmenin düzensiz ve denetimsiz olması	Ö5, Öğrt10, V1, V4, V6, V8, Y8	7
	Aile desteğinin belirleyici/sınırlı olması	Öğrt5, Öğrt10, V2, V5	4
Sistemsel ve Politik Eksiklikler	Kurumsal/Resmi destek eksikliği	Ö10, Öğrt10, V1, V5, V9, Y5	6
	Eğitimin informal/kayıt dışı yapılara kayması	Öğrt2, Öğrt5, Y7, Y8	4
	İki dil arasındaki etkileşimin yönetilememesi	Öğrt8, Öğrt10, V9	3
	Ana dilin eğitim hakkı ve insani ihtiyaç olarak görülmemesi	Ö8, V1, Y4, Y7, Y9, Y10	6

Tablo incelendiğinde, PIKTES kapsamında planlanan dil eğitimi sürecinde öğrencilerin ana diline yönelik uygulamaların paydaş deneyimlerine göre okul temelli yetersizlikler, dil becerilerinde gelişim eksiklikleri, okul dışı

öğrenme ve aile etkisi ile sistemsel ve politik eksiklikler olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar, ana dilin eğitim sürecindeki yerinin doğrudan tanımlanmasından ziyade uygulama süreçlerinde ortaya çıkan deneyimler üzerinden şekillendiğini göstermektedir.

“Okul Temelli Yetersizlikler” alt temasına ilişkin bulgular, ana dil desteğinin kurumsal bir kimlik kazanamadığını ve eğitim ekosistemi içerisinde “sistemik bir ihmal” ile karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Katılımcı görüşlerinde en yüksek frekansa sahip olan “Arapça dersinin veya öğretmenin bulunmaması” kodu (Ö4, Öğrt9, V5, Y10 vb.), projenin en temel vaatlerinden biri olan dilsel entegrasyonun fiziksel ve personel altyapısı eksikliği nedeniyle işlevsizleştiğini kanıtlamaktadır. Haftalık iki saat gibi sembolik düzeyde kalan ders süreleri (Ö1, V2, Y4), dil edinimi için gerekli olan maruz kalma eşiğinin çok altında kalarak süreci pedagojik bir faaliyetten ziyade formaliteye dönüştürmektedir. Özellikle Ö5, Öğrt7 ve V10 gibi paydaşların vurguladığı program ve müfredat eksikliği, mevcut kısıtlı sürenin de yapılandırılmış bir içerikten yoksun olduğunu; dolayısıyla dil gelişimini destekleyecek somut bir yol haritasının bulunmadığını ortaya koymaktadır. Etkinlik ve uygulama azlığına yönelik eleştiriler ise sürecin teorik bir düzlemde sıkıştığını, öğrencinin dili sosyal bir eylem alanı olarak deneyimleyemediğini göstermektedir. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Ö7: Okulumda çoğu öğrenciler Arapça dersi almıyorlar okulda sadece bir Arapça öğretmen var oda tüm sınıflara yetmiyor, şahsen Arapça hakkında hiç bilgim yok. Okuma ve yazma pratiği yapamıyoruz, konuşma şansı da hiç yok. Dinleme becerimiz gelişmiyor çünkü kimse bize Arapça anlatmıyor. Bu yüzden anadilimizi öğrenmemiz çok zorlaşıyor.*

*V6: Çocuğum okul programında yalnızca iki seçmeli Arapça dersine katılabiliyor ve bu dil becerilerini geliştirmek için yeterli değil. Harfleri ve kelimeleri doğru okumakta zorlanıyor, yazmada hatalar yapıyor ve cümle kurarken eksiklikler oluyor. Konuşma ve dinleme derslerde desteklenmediği için arkadaşlarıyla Arapça iletişim kuramıyor.*

*Y4: PİKTES projesi kapsamında Arapça dil eğitimi faaliyetlerinin de yer aldığı biliniyor; ancak benim görev yaptığım okulda Arapça dil eğitimi bulunmuyor. Yan taraftaki lisede de böyle bir eğitim yok.*

Dil Becerilerinde Gelişim Eksiklikleri” alt teması kapsamında elde edilen bulgular, PİKTES sürecinde ana dil desteğinin yapılandırılmamasının öğrencilerde “eksilteli iki dillilik” riskini doğurduğunu ve bilişsel gelişimi sekteye uğrattığını ortaya koymaktadır. Özellikle paydaşların büyük çoğunluğu tarafından vurgulanan okuma-yazma becerilerindeki zayıflık, öğrencilerin ana dillerinde akademik bir derinlik kazanamadıklarını ve dilin yalnızca ev içi basit iletişimle sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, Ö6, V7 ve Y10 gibi katılımcıların dikkat çektiği üzere sadece mevcut dil yetilerinin duraksamasına değil zamanla ana dilini unutma ve her iki dilde de yetersiz kalma tehlikesine yol açmaktadır. Bütüncül dil gelişiminin sağlanamaması, öğrencinin bilişsel şemalarında kavramsal bir boşluk yaratırken; okul ortamında konuşma ve dinleme gibi becerilerin desteklenmemesi, ana dilin eğitimsel bir araçtan ziyade atıl bir kimlik unsuruna dönüşmesine neden olmaktadır. Bu gelişimsel eksiklikler, öğrencinin hem mevcut akademik başarısını hem de gelecekteki muhtemel geri dönüş veya uyum süreçlerindeki dilsel yeterliliğini ciddi biçimde tehdit eden çok boyutlu bir “dilsel köksüzlük” tablosu çizmektedir. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Ö6: Arapça ders daha fazla verilememesinin dili öğrenmemizdeki etkisi o kadar büyük ki, sürekli gerileme içindeyiz. Okuma ve yazmayı pratiğe çeviremediğimizden ilerleyemiyoruz, dinleme ve konuşmada zaten eksikliklerimiz var, kelimeyi doğru kullanamıyoruz, ders olmamak bütün bu süreci ve motivasyonu olumsuz etkiliyor ve kesiliyor.*

*V7: Okuma becerileri zayıf; basit metinleri bile anlamakta zorlanıyor ve kelimeleri doğru ayırt edemiyor. Yazma becerileri de zayıf; kısa cümleleri yanlış yazıyor, harf sıralamasında ve yazımda hatalar yapıyor. Konuşma becerileri sınıfta neredeyse hiç gelişmiyor; pasif kalıyor ve akranlarıyla Arapça iletişim kuramıyor.*

“Okul Dışı Öğrenme ve Aile Etkisi” alt temasına ilişkin bulgular, ana dil eğitiminin kurumsal zeminden koparak “kayıt dışı ve kontrolsüz bir pedagojik alana” evrildiğini çarpıcı biçimde sergilemektedir. Okullardaki yapılandırılmış destek eksikliği, eğitimi zorunlu olarak aile içine ve ev ortamına (Ö1, V5, Y8) hapsetmiş; bu durum ise dil gelişimini tesadüfi ve standart dışı bir sürece dönüştürmüştür. Özellikle Öğrt2, Öğrt10 ve Y8 gibi katılımcıların vurguladığı okul dışı kurslara, camilere veya mahalle ölçekli inisiyatiflere yönelim, devlet eliyle sunulmayan eğitimin informal yapılar tarafından ikame edildiğini göstermektedir. Ancak bu yönelim, Ö5 ve V1 gibi paydaşların dikkat çektiği üzere öğrenmenin düzensiz, denetimsiz ve nitelik açısından şüpheli bir zeminde gerçekleşmesine neden olmaktadır. Aile desteğinin dil öğreniminde yegâne belirleyici faktör haline gelmesi (V2, Öğrt5), eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyerek ana dil gelişimini ailenin kültürel ve ekonomik sermayesine bağımlı kılmaktadır. Bu bulgular, ana dil eğitiminin okul dışına taşınmasının sadece pedagojik bir boşluk yaratmadığını aynı

zamanda eğitimin izlenebilirliğini ve standartlarını ortadan kaldıran “kurumsal bir devir” yaşandığını ortaya koymaktadır. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Ö1: Arapça dersleri biraz az olduğu için çok faydasını göremiyorum. Dersler kısa ve bazen sıkıcı geçiyor. Önce Arapça öğrendim. Bu sebepten dolayı evde ailemle konuştuğum için unutmadım. Tabi bu benim için önemli ve hoşuma gidiyor. Ama bence okulda daha çok Arapça dersi olsa daha faydalı olurdu.*

*Öğrt10: Öğrenciler Arapça derslerini çok düzenli almıyorlar; Arapça öğrenimini çoğunlukla evde, ailelerinden ya da dışarıdaki kurslardan sürdüren öğrencilerim var. Kursa giden birkaç öğrenci bu sayede hem ana dilini hem de okulla bağına daha canlı tutabiliyor. Ancak bu tamamen öğrencinin kendi çalışkanlığı ve aile desteğiyle ilgili; sistematik bir okul desteği yok. PİKTES'in Arapça derslerini ne kadar desteklediğine gelince; açıkçası ben kendi okulumda böyle bir uygulamayla karşılaşmadım. Arapça öğretmenlerinin olduğunu duydum fakat sayı çok az.*

*V2: Çok şükür, çocuklarım Arapça öğrenimi konusunda şanslılar. Benim Arapça öğretmeni olmam nedeniyle okulda sadece iki Arapça dersi almalarına rağmen oldukça başarılılar. Bu derslerde okuma ve yazma ağırlıklı çalışmalar yapılıyor ancak konuşma konusunda bir sıkıntıları yok; çünkü evde düzenli olarak Arapça konuşmalar yapıyoruz.*

“Sistemsel ve Politik Eksiklikler” alt temasına ilişkin bulgular, ana dil eğitiminin kurumsal bir politika olmaktan ziyade “belirsizliğe terk edilmiş bir alan” olarak kodlandığını göstermektedir. Katılımcıların (V1, Y5, Y9) sıklıkla dile getirdiği resmi destek eksikliği, projenin dilsel entegrasyon vaadinin uygulama düzeyinde stratejik bir karşılık bulamadığını kanıtlamaktadır. Özellikle Y7 gibi yöneticilerin vurguladığı “eğitimin kayıt dışı yapılara kayması”, devletin denetim alanı dışındaki informal oluşumların (mollalar, denetimsiz kurslar vb.) ideolojik ve pedagojik risklerini barındıran bir güvenlik ve kalite sorununa işaret etmektedir. Öğretmenlerin (Öğrt8, Öğrt10) altını çizdiği iki dil arasındaki etkileşimin yönetilememesi bulgusu ise ana dilin Türkçe öğretimini destekleyecek bir “bilişsel köprü” olarak konumlandırılmak yerine sistem tarafından bir engel veya ihmal alanı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. En dikkat çekici bulgu ise V1, Y4 ve Y7 gibi paydaşların ana dili eğitimini temel bir insan hakkı ve Suriye’ye olası geri dönüş süreci için stratejik bir ihtiyaç olarak tanımlamasına karşın mevcut politikaların bu ihtiyacı kapsamakta yetersiz kalmasıdır. Bu sistemsel boşluklar, ana dil eğitimi bireysel ve kontrolsüz çabalara mahkûm ederek projenin sosyal uyum ve akademik başarı hedefleri arasındaki “politik tutarsızlığı” gün yüzüne çıkarmaktadır. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*V1: Benim görüşüm, bir kişinin ana dilini öğrenmesi temel bir hak ve ihtiyaçtır; proje bu konuda yeterince destek sağlamamış. Eğitim yalnızca defter, kalem, çanta değil, çocuğun ileride ana dilinden geri kalmaması için Arapça öğretimi de sağlanmalı. Çocuğum okulda Arapça dersi olmadığı için tamamen evde öğrenmeye çalışıyor. Evde sadece aile desteğiyle kelimeler öğreniyor, cümle kurmayı deniyor ama sistemli bir program yok, bu yüzden ilerlemesi yavaş ve düzensiz.*

*Y5: Okulumuzda Arapça dersi verilmediği için öğrencilerin bu dili öğrenmesi veya Arapçanın akademik gelişime etkisi hakkında herhangi bir gözlemde bulunmak mümkün değildir. Bu dersin olmaması, Arapçaya hâkimiyetin ölçülmesini de engeller. Öğrenciler Arapçayla ilgili herhangi bir resmi eğitim almadıkları için Arapçanın okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine etkisi gözlemlenmemektedir.*

*Y8: Arapça dersleri bu okulda verilmiyor; çünkü öğretmenler de bu konuda yeterli bilgiye sahip değil. Öğrenciler ana dillerini okulda öğrenemedikleri için evde veya çevrelerinden kendi kendilerine öğrenmeye çalışıyorlar. Örneğin, televizyon izleyerek veya mahallelerindeki Suriyeli topluluk içinde Arapça iletişim kurarak pratik yapıyorlar.*

Paydaş deneyimleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde; PİKTES kapsamında ana dil desteğinin yapısal bir kimlik kazanmadığı aksine “kurumsal bir belirsizlik” alanına itildiği görülmektedir. Dört alt tema arasındaki etkileşim incelendiğinde; okullardaki fiziksel ve personel yetersizliklerinin (öğretmen/ders saati yokluğu), doğrudan öğrencilerin dilsel becerilerinde bir gerilemeye ve “eksiltili iki dillilik” riskine yol açtığı saptanmıştır. Bu pedagojik boşluk, eğitim sürecini okulun güvenli ve denetlenebilir sınırlarından çıkararak ailelerin bireysel çabalarına ve mahalle ölçekli, denetimsiz informal yapılara (kurslar, camiler, kayıt dışı eğitimler) devredilmesine neden olmuştur.

Paydaşların farklı odak noktalarından (öğrencinin ders saati kaygısı, velinin akademik endişesi, yöneticinin sistem eleştirisi) sundukları bu ortak tablo, ana dil eğitiminin sadece teknik bir ders eksikliği olmadığını sosyal uyum, akademik başarı ve çocuk koruma (denetimsiz yapılar riski) boyutları olan stratejik bir “politika sorunu” olduğunu belirginleştirmektedir. Dolayısıyla ana dil desteğinin sistematik bir müfredat ve resmi bir personel rejimiyle desteklenmemesi, projenin “bütüncül entegrasyon” hedefini zayıflatmakta ve öğrencileri hem mevcut eğitim sisteminde hem de gelecekteki olası geri dönüş senaryolarında “dilsel ve kültürel bir köksüzlüğe” mahkûm

etmektedir. Bu bulgular, ana dil öğretiminin bireysel inisiyatiflerden arındırılarak devlet denetiminde, hak temelli ve akademik bir zorunluluk olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini gösteren güçlü bir kanıt seti sunmaktadır.

**Tablo 3:** PIKTES Kapsamında Yürütülen Türkçe Dil Becerilerinin Gelişiminde Ana Dilin Etkileri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	n
Akademik Etkiler	Anadilde eğitim eksikliğine bağlı okuma-yazma yetersizliği	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, V3, V5, V6, V7, V8	12
	Her iki dilde akademik yetersizlik (çift yönlü eksiklik)	Ö3, Ö5, Ö9, Öğrt9	4
	Anadilin Türkçe öğrenimini desteklemesi (karşılaştırmalı öğrenme)	Öğrt8, Öğrt10	2
	Anadilin güçlü olmasının öğrenme hızını artıracacağı	Öğrt2, Y3	2
	Okul dışı öğrenmenin sınırlı akademik katkı sağlaması	Ö3, Ö4, V1, V4, Y8	5
Bilişsel Etkiler	Dil yapılarının farklı olmasının öğrenmeyi zorlaştırması	Öğrt4, Öğrt10	2
	Anadilin zayıf olmasının bilişsel aktarımı engellemesi	Öğrt8, Öğrt9	2
	Kavramsal öğrenmede anadil eksikliğine bağlı güçlük	Ö3, Ö4, V3, V7	4
	Anadilin yetersizliğinin dil farkındalığını zayıflatması	Y9, Öğrt9	2
Motivasyonel Etkiler	Anadilin desteklenmemesinin motivasyonu düşürmesi	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Öğrt1, V2, V7, V8	8
	Öğrenmeye karşı isteksizlik ve geri çekilme	Ö6, Ö7, Öğrt5	3
	Gelecek kaygısının motivasyonu etkilemesi	Ö9, V1	2
	Sosyal uyum ve özgüven kaybına bağlı motivasyon düşüşü	V7, V8	2
Eğitimsel Etkiler	Okulda anadil desteğinin olmaması	Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Y2, Y5, Y8	7
	Ders saatlerinin yetersiz olması	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, V6	5
	Arapça öğretmeni eksikliği	Ö4, Ö9, Ö10, Y8	4
	Anadilin aile ve çevreyle sınırlı kalması	Ö1, Ö3, V1, V5, Y6	5
	Sistemik program eksikliği	Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Öğrt10, V1, V4, V6, Y2, Y5	11
	Okul dışı kontrolsüz öğrenme ortamları	Öğrt1, Öğrt5, Y7,	3
Dil Etkileşimi (Türkçe-Arapça)	Anadilin güçlü olmasının Türkçe öğrenimini yavaşlatması	Öğrt1, Öğrt3, Öğrt5	3
	İki dil arasında denge kurulamaması	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, V1, V5, V7, V8, Y9	10
	Anadilin zayıf olmasının Türkçe öğrenimini olumsuz etkilemesi	Ö2, Ö5, Ö8, V3, V6, V8, Öğrt8, Y9	8

Tablo incelendiğinde, PIKTES kapsamında Türkçe dil becerilerinin gelişiminde ana dilin etkisinin akademik, bilişsel, motivasyonel, eğitimsel etkiler ve dil etkileşimi olmak üzere beş alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar, ana dilin yalnızca destekleyici ya da engelleyici bir unsur olarak olmadığını öğrenme sürecini çok boyutlu biçimde şekillendiren dinamik bir değişken olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

“Akademik Etkiler” alt temasına ilişkin bulgular, ana dil ve hedef arasındaki bilişsel bağımlılığın önemini çarpıcı bir biçimde sergilemektedir. Paydaşların büyük çoğunluğu tarafından vurgulanan “ana dilde eğitim eksikliğine bağlı okuma-yazma yetersizliği” (Ö3, V5, V8 vb.), öğrencinin kendi dilinde akademik bir okuryazarlık geliştirememesinin Türkçedeki gelişim hızını da aşağı çektiğini göstermektedir. Özellikle Ö3, Ö9 ve Öğrt9 tarafından dile getirilen “her iki dilde akademik yetersizlik” (çift yönlü eksiklik) kodu, literatürde “yarı dillilik” olarak tanımlanan riskli bir tabloya işaret etmektedir; bu durum, öğrencinin her iki dilde de soyut düşünme ve akademik ifade becerilerinde sınırlı kaldığını kanıtlamaktadır. Buna karşın Öğrt10 ve Y3 gibi katılımcıların belirttiği “karşılaştırmalı öğrenme” ve “ana dilin güçlü olmasının öğrenme hızını artıracacağı” yönündeki görüşler, güçlü bir ana dil temelini Türkçe öğretimi için bilişsel bir kaldıraç görevi gördüğünü doğrulamaktadır. Okul dışı öğrenmenin (kayıt dışı kurslar, mahalle ortamı vb.) sınırlı akademik katkısı (V4, Y8) ise sistem dışı çabaların okuldaki profesyonel dil öğretiminin yerini tutamadığını ve bütüncül bir akademik başarı sağlamaktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular; Türkçe öğretiminin başarısının ana dilin bir engel değil hedef dil edinimini hızlandıran ve bilişsel derinlik sağlayan stratejik bir altyapı olarak sistem tarafından kabul edilmesine bağlı olduğunu göstermektedir. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Ö3: Okulda Arapça dersleri almadığımdan, dil hakkındaki bilgi ve deneyimim ailemle konuştuktan başka bir şey değildir. Bu nedenle kendi ana dilimi tam anlamıyla ve makul derecede öğrenmekte zorluk çekiyorum. Elimde pek okuma ve yazma yeteneğim yok; bu nedenle yazılı metni okumak hakkında zorluklar yaşıyorum. Aynı şey konuşurken de geçerlidir, konuşurlarken bazı kelimelerle sorun yaşıyorum.*

Ö9: Öğretmen yok zaten bu yüzden Arapça derslerimiz yok sadece bu yüzden Arapça öğrenemiyoruz ve ana dilimi öğrenemiyorum bu da ileriki zamanda Suriye'ye gittiğimde zorluklar çekeceğim ve eğitimimi olumsuz etkileyecektir. Türkçe dersinde öğrendiklerimizi Arapçaya uygulayamayınca hiçbir ilerleme kaydedemiyoruz.

Öğrt8: Arapça bir şey gösteriyordum mesela onu bilmediği için Türkçeyi de öğrenemiyor, Arapça ise tam olarak Arapça okuyacağız. Tüm şeyle onu karşılaştım. Arapçayı bilmediği için mesela Türkçeyi de öğrenemiyor. Ya şöyle mesela hocam eğer yani kendimden örnek vereyim ben Türkçeyi. bildiğim zaman mesela yeni bir dil öğreneceksem bunun kendi dilindeki benzerlerini kelimeleri ile karşılaştırıp o şekilde öğrenmek benim için daha kolay olabilir mesela kendi dilimin mantığını öğrenirsem o mantığı öbür dile uyguladığında öğrenmek daha kolay olur diye düşünüyorum.

“Bilişsel Etkiler” alt temasına ilişkin bulgular, ana dil ve hedef dil arasındaki etkileşimin sadece dilsel olmadığını derin bir zihinsel işleme meselesi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin (Öğrt4, Öğrt10) dikkat çektiği “dil yapılarının farklılığı” (Arapça ve Türkçenin yapısal uzaklığı), öğrencilerin yeni dili anlamlandırırken yaşadığı mantıksal zorlukların temelini oluşturmaktadır. Ancak asıl kritik bulgu; Öğrt8 ve Öğrt9 tarafından vurgulanan “ana dilin zayıflığının bilişsel aktarımı engellemesi” durumudur. Bu veri, öğrencinin ana dilinde tam olarak yapılandırılmadığı bir kavramı, hedef dilde (Türkçe) de inşa edemediğini; dolayısıyla ana dilin yetersizliğinin “zihinsel bir bariyer” yarattığını göstermektedir. Özellikle Ö3, V3 ve V7 gibi paydaşların belirttiği “kavramsal öğrenme güçlükleri”, dil eğitiminin soyut düşünme becerileri üzerindeki kısıtlayıcı etkisini kanıtlar niteliktedir. Y9 ve Öğrt9’un altını çizdiği “dil farkındalığının zayıflaması” ise öğrencilerin dillerin çalışma mantığını kavrayamadıklarını ve bu durumun her iki dilde de yüzeysel bir öğrenmeye yol açtığını göstermektedir. Ana dilin bilişsel bir temel olarak desteklenmemesi, Türkçeyi sadece “işlevsel bir iletişim dili” seviyesinde tutmakta; öğrencinin akademik başarısı için şart olan kavramsal derinleşmeyi ve bilişsel esnekliği ciddi oranda sınırlamaktadır. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrt9: Eğer çocuk Türkçe okumayı öğrenebilseydi Arapça okuma-yazmayı da daha kolay öğrenebilirdi, ama şu an her iki dilde de ciddi eksiklik var. Ben ailelere sürekli şunu söylüyorum: “Bu çocuklar gelecekte bir telefonu bile rahatça kullanamayacaklar. Çünkü ne Arapça okuma-yazma biliyorlar ne de Türkçe. Öğrencilerin Arapça ana dil becerileri şu an yetersiz ve bu durum onların hem Türkçe öğrenmesini hem akademik gelişimini hem de gelecekteki sosyal uyumunu ciddi şekilde etkiliyor.

Y9: Arapça eğitiminin olmaması, öğrencilerin ikinci bir yabancı dil kazanmasını ve anadillerini geliştirmelerini sınırlar. Özellikle çok dilli bir ortamda yetişen öğrenciler için ikinci dil öğrenimi, hem akademik hem de sosyal açıdan önemli avantajlar sağlar. Bu bağlamda, Arapça dersinin mevcut olmaması, öğrencilerin dil çeşitliliği ve kültürel farkındalık kazanma fırsatlarını kısıtlamaktadır.

“Motivasyonel Etkiler” alt temasına ilişkin bulgular, ana dil desteğinin yetersizliğinin öğrencilerde ciddi bir “akademik yabancılaşma” ve özgüven kaybı yarattığını ortaya koymaktadır. Paydaşların (Ö1, Ö5, V7 vb.) yoğunlukla belirttiği “ana dilin desteklenmemesinin motivasyonu düşürmesi” kodu, öğrencinin kendi kimlik değerlerinin okul ortamında karşılık bulmamasının öğrenme azmini kırdığını göstermektedir. Bu durumun bir yansıması olarak ortaya çıkan “öğrenmeye karşı isteksizlik ve geri çekilme” (Ö6, Öğrt5), dil eğitiminin sadece teknik bir başarısızlıkla sınırlı olmadığını öğrencinin sınıf içi etkileşimden kopmasına yol açan sosyal bir izolasyon süreci olduğunu kanıtlamaktadır. Özellikle V7 ve V8 gibi velilerin dikkat çektiği “özgüven kaybı”, dilsel yetersizliğin öğrencinin tüm benlik algısını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Ö9 ve V1 tarafından dile getirilen “gelecek kaygısı” ise, ana dilini akademik düzeyde kullanamayan ve hedef dilde (Türkçe) tam yetkinlik kazanamayan öğrencilerin yaşadığı “dilsel arafta kalma” korkusunun motivasyon üzerindeki baskısını simgelemektedir. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: Arapça anlamadığımızı dinleyemediğimizden konuşulanı anlamak güç oluyor. Bu durum, dil öğrenme heyecanımı zayıflatıyor ve yetenekli bir şekilde kendimi ifade etme konusunda deneyim edinmeden ilerlemeye devam etmek, bunu daha da zorlaştırıyor.

V7: Okulda Arapça dil eğitiminin eksikliği nedeniyle çocuğumun dil gelişimi önemli ölçüde gecikti. Bu durum sadece akademik performansını olumsuz etkilemekle kalmıyor, aynı zamanda sosyal entegrasyonunu da engelliyor. Sosyal durumlarda kendini ifade edemediği için özgüveni azalıyor.

Eğitimsel etkiler teması kapsamında, okulda ana dil desteğinin olmaması, ders saatlerinin yetersizliği, öğretmen eksikliği ve sistematik program eksikliği gibi yapısal sorunlar dikkat çekmektedir. Ayrıca anadilin aile ve çevreyle sınırlı kalması ve okul dışı kontrolsüz öğrenme ortamları, öğrenmenin planlı ve sürdürülebilir bir yapıdan uzaklaştığını gösterirken bu durum, ana dilin eğitim sürecine entegre edilmemesinin öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö10: *Arapça anlamadığımızı dinleyemediğimizden konuşulanı anlamak güç oluyor. Bunun da üzerine uygulama yapılamayan bir dildir ve öğrenim sırasındaki etkisini artırır. Bu durum, dil öğrenme heyecanımı zayıflatıyor ve yetenekli bir şekilde kendimi ifade etme konusunda deneyim edinmeden ilerlemeye devam etmek, bunu daha da zorlaştırıyor.*

V5: *Çocuğum, okulda Arapça dersi olmadığı ve öğretmenler Arapça bilmediği için evde bize veya aile üyelerinin rehberliğine güvenerek Arapça öğreniyor. Okuma ve yazma becerileri tamamen ödevlerle geliyor; sınıf rehberliği olmadan kendi kendine öğrenmek zorunda kalıyor. Konuşma becerileri de sınırlı; arkadaşlarıyla Arapça iletişim kuramıyor ve çoğunlukla evde pratik yapıyor. Dinleme becerileri ise neredeyse hiç gelişmiyor çünkü ne öğretmenler ne de öğrenciler sınıfta Arapça konuşmuyor ve bu da akademik ve sosyal gelişimini olumsuz etkiliyor.*

Y8: *...Okul dışında Arapça kullanımları sınırlı ve sistematik bir eğitim almadıkları için kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiyor. Bu durum, öğrencilerin Arapçayı tam olarak öğrenmelerini engelliyor.*

“Dil Etkileşimi” alt temasına ilişkin bulgular, paydaşların Arapça ve Türkçe arasındaki ilişkiyi “çatışma” ve “destek” ekseninde iki farklı perspektifle değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bir kısmında (Öğrt1, Öğrt3, Öğrt5) görülen “ana dilin güçlü olmasının Türkçe öğrenimini yavaşlatması” yönündeki kanaat, dil eğitiminde hâlâ baskın olan “tek dilli bakış açısını” ve ana dilin bir müdahale unsuru olarak algılandığını göstermektedir. Ancak katılımcıların çok daha geniş bir kesimi (Ö2, V8, Öğrt8, Y9), “ana dilin zayıf olmasının Türkçe öğrenimini olumsuz etkilediğini” belirterek; diller arası etkileşimin aslında “birbirini besleyen” bir yapıda olduğunu savunmaktadır. Bu tablodaki en kritik bulgu olan “iki dil arasında denge kurulamaması” (Ö1, V5, Y9), öğrencilerin her iki dilde de tam yetkinleşemediği bir “dilsel arafta kalma” durumuna işaret etmektedir. Bu dengesizlik, paydaşların deneyimlerine göre bir iletişim sorunu olmanın yanı sıra öğrencinin zihinsel süreçlerini ve akademik kimliğini inşa ederken yaşadığı yapısal bir tikanıklıktır. Diller arası etkileşim sürecine ilişkin bulgular, ana dilin bir engel olarak görülmesinden ziyade hedef dilin derinlemesine kavranması için gerekli olan bilişsel bir temel olarak yönetilmediği sürece öğrencilerin iki dil arasında parçalı ve verimsiz bir gelişim seyri izlemeye devam edeceğini göstermektedir. Bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö6: *Arapça ders daha fazla verilememesinin Türkçe öğrenmemizdeki etkisi o kadar büyük ki sürekli gerileme içindeyiz. Okuma ve yazmayı pratiğe çeviremediğimizden ilerleyemiyoruz, dinleme ve konuşmada zaten eksikliklerimiz var, kelimeyi doğru kullanamıyoruz, ders olmaması bütün bu süreci ve motivasyonu olumsuz etkiliyor.*

Öğrt8: *...Arapçayı bilmediği için mesela Türkçeyi de öğrenemiyor...kendi dilimin mantığını öğrenirsem o mantığı öbür dile uyguladığımda öğrenmek daha kolay olur diye düşünüyorum.*

V8: *... sürekli Arapça konuşmadığı için ana dilini unutma riskiyle karşı karşıya; dilin akıcılığını kaybetme ihtimali var. Eğer okulda düzenli Arapça dersleri ve etkinlikleri olursa, hem akademik başarısı hem de sosyal becerileri çok daha hızlı gelişir. Bu eksiklik, çocuğumun Türkçe eğitimi ve sosyal yaşamı için önemli bir sorun teşkil ediyor.*

Y9: *... Arapça eğitimi verilseydi, öğrencilerin Türkçe dil becerilerine ve kültürel adaptasyonlarına olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.*

Araştırma kapsamında elde edilen tüm paydaş verileri bütüncül bir perspektifle sentezlendiğinde; ana dilin Türkçe öğrenme sürecindeki rolünün bir destek unsurundan çok daha fazlası olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle sürecin “bilişsel zeminini” oluşturan stratejik bir parametre olduğu belirlenmektedir. Paydaşların deneyimleri bir arada değerlendirildiğinde; öğrencilerin yaşadığı akademik güçlükler ve motivasyonel kırılmaların, velilerin sosyal uyum endişeleriyle birleşerek “dilsel bir arafta kalma” durumuna işaret ettiği saptanmıştır. Öğretmenlerin bilişsel süreçler ve diller arası etkileşime dair gözlemleri, ana dilin zayıf kalmasının Türkçede kavramsal derinleşmeyi engelleyen bir “zihinsel bariyer” yarattığına işaret etmektedir. Yöneticilerin sistemsiz vurguları ise bu tablonun bireysel bir yetersizlikten çok kurumsal bir politika eksikliğinden kaynaklandığını teyit etmektedir.

Tüm paydaşların kesiştiği temel nokta; ana dilin desteklenmediği senaryolarda ortaya çıkan akademik ve duyuşsal gerilemenin Türkçe öğrenimini yavaşlatmakla kalmayıp öğrenciyi “yarı dillilik” riskine itmesidir. Buna karşın güçlü bir ana dil temeline sahip olmanın Türkçe ediniminde sağladığı bilişsel avantaj, dillerin birbirini dışlayan bir yapı sergilemek yerine besleyen bir “karşılıklı bağımlılık” içinde olduğunu göstermektedir. Ana dil ve Türkçe etkileşimi, paydaşların farklı deneyim alanlarından beslenen ortak bir gerçeklik olarak hem kolaylaştırıcı hem de sınırlayıcı etkileri bünyesinde barındıran çok katmanlı bir yapı arz etmektedir. Bu bulgu, dil öğretiminin hedef dile odaklanan mekanik bir süreçten çıkarılarak ana dilin bilişsel bir kaldıraç olarak kabul edildiği, bütüncül, dengeli ve hak temelli bir dil politikası çerçevesinde yeniden kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 4:** PIKTES Kapsamında Yürütülen Türkçe Öğretimi Sürecinde Ana Dil Desteğinin Güçlendirilmesine Yönelik Öneriler

Alt Tema	Kod	Katılımcılar	n
Program ve Müfredat Düzenlemeleri	Arapça ders saatlerinin artırılması	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, V6, V10	6
	Anadile yönelik derslerin müfredata dahil edilmesi	Ö8, V1, V9, Y10	4
	Türkçe–Arapça bütünselik (çift dilli) öğretim modeli geliştirilmesi	Öğrt8, Öğrt10, Y10	3
	Dil becerilerine dengeli yer veren program (okuma-yazma-konuşma-dinleme)	Ö2, Ö5, V6, V8	4
	Seçmeli ders yerine zorunlu ve sistematik yapı oluşturulması	Ö8, V6, Y7	3
Öğretmen ve İnsan Kaynağı	Arapça öğretmeni istihdamının artırılması	Ö4, Ö9, Ö10, Y8	4
	Nitelikli ve alan uzmanı öğretmen görevlendirilmesi	Y4, Y7	2
	İki dillilik konusunda öğretmen eğitimlerinin artırılması	Y10, Öğrt8, Öğrt10	3
Öğretim Süreci ve Sınıf İçi Uygulamalar	Konuşma ve dinleme odaklı etkinliklerin artırılması	Ö2, Ö5, Ö7, V5, V8	5
	Uygulamaya dayalı (pratik) dil öğretimi yapılması	Ö6, Ö7, Ö8, V6	4
	Karşılaştırmalı dil öğretimi (kelime ve yapı benzerlikleri)	Öğrt8, Öğrt10	2
	Sınıf içinde aktif iletişim ortamlarının oluşturulması	Ö5, Ö7, V7	3
	Dil becerilerine yönelik geri bildirim süreçlerinin güçlendirilmesi	Ö5, V5	2
Okul Dışı Destek ve Aile Katılımı	Ailelerin sürece aktif katılımının sağlanması	Öğrt1, Öğrt5, V2	3
	Evde planlı ve programlı dil destek çalışmalarının yapılması	V2, V4, V6	3
	Okul–aile iş birliğine dayalı dil destek programları	Öğrt5, Y4	2
	Okul dışı kursların denetlenmesi ve yapılandırılması	Y7	1

Tablo 4 incelendiğinde, PIKTES kapsamında yürütülen Türkçe öğretimi sürecinde ana dil desteğinin güçlendirilmesine yönelik önerilerin program ve müfredat düzenlemeleri, öğretmen ve insan kaynağı, öğretim süreci ve sınıf içi uygulamalar ile okul dışı destek ve aile katılımı olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar, ana dil desteğinin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmadığını; aksine program, insan kaynağı ve sosyal çevre boyutlarıyla birlikte bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Program ve müfredat düzenlemeleri teması altında, özellikle Arapça ders saatlerinin artırılması, ana dile yönelik derslerin müfredata dahil edilmesi ve Türkçe–Arapça bütünselik (çift dilli) öğretim modeli geliştirilmesi en dikkat çekici öneriler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte dil becerilerine dengeli yer veren program yapısı ve seçmeli ders yerine zorunlu ve sistematik bir yapı oluşturulması yönündeki vurgular, mevcut programın parçalı yapısının yerine daha planlı ve sürdürülebilir bir sistem ihtiyacını görünür kılmaktadır. Bulguları destekleyen katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*Ö2: Arapça derslerinin anadil gelişimime çok fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum. Ders saatleri az olduğu için düzenli ilerleme sağlanamıyor. Okuma ve yazma açısından biraz faydası olsa da konuşma ve dinleme yönünden gelişmemi pek desteklemedi. Derslerde daha çok etkinlik ve konuşma çalışması yapılırsa, anadilimi daha iyi koruyabilirdim.*

*Öğrt10: ... Benim en çok faydasını gördüğüm kısım, eş anlamlı kelimeler üzerinden yaptığımız karşılaştırmalar oldu. Çünkü Türkçedeki bazı kelimelerin kökeni Arapça ya da Farsça olduğundan, öğrenciler bu kelimeleri daha kolay ilişkilendirebiliyor. Hatta bir keresinde “kâğıt” kelimesini söyleyemedikleri için “bara” dediklerini öğrendim; sonradan kelimenin Farsça kökenli olduğunu fark ettik. Bu tür anlarda öğrencinin ana dili ile Türkçe arasında bağlantı kurmak işe yarayabiliyor. Bu nedenle çift dilli öğretim modeline yer verilirse daha kolay ilerleme sağlanır bence....*

Öğretmen ve insan kaynağı teması incelendiğinde, Arapça öğretmeni istihdamının artırılması ve nitelikli, alan uzmanı öğretmenlerin görevlendirilmesi öne çıkan temel gereksinimlerdir. Ayrıca Türkçe ve Arapça öğretmenleri arasında iş birliği sağlanması ve iki dillilik konusunda öğretmen eğitimlerinin artırılması, dil öğretiminin disiplinler arası ve bütünselik bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bulguları destekleyen katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*Y4: ... Geçmiş yıllarda “gece eğitim merkezleri” vardı ve burada hem Arapça hem de Türkçe eğitim veriliyordu. Bu uygulamanın kaldırılması bence bir eksiklik yarattı. Şu an İngilizceyi bile ikinci sınıftan itibaren müfredatla veriyoruz ama müfredat katı olduğunda yeterli verimi alamıyoruz. Arapça eğitiminde de aynı sorun geçerli olurdu. Ayrıca PIKTES’te görev yapan ücretli Arapça öğretmenlerinin bilgi ve beceri düzeyi de değişken olabileceği için,*

öğrencilerin ne kadar nitelikli bir eğitim aldığı konusunda şüpheler olabiliyor. Alanında uzman öğretmenlerin istihdam edilmesi gerekir.

Y10: Okulumuzda Suriyeli öğrenciler için Arapça dersi verilmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin ana dillerini destekleyen bir ders bulunmamaktadır. Anadilin güçlendirilmesi Türkçe öğrenimini de destekleyebileceği için, gelecekte bu tür derslerin eklenmesi faydalı olabilir. PİKTES projesi kapsamında, öğrencilerin iki dili dengeli şekilde kullanabilmesi için ek çalışmalar planlanması önemlidir.

Öğrt8: ...Türkçeyi grameri bildiğim zaman mesela yeni bir dil öğreneceksem bunu kendi dilimdeki benzer kelimelerle karşılaştırıp o şekilde öğrenmek benim için daha kolay olabilir. Kendi dilimin mantığını öğrenirsem o mantığı öbür dile uyguladığımda öğrenmek daha kolay olur diye düşünüyorum. İki dilli eğitim olmalı ve bu yönde öğretmen eğitimleri sürekli olmalı.

Öğretim süreci ve sınıf içi uygulamalar teması kapsamında ise konuşma ve dinleme odaklı etkinliklerin artırılması, uygulamaya dayalı dil öğretimi ve sınıf içinde aktif iletişim ortamlarının oluşturulması gibi öneriler öne çıkmaktadır. Bunun yanında karşılaştırmalı dil öğretimi ve geri bildirim süreçlerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin iki dil arasında bilinçli bağlantılar kurmasını ve dil becerilerini daha etkili geliştirmesini destekleyecek uygulamalar olarak değerlendirilmektedir. Bulguları destekleyen katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö5: ...Okuma becerilerim zayıftır; metinleri anlamak çok zor olduğunda devamlı olarak bir sözlüğe bakmalıyım. Yazarken sık sık hata yaparım ve bunun hakkında geri dönüş almam. Zaten böylece nasıl doğru yapacağımı bilemeyeceğim. Konuşma pratiğimiz yok, dinleme çalışması yapmıyoruz ve sınıfta aktif bir şekilde iletişim kuramıyoruz. Bunların yerine getirilmesini önerebilirim.

Ö8: ..Benim önerim okullarda yabancı öğrenci olanlar mutlaka o öğrencilerin ana dilini öğrenmesi gerekiyor aksi takdirde öğrenciler ana dilini öğrenemiyor. Bu yüzden sınıf içi uygulamalı dil öğretimi önemli.

V6: ... Evde ek ödevler versek de, düzenli ve yapılandırılmış bir program olmadığı için gelişimi düzensiz kalıyor. Arapça derslerinin sayısının artırılması ve sınıf içi etkinliklerde daha fazla pratik yapılması gerekir...

Okul dışı destek ve aile katılımı teması altında ise ailelerin sürece aktif katılımının sağlanması, evde planlı dil destek çalışmalarının yapılması ve okul-aile iş birliğine dayalı programların geliştirilmesi önemli öneriler arasında yer almaktadır. Ayrıca okul dışı kursların denetlenmesi ve yapılandırılması, öğrenmenin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaması gerektiğini ancak bu sürecin planlı ve kontrollü biçimde yürütülmesinin önemini vurgulamaktadır. Bulguları destekleyen katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrt5: ...Sınıfta 6 saat boyunca öğretmen neyi ne kadar öğretmeye çalıştıysa öğrenci onunla eve gidiyor ertesi gün geri geliyor okuma metni veriyoruz işte defterine bir şeyler yazıyorum ödev olarak evde o Bunu okur musun veya ödevini yapar mısın maalesef dönüş yok yapılmıyor. Ailenin sürece aktif olarak dahil olması gerekir.

V4: ...Evde bağımsız çalışıyoruz, fakat düzenli bir program olmadığı için gelişimi düzensiz. Planlı ve program takip ederek ilerlemek gerekir.

Araştırma kapsamında paydaşlardan elde edilen çözüm odaklı veriler bütüncül bir perspektifle sentezlendiğinde; ana dil desteğinin güçlendirilmesine yönelik yaklaşımın bireysel bir tercih olmaktan çıkarak “kurumsal bir zorunluluk” zemininde birleştiği görülmektedir. Paydaş deneyimleri bir arada değerlendirildiğinde; öğrencilerin ders saati ve uygulama odaklı taleplerinin velilerin ev içi akademik destek ihtiyacıyla örtüşerek eğitimin mekânsal sürekliliğini vurguladığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yönetsel geliştirme önerileri ile yöneticilerin sistemsel düzenleme vurguları ise sürecin sınıf içi bir faaliyetle olmakla sınırlı kalmadığını makro düzeyde bir “yönetişim ve müfredat reformu” gerektirdiğini teyit etmektedir.

Tüm paydaşların kesiştiği temel nokta; ana dilin, Türkçe öğretiminin başarısını gölgeleyen bir unsur olarak değil de hedef dil ediniminin niteliğini artıran “bilişsel bir tamamlayıcı” ve güçlendirici bir unsur olarak kabul edilmesidir. Bu bağlamda ana dil desteğine yönelik öneriler; paydaşların farklı deneyim alanlarından beslense de sürecin çok katmanlı ve ortak bir hedefe yönelik “entegre bir ekosistem” olduğunu kanıtlamaktadır. Ortaya çıkan tablo; ana dil desteğinin güçlendirilmesine yönelik politikaların, tüm paydaşların katkısını içeren, hak temelli ve okul-aile-sistem üçgeninde yapılandırılmış kapsamlı bir strateji doğrultusunda ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu şekilde PİKTES ile hedeflenen entegrasyon sürecinde Türkçe dil edinimi de desteklenmiş olacaktır.

## TARTIŞMA SONUÇ

Araştırma bulguları, PİKTES kapsamında yürütülen Türkçe öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişiminde belirleyici ve itici bir rol üstlendiğini ortaya koymakla birlikte bu katkının bütüncül ve dengeli bir gelişime dönüşemediğini göstermektedir. Nitekim dil becerilerindeki gelişimin sınırlı ve heterojen bir

seyir izlediği; bireysel farklılıkların öğrenme çıktıları üzerinde belirgin etkiler oluşturduğu; öğretim sürecinin ağırlıklı olarak okuma-yazma becerilerine odaklanması nedeniyle konuşma ve dinleme etkinliklerinin geri planda kaldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yazma becerisindeki ilerlemenin sınırlı kalması, ders sürelerinin yetersizliği, materyal ve kaynak eksikliği ile program ve uygulama arasındaki bütünlük sorunları sürecin etkililiğini azaltan yapısal faktörler olarak öne çıkmaktadır. Aile desteği, sosyal çevre ve akran etkileşimi ile Türkçe dil girdisine maruz kalma düzeyi gibi çevresel değişkenlerin öğrenme sürecini doğrudan şekillendirdiği; buna karşılık evde ana dil kullanımının hedef dil gelişimini sınırlayabildiği görülmektedir. Bu çok katmanlı yapı, dil öğretim sürecinin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalamayacağını aksine sosyal ve kültürel bağlamla bütünleşmediği sürece “tam kapasiteye ulaşamayan bir öğrenme deneyimi” olarak kalacağını düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında belirlenen sınırlılıkların literatürde sıklıkla vurgulanan sorun alanlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Sosyal çevrenin öğrenme sürecini yeterince desteklememesi, ailelerin Türkçe öğrenimine yönelik direnç ve isteksizlikleri, diller arası yapısal farklılıklar ve ev ortamında öğrenmenin nasıl destekleneceğine ilişkin belirsizlikler (Yolcu & Şahin Yoluk, 2025; Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018) dil edinim sürecini zorlaştıran başlıca etmenler arasında yer almaktadır. Benzer şekilde öğrenenlerin çaba düzeylerinin yetersizliği (Demirci, 2015) ve sosyal çevrede miras dilin baskın biçimde kullanılması (Boylu & Işık, 2020) hedef dile maruz kalma düzeyini sınırlayarak öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte dil yetersizliğine bağlı olarak öğrencilerin sınıf içi katılımında çekingen davranışları, söz alma ve kendini ifade etme konusunda geri planda kalmaları hatta bazı durumlarda bu sürecin agresif davranışlara dönüşebilmesi (Karakoç, Gündoğdu & Aydın, 2024) dil öğreniminin duyuşsal boyutunun ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Son olarak farklı dil düzeylerine uygun materyal geliştirilmesi ve kullanımına yönelik hassasiyet gerekliliği (Ünver, 2020) bu çalışmada belirlenen materyal eksikliği bulgusunu desteklemekte ve programın niteliğinin artırılmasına yönelik önemli bir ihtiyaç alanına işaret etmektedir.

Paydaş görüşlerinden süzülen en kritik bulgu; ana dil (Arapça) öğretiminin müfredatta yer almasına rağmen uygulamada “sistemik bir süreksizlik” sergilemesidir. Nitekim Arapça destekleme eğitiminin uygulamaya ilişkin kurumsal çerçevesini oluşturan kılavuz hazırlanmış olsa da bulgular, bu girişimin Kayseri örneğinde beklenen düzeyde karşılık bulamadığını ve uygulama sürekliliği ile etkililiği açısından sınırlı kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla ana dil eğitiminin okul temelli bir yapıdan koparak bireysel ve okul dışı (informal) çabalara mahkûm edilmesi, süreci denetimsiz ve parçalı bir hale getirmiştir. Bu kurumsal geri çekilme, öğrencilerin dil gelişimini bütüncül bir düzlemden uzaklaştırmakta ve dil edinimini pedagojik bir haktan ziyade ailenin sosyo-ekonomik imkânlarına bağlı bir “rastlantısal kazanıma” dönüştürmektedir.

Ana dilin öğrenme sürecinde stratejik bir araç olarak kullanılabileceğine yönelik yaklaşımlar (Littlewood & Yu, 2009; Cook, 2001), mevcut çalışmada ortaya çıkan eksikliğin pedagojik boyutunu daha görünür kılmaktadır. Ana dilin hedef dilde anlam kurma süreçlerini destekleyen bir köprü işlevi gördüğü; iki dil arasında kurulan bilinçli karşılaştırmaların öğrenmeyi derinleştirdiği (Cook, 2001) bilinmesine rağmen bulgular bu potansiyelin sistemik biçimde kullanılmadığını göstermektedir. Bu durum, ana dilin ya tamamen ihmal edildiği ya da kontrolsüz biçimde okul dışına bırakıldığı bir ikili yapı üretmekte ve dil öğretim sürecinde pedagojik bir boşluk yaratmaktadır. Bununla birlikte mevcut bulgularda ailelerin ana dil gelişimini destekleme çabalarının çoğunlukla informal düzeyde kalması kurumsal yapıdaki boşluğu görünür kılarken aynı zamanda eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Bu bulgu, Altıparmak ve Saygı (2025) araştırmasında ailelerin Arapça dil düzeyinin gelişmesi için destek mekanizmaları arayışında olmaları ve çözüm olarak informal kanalları seçmeleri yönünde ortaya konulan bulguyla örtüşmektedir.

Uluslararası örneklerde ana dil desteğinin sistemik biçimde eğitim politikalarına entegre edildiği (Uysal, 2024; Yıldız, 2026) gibi Türkiye’de de PİKTES kapsamında Arapça dil becerilerini geliştirme faaliyetlerini daha sistemsel bir biçimde yönetmek için Arapça Destekleme Eğitimi Uygulama Kılavuzu oluşturulmuştur. Bu durum teorik yönden önemli bir adım sayılmakla birlikte bu çalışmanın bulguları uygulamada süreklilik ve etkililik açısından sınırlılıklar bulunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ana dil öğretiminin mevcut haliyle hem kendi içinde tutarlı bir yapı sunmadığı hem de hedef dil öğretimini destekleyecek bütüncül bir işlev üstlenemediği; bu durumun ise dil öğretim sürecinin etkililiğini sınırlayan temel bir yapısal sorun alanı oluşturduğu değerlendirilmektedir. Bu çıkarım mevcut çalışmada Arapçanın Türkçe dil becerilerini geliştirmedeki rolüne ilişkin bulgularda da daha net anlaşılmaktadır.

Mevcut çalışmanın bulguları ana dilin Türkçe öğrenimi önünde bir engel değil aksine süreci hızlandıran bir “bilişsel kaldıraç” olduğunu ortaya koymaktadır. “Diller Arası Karşılıklı Bağımlılık” perspektifiyle bakıldığında; ana dil desteğinden mahrum kalan öğrencilerin yaşadığı akademik ve motivasyonel kırılmalar, hedef dildeki (Türkçe) başarının da tavan seviyesini belirlemektedir. Paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen, yönetici) farklı pencerelerden sunduğu ortak tablo; güçlü bir ana dil temelinde ikinci dil ediniminde hem bilişsel aktarımı kolaylaştırdığını hem de öğrenme sürecindeki duyuşsal engelleri azaltarak daha sürdürülebilir bir ilerleme

sağladığını göstermektedir. Bu yönüyle bulgular, ana dil desteğinden yoksun bırakılan öğrencilerde gözlenen akademik kırılmalar ve motivasyon kayıplarının yalnızca ana dil gelişimiyle sınırlı kalmadığını doğrudan hedef dildeki (Türkçe) başarı düzeyini de sınırlayan bir eşik oluşturduğunu düşündürmektedir.

Mevcut çalışmanın bulguları, ana dil yeterliği ile ikinci dil gelişimi arasındaki karşılıklı ilişkiye işaret eden çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Ana dilde yeterli bilişsel ve akademik temele sahip olmayan bireylerin ikinci dili edinmede daha fazla güçlük yaşadığı (Collier, 1995) ve ana dilde kazanılan becerilerin ikinci dile aktarılabildiği (Cummins, 1984) dikkate alındığında, bu çalışmada ortaya konulan ana dil eksikliğinin hedef dil gelişimini dolaylı olarak sınırlayan kritik bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle gündelik iletişim becerileri ile akademik dil yeterliği arasındaki ayırım (Hamamcı, 2020), öğrencilerin yüzeysel iletişimde belirli bir yeterliğe ulaşabilmelerine rağmen akademik bağlamda sınırlı kalmalarını açıklayan önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu durum, araştırmada gözlenen dil gelişiminin sınırlı ve heterojen yapısıyla doğrudan örtüşmektedir.

Alan yazında ana dil becerisinin dilsel gelişimle birlikte akademik ve duyuşsal gelişimle de yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Ana dil gelişimi ile akademik başarı (Yılmaz, 2022), özsaygı ve aidiyet duygusu (McBrien, 2005) arasındaki güçlü ilişkiler, bu çalışmada paydaş görüşleri üzerinden ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir. Benzer şekilde ana dil ile ikinci dil edinimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Cerna, 2019; Espinosa, 2013), ana dilin ihmal edilmesinin yalnızca bir pedagojik tercih olmadığını öğrenme sürecinin etkililiğini doğrudan zayıflatan bir yaklaşım olduğunu düşündürmektedir. Diğer taraftan ana dilin korunması ve geliştirilmesi meselesi, sosyo-kültürel ve politik bir bağlamda da ele alınmalıdır. Nitekim göçmen toplulukların köken dili ve kültürel bağlarının zayıflatılması ile geri dönüş olasılıklarının tartışılması arasındaki çelişkiye dikkat çeken çalışmalar (Yılmaz ve Sağıroğlu, 2022), ana dilin bireysel ve toplumsal kimlik açısından taşıdığı önemi ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin hem ana dil hem de Türkçe becerilerinin birlikte ve dengeli biçimde desteklenmesi, akademik başarı açısından önemli olduğu kadar uzun vadeli uyum ve kimlik gelişimi açısından da kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma bulgularında, PİKTES kapsamında yürütülen Türkçe öğretimi sürecinde ana dil desteğinin güçlendirilmesine yönelik önerilerin sınıf içi düzenlemelerle sınırlı kalmadığı aksine çok katmanlı ve bütüncül bir yapıyı zorunlu kıldığı görülmektedir. Ailelerin sürece aktif katılımının sağlanması, evde planlı dil destek çalışmalarının yürütülmesi, okul-aile iş birliğine dayalı programların geliştirilmesi ve okul dışı kursların denetlenmesi gibi öneriler birlikte değerlendirildiğinde, ana dil desteğinin “ek bir ders” olmanın ötesinde sistem düzeyinde kurgulanması gereken bir entegrasyon stratejisi olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim öğrencilerin uygulamaya dönük ihtiyaçları, velilerin ev içi destek arayışları, öğretmenlerin yönetsel beklentileri ve yöneticilerin sistem odaklı talepleri, çözümün tek boyutlu müdahalelerle sağlanamayacağını, eş güdümlü ve çok aktörlü bir yönetim modeline ihtiyaç duyulduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, dil becerisi ile uyum süreçleri arasındaki güçlü ilişkiye dikkat çeken çalışmalarla da örtüşmektedir.

Suriyeli öğrencilerin hem eğitim hem de toplumsal uyumlarının dil gelişimiyle doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulayan öneriler (Yılmaz & Sağıroğlu, 2022), ana dilin korunması ile hedef dilin geliştirilmesinin birbirini dışlayan değil tamamlayan süreçler olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda ana dilin göz ardı edilmesi yerine kültürel çeşitliliği zenginlik olarak kabul eden ve öğrenme ortamlarını bu doğrultuda yapılandıran bir anlayışın benimsenmesi, hem pedagojik hem de etik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan ana dilin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin olarak onu tamamen dışlanması gereken bir unsur olarak görmek yerine öğrenmeyi destekleyen bir kaynak olarak değerlendiren yaklaşımlar (Cook, 2001), bu çalışmanın bulgularıyla doğrudan örtüşmektedir. Bulgular, ana dilin sistematik ve planlı biçimde sürece entegre edilmediği durumlarda hem öğrenme fırsatlarının sınırlı kaldığını hem de mevcut potansiyelin etkin biçimde kullanılmadığını göstermektedir. Dolayısıyla ana dilin pedagojik işlevinin tanınması, bireysel öğrenme çıktıları ve öğretim sürecinin genel etkililiği açısından da kritik bir öneme sahiptir.

Uluslararası uygulamalar da bu bütüncül yaklaşımın gerekliliğini desteklemektedir. Ana dil desteğini sistematik biçimde eğitim politikalarına entegre eden ülkelerde, göçmen öğrencilerin dil gelişimlerinin daha sürdürülebilir ve dengeli ilerlediği görülmektedir (Uysal, 2024; Yıldız, 2026). Ana dil destek sınıfları, öğretmen eğitimi programları ve iki dilli eğitim modelleri gibi uygulamalar, dil öğretiminin yalnızca hedef dile odaklanan dar bir çerçevede şekillenmeyip çok dilli bir perspektifle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

## KAYNAKÇA

Altıparmak, M., & Saygı, H. (2025). Türkiye'deki Suriyeli öğrenciler ve Arapça: Dil politikaları, informel destek eğitimleri ve dilsel kimlik arayışları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 99–125.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırma örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Bearman, M. (2019). Focus on methodology: Uncovering rich data: A practical approach to writing semi-structured interview programs. *Focusing on Health Professional Education*, 20(3), 1–11.
- Boylu, E., & Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113–1128. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-641783>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. Organisation for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language and Education*, 1(4), 1–12.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333–358.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA Yayıncılık.
- Espinosa, L. M. (2013). *Early education for dual language learners: Promoting school readiness and early school success*. Migration Policy Institute.
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408–1416.
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLOS ONE*, 15(5), e0232076.
- Hamamcı, Z. (2020). İkidillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 158–174.
- Hou, F., & Beiser, M. (2006). Learning the language of a new country: A ten-year study of English acquisition by South-East Asian refugees in Canada. *International Migration*, 44(1), 135–165.
- Karakoç, C., Gündoğdu, K., & Aydın, G. (2024). Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2570–2600.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Li, G. (2013). Immigrant language acquisition: An international review. In *International handbook of migration studies* (pp. 286–297). Routledge.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64–77.
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. In D. Moore & R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children* (pp. 35–52). Routledge.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- MEB. (2023). *Arapça destekleme eğitimi kılavuzu (2023–2024)*. <https://piktes.gov.tr/Dosyalar/ArapcaDestekleme202324.pdf>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Moilanen, I., Myhrman, A., Ebeling, H., Penninkilampi, V., & Vuorenkoski, L. (1998). Long-term outcome of migration in childhood and adolescence. *International Journal of Circumpolar Health*, 57(2–3), 180–187.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Büttün & S. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Uysal, M. (2024). Farklı statülerde dıştan nüfus alan seçili ülkeler ile Türkiye'nin dil politikaları bağlamında karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 1665–1680.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134–149. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.472814>
- Ünver, Ö. (2020). *Yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim dili* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2026). İsveç'in göç politikaları ve entegrasyon. *International Review of Migration and Refugee Studies*, 5(1), 128–144.
- Yılmaz, H. İ., & Sağıroğlu, A. Z. (2022). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve ana dil becerilerine ilişkin algıları ve gündelik hayattaki dil tercihleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 472–494.
- Yılmaz, İ. H. (2022). Küresel, yerel, mikrosistem ve bireysel faktörlerin Türkiye'deki mülteci çocukların eğitim süreçlerine etkileri. *İctimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi*, 494–512. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1110705>
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. Nobel Akademik.
- Yolcu, E., & Şahin Yoluk, İ. (2025). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinin etkilerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19–31.